

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN ESPECIAL VS. ESCUELA ORDINARIA: ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL, PROFESORES Y FAMILIAS.

SPECIAL EDUCATION VS. ORDINARY SCHOOL: ANALYSIS OF PRIMARY
EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES, TEACHERS AND FAMILIES.



AUTORA: Rodríguez Inguanzo, Belén

Tutora: González Gil, Francisca

Salamanca, 14 de junio de 2022

RESUMEN

Uno de los principales objetivos del sistema educativo actual en España es garantizar que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para atender en las mejores condiciones a las necesidades del alumnado con discapacidad, asegurando así una educación inclusiva. Sin embargo, hasta que tenga lugar esa realidad, los centros específicos están desempeñando un papel fundamental para aquellos alumnos a los que la enseñanza ordinaria no ha ofrecido esa respuesta educativa inclusiva (eficaz y adaptada a dichas necesidades).

El presente trabajo de fin de grado aborda una investigación en la que se pretende comparar la escolarización en ambos tipos de centro, analizando las fortalezas y debilidades de cada uno en campos como la docencia, la relación con el grupo de iguales o las metodologías empleadas .

Para ello, se cuenta con la opinión de distintos miembros de la comunidad educativa de un colegio de educación especial. En concreto, el estudio se basa en las valoraciones que realizan: el alumnado con discapacidad intelectual, en relación a la atención y respuesta educativa recibida en su etapa de Educación Primaria, las familias y el profesorado.

Los resultados ponen de manifiesto que la respuesta educativa ofrecida en Educación Primaria a alumnos con discapacidad intelectual ha sido deficiente e insatisfactoria para los mismos, tanto a nivel académico como social y personal. Además, evidencian que los centros específicos adaptan las metodologías para dar respuesta a las necesidades educativas de dicho alumnado y por tanto, contrarrestan las limitaciones y carencias de los centros ordinarios para dar una respuesta inclusiva.

Palabras clave: discapacidad intelectual, educación primaria, necesidades educativas, inclusión, educación especial, enseñanza ordinaria.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Contexto	5
1.2 Justificación y objetivos del estudio	6
1.3 Estructura del trabajo	7
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
2.1 Evolución en la atención educativa a personas con discapacidad	9
2.2 Legislación sobre Atención a la diversidad	12
2.2.1 Educación Especial en el marco legislativo actual	14
2.3 Discapacidad intelectual	15
2.3.1. Concepto de Discapacidad intelectual	16
2.3.2 Clasificación de los apoyos necesarios	17
2.3.3 NEE del alumnado con Discapacidad intelectual	18
3. INVESTIGACIÓN	19
3.1 Estado de la cuestión	19
3.2 Metodología	19
3.2.1 Características de la metodología	19
3.2.2 Participantes	20
3.2.3 Instrumentos	21
3.2.3 Procedimiento	24
3.3 Resultados	25

4. PROPUESTA DE MEJORA	42
5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	46
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
7. ANEXOS	53

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto

La inclusión educativa es, desde las últimas décadas del siglo XX, uno de los principales objetivos de cualquier sistema educativo, pretendiendo así una educación justa que garantice la igualdad de oportunidades.

Así pues, entendemos por educación inclusiva aquella que, partiendo de la diversidad del alumnado, vela por una respuesta de calidad y adaptada a las necesidades de cada uno, ajustándose a sus limitaciones y capacidades.

Sin embargo, a pesar de su evolución y de sus transformaciones ideológicas y metodológicas, a día de hoy esta disciplina sigue mostrando carencias o, incluso, siendo ausente para algunos colectivos, como puede ser el alumnado con discapacidad.

Ante esto, poner en práctica la educación inclusiva y trasladar la educación especial a las aulas ordinarias supone una cuestión dilemática, ya que múltiples estudios e investigaciones evidencian las dificultades y deficiencias de los centros ordinarios a la hora de adaptarse a las diversidad del alumnado y por consiguiente, a sus necesidades educativas.

Asimismo, dichas limitaciones también son expresadas en primera persona por el propio alumnado con discapacidad, los cuales han sufrido las consecuencias que suponen la falta de recursos y metodologías adaptadas a sus necesidades, la escasa formación del profesorado en la respuesta a la diversidad o la falta de sensibilización por parte del grupo de iguales, desencadenando situaciones de bullying o discriminación.

Por todo ello y como se profundiza a continuación, el principal objetivo de este estudio es cuestionarse qué errores comete el sistema educativo para que las familias de los alumnos con discapacidad tomen la decisión de escolarizarlos en centros específicos, privándolos así de la escuela inclusiva a la que tienen derecho.

1.2 Justificación y objetivo del estudio

La elección del tema “*Educación especial vs. escuela ordinaria: Análisis de la Educación Primaria desde la perspectiva del alumnos con discapacidad intelectual, profesores y familias*” para la realización del presente Trabajo de Fin de Grado, en adelante TFG, se debe a las conclusiones y reflexiones que he podido extraer sobre la educación que reciben los alumnos con discapacidad, todo ello tras haber finalizado mis prácticas en un centro específico de educación especial.

En concreto, la decisión de estudiar la respuesta educativa que reciben dichos alumnos surge al conocer la concepción y/o recuerdo que tienen sobre los centros en los que cursaron Educación Primaria, la mayoría de ellos muy desfavorable.

Como alumna del grado en Educación Primaria y de la mención de Educación Especial, he podido observar y estudiar diferentes metodologías en dos tipos de centros: primero, un centro ordinario de carácter público y posteriormente, el centro específico al que se ha hecho alusión y que tiene un carácter concertado.

Esta distinción me ha permitido analizar diferentes perfiles de alumnado, extrayendo así la conclusión de que, pese a ser conscientes de la importancia que toma el concepto de “Educación inclusiva”, la educación no resulta del todo eficiente y de calidad para aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, en adelante ACNEE.

En relación a esto último, otra de las razones por las que se decide abordar dicho tema es una cuestión que se encuentra en auge en el ámbito de la educación: el dilema en el proceso de inclusión educativa en relación a la escolarización en centros ordinarios o específicos.

Por todo ello, la principal finalidad de este TFG es poner en manifiesto las carencias o dificultades que presentan la mayoría de centros ordinarios en relación a la respuesta que estos ofrecen al alumnado con discapacidad. Al mismo tiempo, se pretende destacar a lo largo de todo el documento la importancia de la inclusión educativa de dicho alumnado y, como parte más relevante, exponer una propuesta de mejora para que dicha inclusión sea posible.

Asimismo, cabe destacar una serie de objetivos de carácter más específico, como pueden ser:

- Conocer y exponer la legislación que rige la Atención a la diversidad y la Educación Especial en el sistema educativo español, así como su evolución y cambios de enfoque.
- Investigar sobre las experiencias vividas y recuerdos que tiene el alumnado con discapacidad en relación a su etapa de Educación Primaria, a través de entrevistas personales.
- Analizar las diferencias que presentan los centros ordinarios y los centros específicos en relación a la respuesta que estos ofrecen al alumnado con discapacidad, evidenciando los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos.
- Realizar una propuesta de mejora, exponiendo estrategias y metodologías que ofrezcan una respuesta eficaz a las necesidades del alumnado con discapacidad para lograr su completa inclusión.
- Reflexionar sobre las conclusiones extraídas, así como identificar las limitaciones del trabajo y su posible perspectiva de futuro.

1.3 Estructura del trabajo

A fin de cumplir los objetivos anteriores, el presente trabajo parte de una fundamentación teórica a modo de contextualización, en la que se expone tanto la evolución de las leyes educativas como el marco legislativo actual, en el ámbito de la educación especial y la atención a la diversidad. Además, tiene lugar la explicación del concepto de discapacidad intelectual y otros aspectos relacionados.

Una vez en contexto, se profundiza en la investigación que se ha llevado a cabo, donde se detallan las características de la metodología empleada, los participantes e instrumentos, el procedimiento seguido y, como parte más relevante, el análisis de los resultados obtenidos.

A partir de estos últimos, tiene lugar una propuesta de mejora en la que se enumeran posibles cambios o modificaciones que debería contemplar la enseñanza ordinaria para garantizar una respuesta inclusiva.

Finalmente, se completa el trabajo con las conclusiones extraídas y la discusión de los resultados.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como se menciona en los objetivos específicos, el primero de ellos es analizar las implicaciones del sistema educativo español en relación al alumnado con discapacidad, por lo que considero importante destacar la legislación interna que lo regula, a modo de contextualización.

En primer lugar y partiendo del Título I “*De los derechos y deberes fundamentales*” de la Constitución Española, concretamente en el capítulo segundo “*Derechos y libertades*” y en la sección primera “*De los derechos fundamentales y de las libertades públicas*”, encontramos el artículo 27, el cual regula el derecho a la educación y afirma que “*Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza*”.

Así pues, al tratarse la educación de un derecho fundamental de las personas, esta debe regularse por Ley Orgánica, siendo actualmente la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en adelante LOMLOE.

Por lo que afecta a este trabajo, a continuación se exponen los aspectos más relevantes del Título II de la LOMLOE, “*Equidad en la Educación*”, concretamente dos artículos del capítulo primero, “*Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*”.

Por un lado, en la sección primera, “*Alumnado que presenta necesidades educativas especiales*”, se encuentra el artículo 73 relacionado con el ámbito, el cual establece que:

«El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad».

Por otro lado, en la misma sección tienen lugar el artículo 74, el cual hace referencia a la escolarización de los ACNEAE y defiende, entre otros puntos, lo siguiente:

«La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se registra

por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y 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, solo 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».

«Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en todos los niveles educativos pre y postobligatorios; adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran; proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar».

En conclusión, los artículos y puntos mencionados ponen en manifiesto los propósitos de la actual LOMLOE en relación a la inclusión del ACNEE, siendo algunos de estos la atención temprana de necesidades educativas, la garantía de apoyos y recursos o la preferencia por la escolarización en centros ordinarios, a menos que las medidas de atención a la diversidad en dichos centros no respondan de manera eficaz a las necesidades del alumno. Sobre esto se profundiza posteriormente en el apartado 2.2.1, “*Educación Especial en el marco legislativo actual*”.

2.1 Evolución en la atención educativa a personas con discapacidad

Antes de exponer las implicaciones del marco legislativo actual, considero importante analizar la evolución y los cambios de enfoque en la atención a las necesidades del alumnado con discapacidad, partiendo de su segregación hasta la educación inclusiva, pasando así por el nacimiento de la escuela especial.

- **De la segregación a la educación especial**

En la historia de la discapacidad, no se hayan indicios de la escolarización de estas personas

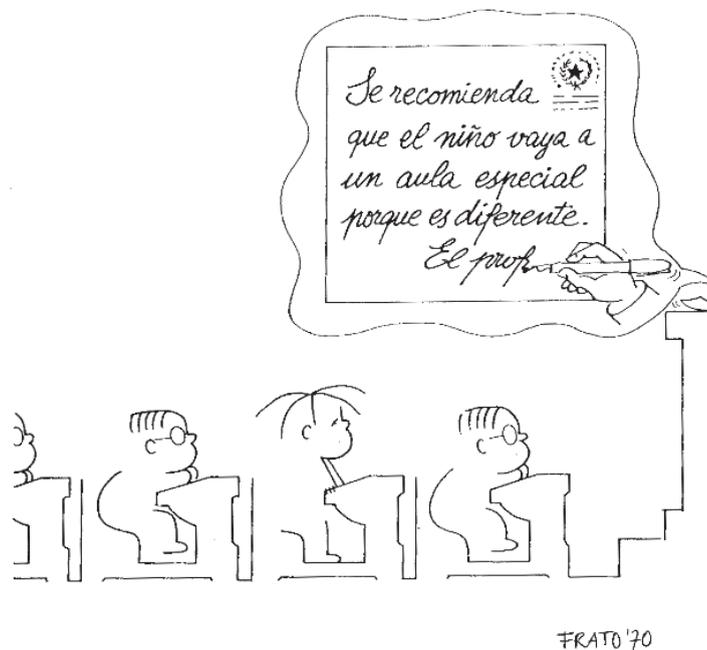
en la antigüedad, dado que en esa época predominaba el rechazo, el abandono y el infanticidio de aquellas personas consideradas “deficientes”. Así pues, las personas con discapacidad eran valoradas como un castigo para sus familias y estaban condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración (Puig de la Bellacasa, 1992).

Ante esta exclusión, en el siglo XVIII, concretamente en 1828, comienzan a tener lugar las primeras escuelas para dichas personas “deficientes”, demostrando que existía la posibilidad de enseñarles y educarlos. En este contexto, cabe destacar algunos hitos que hicieron posible esta integración, como pueden ser la creación de la primera lengua de signos o el sistema de lectura braille.

Así pues y al establecerse en 1917 la enseñanza elemental como obligatoria, se comienzan a detectar en los alumnos numerosas dificultades de aprendizaje, surgiendo así la necesidad de crear aulas especiales y por tanto, una educación especial.

Figura 1

La diferencia.



Nota. Viñeta de Francesco Tonucci que refleja el surgimiento de la educación especial.

- **De la educación especial a la educación integrada**

En esta etapa de transición, cabe destacar el Informe Warnock de 1978, como un acontecimiento que marca un antes y un después.

Previo a este informe, se habían planteado varias definiciones de “normalización”, como pueden ser:

“La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen, 1959)

O *“Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad”* (Nirje, 1969)

Sin embargo, dicho informe afirma que no se trata de convertir a las personas con NEE en “normales” si no en aceptar su condición y atender a sus necesidades, garantizando su derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

Además, defiende la idea de que las necesidades educativas surgen en cualquier alumno y en cualquier momento, independientemente de si tiene o no discapacidad, por lo que los centros ordinarios deben entender la educación especial como un elemento complementario y no como una separación.

- **De la educación integrada a la educación inclusiva**

Con el paso del tiempo tiene lugar un cambio de concepción en la idea de integración, la cual es sustituida por el término, y también principio, de inclusión. Este aspecto se explica con más detalle en el apartado 2.3, *“Legislación Atención a la diversidad”*.

Dicho cambio supone una visión más amplia de la enseñanza al contemplar la educación inclusiva como la forma en la que todos los alumnos, con independencia de sus características personales, sociales y culturales, aprenden juntos y se benefician de una educación adaptada a sus necesidades.

De esta manera, al no establecer categorizaciones ni discriminaciones, el ACNEE deja de ser un grupo diferenciado y que recibe una educación distinta al resto.

En relación a esta última etapa y como ya se adelantaba en apartados anteriores, la educación inclusiva es uno de los principales objetivos de todo sistema de enseñanza. Sin embargo, cuando la respuesta educativa y las medidas de atención a la diversidad no son totalmente eficaces para todo el alumnado, puede parecer necesaria la educación especial.

Esta cuestión supone un dilema en la sociedad actual, ya que crea cierta controversia el hecho de tener que elegir entre una respuesta educativa “especializada” o la inclusión del ACNEE.

Esta distinción se hace evidente con la existencia de dos tipos de centros: centros específicos, los cuales garantizan una respuesta especializada pero no la inclusión educativa y los centros ordinarios, que por el contrario, dicen promover la inclusión pero, paradójicamente, en la mayoría no atienden correctamente a las necesidades del ACNEE.

2.2 Legislación sobre Atención a la diversidad

La Atención a la diversidad es entendida como el conjunto de actuaciones educativas que tienen por objetivo responder a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como a las necesidades, capacidades, motivaciones o situaciones de cada alumno.

Este proceso se puede considerar como la principal herramienta que habilita la legislación para garantizar la inclusión de los ACNEE (Verdugo *et al.*, 2018).

En la actualidad, esta idea se ve reflejada en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, como principio pedagógico del artículo 6:

«En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones».

Sin embargo, en las últimas tres décadas se han apreciado múltiples cambios y reformas en las leyes educativas, transformando continuamente conceptos y principios relativos a la inclusión. A continuación se exponen de manera cronológica aquellos aspectos más relevantes

de cada una, analizando su evolución y finalizando en la actual LOMLOE.

Partiendo de 1990, la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, conocida como LOGSE, introduce por primera vez el concepto de *necesidades educativas especiales* (NEE) en el artículo 36 del capítulo 5, “*De la educación especial*”, en el cual se comienza a definir un modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad.

Cuatro años más tarde, en 1994, tiene lugar la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* celebrada en Salamanca y sobre la cual considero importante incidir. Este evento supuso un impulso a lo que la LOGSE recogía respecto a la integración educativa al resaltar la necesidad de encontrar la forma de educar con éxito a todos los niños, partiendo del propio principio de integración (Echeita y Sandoval, 2002). La Declaración de Salamanca, surgida de esa conferencia, se sigue utilizando en la actualidad como documento de referencia.

Posteriormente, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, nombrada como LOCE, propone un cambio de concepto al introducir el término *necesidades educativas específicas*, el cual se considera más amplio al incluir alumnos con desventaja social, alumnos extranjeros, alumnos superdotados intelectualmente, y alumnos con necesidades educativas especiales.

El planteamiento de esta diferenciación generó cierto rechazo, ya que resulta contradictorio y acaba con la idea de integración propuesta anteriormente por la LOGSE.

En 2006, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* o LOE cambia nuevamente el concepto de necesidades educativas específicas, introduciendo el de *necesidad específica de apoyo educativo*, en adelante ACNEAE. Además, se sustituye el término de integración por el de *inclusión*, defendiendo así la necesidad de que todos los niños y niñas estén “incluidos” en la educación y en la sociedad. Sobre este aspecto se profundiza en el apartado 2.3, “*Educación Especial en el marco legislativo actual*”.

Acercándonos a la actualidad, en 2013 la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, conocida como LOMCE, arrastra algunos de los contenidos de la LOE, aunque modificando varios aspectos e introduciendo artículos

nuevos. Esta ley contempla una enseñanza diferente a la ordinaria al plantear medidas específicas para el ACNEAE, como pueden ser las adaptaciones curriculares o la flexibilidad en su escolarización (medidas recogidas también en las leyes anteriores).

Finalmente, la vigente y ya mencionada LOMLOE, contempla la Atención a la diversidad como un principio fundamental y no como una mera medida que responde a la necesidad de unos pocos.

Para ello, se requiere el compromiso y responsabilidad de toda la comunidad educativa, con el objetivo de garantizar la igualdad de derechos y oportunidades de todo el alumnado.

2.2.1 Educación Especial en el marco legislativo actual

Una vez explicado el concepto de *Atención a la diversidad*, se puede definir la *Educación especial* como el proceso educativo que pretende solucionar las carencias o limitaciones del primero. Es decir, que el sistema educativo no contempla medidas suficientes y/o eficaces para dar respuesta a la diversidad del alumnado, así como a sus necesidades educativas.

Por tanto, la educación especial es la respuesta dirigida al alumnado que, por diversas causas psíquicas, físicas, emocionales, no pueden adaptarse, por completo, a una enseñanza normal. Además, el objetivo de esta instrucción es que dicho alumnado sea capaz de adquirir la formación y preparación necesaria para integrarse de manera personal, profesional y social en la sociedad (Araque y Barrio, 2010).

Por todo ello, la vigente LOMLOE o también conocida como Ley Celaá, plantea concebir los centros específicos como un recurso de apoyo, transfiriendo su alumnado a centros ordinarios. En líneas generales, esto supone que la enseñanza ordinaria cuente con los recursos necesarios para atender al ACNEAE, así como una plena formación del profesorado en su tratamiento.

Esta pretensión de cambio se refleja en una de las disposiciones adicionales de la LOMLOE, pretendiendo que en una década dicha enseñanza sea capaz de atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Así pues, la disposición adicional cuarta, titulada “*Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales*” afirma lo siguiente:

«Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad.

Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios».

2.3 Discapacidad intelectual

Como se explica en un apartado anterior, la Atención a la diversidad reconoce la disparidad de las necesidades del alumnado con el fin de adoptar estrategias abiertas y flexibles que garanticen tanto el acceso como la permanencia en las distintas etapas educativas (UNESCO, 1994).

En esa pluralidad de perfiles a los que pretende dar respuesta a la Atención a la diversidad, se encuentra el alumnado con discapacidad intelectual, sobre el cual cabe profundizar ya que son los protagonistas de la presente investigación.

Para ello, considero importante anticipar dos conceptos que establece la Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud, propuesta por la OMS en 2011: *funcionamiento y discapacidad*.

A su vez y para comprender el primero, se deben destacar previamente otros tres términos:

Por un lado, “*Funciones y estructuras corporales*”, el cual hace referencia a la fisiología, psicología y anatomía de la persona.

Por otro lado, el concepto de “*Actividad*”, relacionado con la ejecución individual de las tareas.

Y finalmente, “*Participación*”, entendida como el acto de involucrarse por decisión propia en situaciones vitales, escogiendo la frecuencia y diversidad de las mismas.

Así pues, se entiende el funcionamiento como una interacción positiva entre la persona y su contexto, incluyendo los tres conceptos anteriores, mientras que la discapacidad se refiere al resultado negativo de dicha interacción, a consecuencia de déficits o limitaciones en cualquiera de los tres componentes, impidiendo que se lleven a cabo.

2.3.1. Concepto de Discapacidad intelectual

El concepto actual de Discapacidad Intelectual, en adelante DI, ha sufrido múltiples cambios y sustituciones a lo largo de la historia, de manera que en 1992 la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) proponía el término de *“Retraso Mental”* para denominar a las limitaciones en el funcionamiento intelectual de las personas, definición que modifica en 2002.

Este carácter peyorativo dirige a grandes organizaciones y asociaciones, como la OMS o la actual Plena Inclusión, a proponer un cambio de terminología, obteniendo así el término apropiado de *Discapacidad Intelectual*. Asimismo, la conocida como AAMR modifica su nombre por Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, en adelante AAIDD.

Así pues, tras un largo proceso, la AAIDD plantea en 2010 la siguiente definición de DI: *“Es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y adaptativo. Estas limitaciones se manifiestan en numerosas habilidades sociales y prácticas necesarias para el funcionamiento diario. La discapacidad se origina antes de los 18 años”*.

Sin embargo, esta no es la definición operativa de DI actualmente, ya que en la 12ª y última edición del manual de AAIDD, titulada *“Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos”* y publicada en 2021, tiene lugar la modificación del criterio referido a la edad límite, estableciendo como definitiva la siguiente definición: *“Es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, expresado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo, que se define operativamente como antes de que el individuo cumpla los 22 años”* (Schalock et ál., 2021).

En esta misma línea, el director de Plena Inclusión y el investigador Miguel Ángel Verdugo definen actualmente la DI de la siguiente manera: “*Es la limitación del funcionamiento intelectual. Es decir, te cuesta comprender o razonar. Es una limitación de la conducta adaptativa, en temas como los conceptos, las relaciones sociales o las prácticas. Por ejemplo: te cuesta adaptarte a los cambios que ocurren en tu familia, en el trabajo o en el mundo*” (Galván y Verdugo, 2022).

2.3.2 Clasificación de los apoyos necesarios

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) propuesto por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) en 2013 distingue cuatro niveles de gravedad de la DI, teniendo en cuenta el dominio conceptual, social y práctico de la persona y no únicamente la puntuación de su CI.

Por ello, en lugar de profundizar en qué consiste la DI según puntuaciones de CI, como tradicionalmente se realizaba, creo conveniente explicar la clasificación que se da en función de la intensidad de los apoyos que requiere la persona con DI.

Para ello, cabe destacar en primer lugar el concepto de *apoyo*, entendido como un recurso o estrategia que promueve el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de la persona, aumentando su independencia, productividad, integración en la comunidad y por consiguiente, su satisfacción (Gómez, 2021).

Así pues, la intensidad de los apoyos necesarios se define y clasifica de la siguiente manera:

En primer lugar, los *apoyos intermitentes* son aquellos que se proporcionan solamente cuando es necesario. Se produce en determinados episodios, ya que no siempre los necesita y cuando lo requiere, es de corta duración en momentos concretos.

En segundo lugar, los *apoyos limitados* hacen referencia a apoyos intensivos que se proporcionan por tiempo limitado, pero no intermitente. Es decir, se proporcionan de manera continua.

En tercer lugar, el *apoyo extenso* es aquel que se proporciona de manera continua y regular, en determinados entornos y sin una limitación temporal.

Finalmente, los *apoyos generalizados* se refieren a apoyos constantes, de elevada intensidad y que pueden mantenerse durante toda la vida en distintos entornos.

Además de clasificarse según la intensidad, los apoyos también se diferencian conforme al tipo de recurso empleado (personal, tecnológico o servicio), la función (ayuda en el hogar, en el empleo, en la salud, en el acceso a la comunidad, en la economía etc.) o el resultado que se espera de ellos (desarrollar habilidades, potenciar el bienestar físico o psicológico, incrementar la participación etc.).

2.3.3 NEE del alumnado con Discapacidad intelectual

Según el artículo 73 de la LOMLOE, mencionado anteriormente: *«Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo».*

Así pues, considero importante destacar algunos de los apoyos y atenciones a los que se hace alusión, ya que es fundamental conocer las necesidades educativas del alumnado para poder cumplir con el principio de Atención a la diversidad. A continuación, se muestran algunas de dichas necesidades, las cuales se relacionan con las habilidades adaptativas, la participación, la interacción o las relaciones de la persona con el entorno:

- Desarrollar estrategias para la comunicación, así como comprender y transmitir información.
- Alcanzar competencias académicas funcionales y necesarias para la vida cotidiana.
- Conocer y emplear un Sistema Aumentativo de Comunicación (SAC).
- Desarrollar autonomía en diferentes contextos, como pueden ser el escolar, social o familiar.
- Adquirir y poner en práctica habilidades de autodeterminación, siendo capaces de elegir, tomar decisiones y resolver problemas.
- Participar e implicarse en situaciones de la vida real, desempeñando un rol social válido.
- Mejorar la autoestima y el autoconcepto.

3. INVESTIGACIÓN

3.1 Estado de la cuestión

Como se planteaba en el apartado 1.2, “*Justificación y objetivos del estudio*” la finalidad principal de este TFG es analizar la respuesta que ha ofrecido la enseñanza ordinaria a alumnos con DI durante su etapa de educación primaria, los cuales se encuentran actualmente escolarizados en un centro específico de educación especial.

Durante mi estancia como docente de prácticas en dicho centro, pude apreciar una visión negativa del alumnado sobre dicha respuesta, a partir de afirmaciones como “*Mi colegio era un infierno*” o “*No quiero volver a ver a esa gente nunca más*”. En concreto, estas valoraciones solían hacer referencia a los docentes y al grupo de iguales que les han acompañado en su etapa de educación primaria.

Así pues, el hecho de oír continuamente opiniones y recuerdos negativos hizo plantearme las dos cuestiones que preceden a este TFG: ¿Qué se está haciendo mal? y, fundamentalmente, ¿Cómo se podría mejorar?

Por todo ello y como se desarrolla a continuación, la presente investigación pretende recoger información, valoraciones y opiniones de distintos miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente y, en consecuencia, reflexionar sobre posibles cambios y mejoras que garanticen una respuesta inclusiva para cualquier alumno escolarizado en el sistema educativo y, más concretamente, en la etapa de educación primaria.

3.2 Metodología

3.2.1 Características de la metodología

Como se adelantaba en el apartado anterior, la finalidad de este estudio es, en líneas generales, conocer y exponer qué piensan y cómo valoran los diferentes miembros de la comunidad educativa de un centro de educación especial sobre la escolarización durante la educación primaria; concretamente, el alumnado con DI respecto a su etapa de educación primaria; la opinión de los maestros de educación especial, y las familias del alumnado.

Para ello, tiene lugar una investigación de tipo cualitativo, a través de la cual se pretenden conseguir, de una forma más concreta, los siguientes objetivos:

- Conocer y analizar la opinión de los diferentes miembros de la comunidad educativa de un centro de educación especial respecto a la etapa en Educación Primaria:
 - Recoger y analizar la opinión del alumnado con DI respecto a su etapa en Educación Primaria.
 - Analizar la valoración de las familias respecto a la escolarización de sus hijos.
 - Exponer la opinión del profesorado sobre la escolarización.
- Contrastar la experiencia de escolarización en centros ordinarios durante la etapa de educación primaria con la escolarización actual en un centro de educación especial:
 - Detectar deficiencias o barreras que impiden el aprendizaje y la participación del alumno con DI, tanto en centros ordinarios como específicos.
- Recoger propuestas de cambio y/o mejora en relación a la escolarización en educación primaria para garantizar una respuesta educativa inclusiva.

3.2.2 Participantes

Para poder cumplir con los objetivos anteriores y recopilar la información necesaria, la muestra tomada para esta investigación está formada por distintos miembros de la comunidad educativa de un centro específico de educación especial. Concretamente, seis alumnos, dos docentes y cuatro representantes de las familias.

En relación al primer grupo, la selección del alumnado se llevó a cabo de manera intencionada, con la finalidad de conversar con diferentes perfiles y personalidades. De este modo y conforme a la variable del sexo, de los seis alumnos tomados como muestra, cuatro eran mujeres y dos eran hombres.

Por otro lado, cabe destacar dos características comunes en esta muestra, siendo estas la presencia de DI y la edad, comprendida entre 19 y 20 años. En cuanto a la primera, señalar que, si bien todos tienen DI, se aprecian distintos niveles en la intensidad de apoyos que

requiere cada alumno, siendo en algunos casos intermitentes y en otros extensos o generalizados.

En lo que se refiere a los docentes, al igual que en el caso anterior, la muestra se conformó de una manera premeditada. Por ello, las entrevistas fueron realizadas a un hombre y a una mujer, los cuales se diferencian en la edad, formación y estudios recibidos, los años de experiencia y en su visión sobre los centros específicos.

En concreto, la maestra participante, de cuarenta y cinco años, realizó el grado en Educación Social y cuenta con veintidós años de experiencia trabajando con personas con discapacidad, cuatro de ellos como docente en centros específicos. Por el contrario, el otro maestro entrevistado, de más de sesenta años, finalizó la carrera de Educación Especial y cuenta con treinta y tres años de experiencia en enseñanza específica.

En relación a la visión sobre los centros específicos y la educación especial, la primera se muestra partidaria de la Ley Celaá mientras que el segundo defiende la escolarización del alumnado con discapacidad en centros específicos.

Finalmente, en cuanto a los representantes de las familias, se desconoce el perfil y las características de cada participante, ya que no se ha establecido una relación personal y directa con ellos como se detalla en el apartado siguiente.

3.2.3 Instrumentos

Al tratarse de un estudio cualitativo, el objetivo principal es recoger información sobre las vivencias y opiniones de los participantes de una forma oral y personalizada. Por tanto, la herramienta que considero más adecuada y que por tanto he utilizado en esta investigación ha sido la entrevista.

Respecto a los alumnos y docentes, esta fue llevada a cabo de manera personal, intercambiando información y opiniones cara a cara.

En el proceso de diseño, las entrevistas adoptaron un carácter estructurado, de manera que las preguntas eran preestablecidas, secuenciadas y dirigidas. Sin embargo, al llevarlo a la práctica, este intercambio fue tomando un carácter semiestructurado, e incluso no estructurado. Es decir, si bien existía un guión, las preguntas se fueron realizando abiertamente y siguiendo el paso de la conversación.

Con los ajustes necesarios para cada colectivo, se ha intentado formular preguntas equivalentes a los tres, a fin de comparar y contrastar las respuestas y las propuestas. Dichas preguntas fueron las siguientes:

- **Preguntas dirigidas a alumnos**

1. Si tuvieras que elegir entre tu centro escolar anterior y el actual, ¿con cuál te quedarías? ¿por qué?
2. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos de tus profesores de ahora? ¿Y del centro anterior? ¿Cómo sería un profesor ideal para ti?
3. Aspectos positivos y negativos de tu centro anterior. ¿Tenías dificultades o barreras en tu centro escolar anterior? ¿Cuáles?
4. ¿Qué te aporta este centro que no te aportaba tu centro escolar anterior?
5. ¿Qué cosas has echado en falta en tu etapa de Educación Primaria? ¿Qué crees que debería cambiar en los centros de educación primaria en relación a los docentes y compañeros?
6. ¿Cómo o cuál sería tu centro ideal?

La finalidad de entrevistar a los alumnos se refleja en los tres primeros objetivos mencionados en el punto 3.2.1, “*Características de la metodología*”. Por ello, las preguntas se orientan continuamente hacia los dos tipos de centros, ya que se pretende analizar las fortalezas y debilidades de cada uno, para potenciarlas o corregirlas respectivamente a la hora de proporcionar una respuesta inclusiva.

Además, a través de la última pregunta, se incita al alumno a reflexionar y, de manera indirecta, expresar deseos y peticiones significantes para la propuesta de mejora.

- **Preguntas dirigidas a docentes**

1. ¿Qué aporta este centro que no aportan los centros ordinarios? ¿Cuáles son las diferencias más significativas?
2. ¿Qué se puede hacer para mejorar la enseñanza de Educación Primaria en los centros ordinarios? ¿Y en los centros específicos?
3. ¿Qué papel pueden jugar los centros de educación especial en el marco de la nueva ley?
4. ¿Cuáles crees que son las principales barreras que ponen los docentes a los alumnos con discapacidad en los centros ordinarios? Y en los centros especiales, ¿se ponen barreras?
5. ¿Cómo o cuál sería tu centro ideal?

Las preguntas realizadas a los docentes también pretenden cumplir con el tercer objetivo de la investigación, así como con el cuarto. Como expertos en la materia, considero que es importante la reflexión y autocrítica sobre la propia labor para poder plantear los cambios y mejoras necesarios.

Además, cabe destacar la mención al marco legislativo actual, al que se hacía alusión en el punto 2.3, “*Educación especial en el marco legislativo actual*”. A través de esa pregunta se procura conocer la opinión del docente y su posición ante el dilema en cuestión, justificada con argumentos y experiencias.

- **Preguntas dirigidas a las familias**

En lo que refiere a la muestra que representa a las familias, esta interacción en primera persona no pudo ser posible, por lo que la entrevista pasó a realizarse de manera escrita, convirtiéndose en un documento similar a un cuestionario de respuesta abierta, si bien, se mantuvieron los contenidos sobre los que se pretendía recoger dicha información. **(Véase anexo 1)**

3.2.3 Procedimiento

Una vez decidido el tema en cuestión y de determinar, junto a la tutora, cómo se podría llevar a cabo la investigación, la primera tarea era exponer a la directora del centro mi objetivo, solicitando así su permiso para elaborar las entrevistas.

Por tanto, tras explicarle en una reunión personal mi intención y motivación del TFG, le presenté un documento escrito en el cual firmó su consentimiento y aprobó mi petición de entrevistar a varios alumnos y docentes. (Véase anexo 2)

Del mismo modo, también debía solicitar permiso a los participantes en dos aspectos: primero, si estarían dispuestos a colaborar y a ser entrevistados, y segundo, si esa entrevista podía ser grabada, para posteriormente analizar los resultados con detalle.

Cabe destacar que al comienzo de cada conversación se aclaró que la información únicamente se destinaría a la realización del TFG, manteniendo en todo momento su anonimato.

Las diferentes entrevistas, tanto a alumnos como a docentes, tuvieron lugar en distintos horarios y espacios, ya que debían darse de manera individual y en entornos tranquilos. Para ello, pedí a los participantes destinar un tiempo mínimo del recreo o de la asamblea a fin de responder a las preguntas. En relación a ello, enfatizar que los alumnos entrevistados son mayores de edad, por lo que únicamente se tiene en cuenta su voluntad e interés por participar, sin exigir así el consentimiento de las familias.

En relación al cuestionario dirigido a las familias, al que ya se hacía alusión en el apartado de “*Instrumentos*”, este fue entregado a la dirección del centro para, posteriormente, repartirlo en una reunión de padres y madres. Cabe destacar que esta opción fue voluntad de la propia directora, con el objetivo de facilitar la participación y, por consiguiente, ampliar el número y la variedad de respuestas.

Finalmente, una vez grabadas todas las entrevistas, se realizó una transcripción literal de toda la información recogida, a fin de plasmar las respuestas por escrito y, junto al cuestionario de las familias ya completado, analizar los resultados.

3.3 Resultados

Para esclarecer los resultados se distinguen cinco categorías en función de las transcripciones obtenidas:

Por un lado, todas aquellas intervenciones de los alumnos que hacen referencia a la docencia y al trato recibido por los maestros, destacando las fortalezas y debilidades tanto en el centro anterior, como en el actual¹.

Del mismo modo, se muestran las valoraciones en relación a los compañeros de cada etapa, al igual que las situaciones o anécdotas compartidas.

En tercer lugar, se exponen las percepciones de carácter general, como pueden ser el funcionamiento del centro o la metodología empleada.

En cuarto lugar se expone la opinión del profesorado en relación a los elementos evaluados anteriormente, así como su postura sobre la ley educativa en vigor.

Finalmente, la quinta categoría hace referencia a la evaluación y valoración de las familias respecto a la escolarización en un centro u otro, así como los beneficios o limitaciones encontrados en el proceso.

Además, como punto adicional, se analizan las respuestas obtenidas al preguntar a alumnos y docentes “¿Cómo sería un centro ideal?”, ya que considero que es información de gran relevancia para la propuesta de mejora y que refleja algunas medidas o cambios que el sistema educativo debería contemplar para garantizar la inclusión en centros ordinarios.

Así pues, a continuación se presentan los datos obtenidos para cada categoría, evidenciando fragmentos de comentarios reales realizados por los participantes. En este contexto cabe destacar que, si bien en trabajos de estas características es habitual exponer pocos ejemplos, en este caso, la experiencia vivida hace que valga la pena la gran cantidad de citas mostradas.

- **Docencia y trato recibido por los maestros**

En cuanto a la respuesta y el trato recibido por los docentes, existe una clara diferencia entre la valoración de los maestros anteriores y los actuales, donde la mayoría de los alumnos entrevistados (5 de 6) manifiesta disgusto e insatisfacción hacia los primeros.

¹ Al referirse a maestro, compañero o centro *anterior*, se hace alusión a los centros ordinarios, mientras que al mencionar *actual* se hace referencia al centro específico.

En aspectos generales, estos coinciden en que el maestro de Educación Primaria desatiende al alumno por llevar un ritmo de aprendizaje diferente al resto, de manera que no ofrece los apoyos o recursos necesarios a pesar de las dificultades mostradas.

“Los profesores; si yo no entendía algo era como...mira ya lo aprenderás, no voy a estar todo el día contigo porque los demás se me pierden. Como los demás tardan una hora en volver a estar en su sitio y tú aquí una hora sin entender nada. Y luego los exámenes que eran complicados, las clases eran un poco difíciles...” (Mujer; 19 años).

“Eran serios. Si tenías que hacer esto, lo tenías que hacer y ya. Le daba igual si no sabías hacer algo, lo tenías que hacer sí o sí y ya está, no te daban tu tiempo ni un descanso ni nada, como hacen aquí” (Hombre; 19 años).

“Algunas veces te trataban bien y otras veces te trataban mal. Por ejemplo, si no sabías hacer una cosa, la tenías que hacer aunque no la supieses hacer” (Hombre; 19 años).

“Me castigaban y me hacían borrar todo. Yo no entendía... Haces sumas, restas, multiplicaciones y eso no me gustó, porque te castigaban haciendo eso” (Mujer; 20 años).

“La única que me ayudaba era María (maestra anterior), los demás no hacían nada. Si yo no entendía algo, nada, callaban...” (Mujer; 20 años).

A diferencia de las evidencias anteriores, uno de los seis alumnos entrevistados se muestra satisfecho con el trato recibido, manifestando una atención personalizada y gran aprecio en su etapa de Educación Primaria.

“Lo que más lo que más me gustaba... como que me tenían mucho aprecio los compañeros y profesores” (Hombre; 19 años).

“Yo estaba en sexto pero tenía un nivel de cuarto, tenía una adaptación curricular en algunas cosas. De hecho me preguntaban si ese nivel estaba bien, si me lo tenían que bajar...” (Hombre; 19 años).

En relación a la respuesta que ofrecen los docentes del centro actual, la mayoría de alumnos (5 de 6) vuelve a coincidir al expresar satisfacción y agrado. En concreto, destacan la preocupación del profesorado por la consolidación y adquisición de los aprendizajes de todos los alumnos.

“Aquí te lo enseñan todo de manera más sencilla, más rápida, que tú lo puedas entender y que si no entiendes algo, ellos te lo explican y no siguen enseñando cosas nuevas. Hasta que tu no lo aprendas, no van a parar de enseñártelo” (Mujer; 19 años).

“Aquí tengo su apoyo, atención o refuerzo. Si tienes un problema te ayudan y te aconsejan... Si no entiendes algo, te ayudan y te lo explican de verdad” (Hombre; 19 años).

“Me gusta como me explican los espacios de aprendizaje aquí. Cuando necesito ayuda se la pido y me la dan. También la cercanía que tienen con los alumnos y la forma de expresarse me gusta” (Mujer; 19 años).

- **Relación con el grupo de iguales**

En primer lugar, cabe destacar que en los resultados expuestos a continuación únicamente se tiene en cuenta la respuesta del alumnado, ya que esta categoría les compete de manera directa y exclusiva.

De esta manera, al igual que ocurre en la visión hacia el personal docente, la mayoría de participantes (5 de 6) valoran negativamente la relación con el grupo de iguales en su centro anterior, mientras que manifiestan mostrarse a gusto y felices con los compañeros actuales. En concreto, se coincide en haber vivido múltiples experiencias de bullying así como situaciones de segregación y discriminación, producidas a través de violencia verbal o física. Por ello, al preguntar por la relación con los compañeros anteriores o, simplemente, por aspectos negativos de su etapa de Educación Primaria, tenían lugar, entre muchas otras, las siguientes declaraciones:

“Pues... al principio sí que me acogían bien pero luego me iban dispersando por decirlo así, no sé... veían que no era como ellos, que era una persona diferente...con dificultades y mis no dificultades” (Mujer; 19 años).

“En plan... la dificultad.. como yo tengo una discapacidad y ellos no, o al menos yo lo pienso así, dirían: esta chica es muy rara, vámonos y ya está... me quedaba más sola que la una” (Mujer; 19 años).

“Me faltaba un poco de comprensión, de comprender la situación. Que ellos veían que yo era una niña... pero no entendían el otro lado de la moneda... la discapacidad. Soy una niña como tú pero tengo mis dificultades ¿sabes? voy a mi ritmo. Soy lenta, vale, lo entiendo, pero tienes que ir tú también a mi ritmo, entiendolo” (Mujer; 19 años).

“Por los muchachos, los compañeros... Me hacían bullying... Por ser distinto o diferente... Me insultaban, me hablaban mal y me tiraban cosas” (Hombre; 19 años).

“Porque en el otro cole me pegaron, me asustaron y todo eso...” (Mujer; 20 años).

“El peor recuerdo que tengo de primaria son los compañeros. Eran muy malos” (Mujer; 20 años).

“Estaba ya hasta las narices, me tenían ya frita que yo no sé ni qué pensar...” (Mujer; 20 años).

“Porque bueno, estuve bien allí lo que pasa que se metían conmigo, me pegaban y no estaba entonces muy a gusto. También tuve problemas con algunos compañeros, cada vez que decía algo me pegaban y me hacían sentir un poco mal. Con algunos compañeros no me llevaba muy bien, con otros sí” (Mujer; 19 años).

“Pues con ellos no tan bien, porque con algunos me llevaba bien y con otros peor. No les gustaba estar conmigo o que les vieran conmigo” (Mujer; 19 años.)

“Pues a mí, por ejemplo en el colegio de primaria me despreciaban los compañeros y encima sin conocerme mucho. Habían habladurías de mí que no son ciertas. Por ejemplo, que soy una pesada y yo no lo soy” (Mujer; 19 años).

Por el contrario, al interrogar a los alumnos sobre la relación actual con sus iguales y el trato recibido, afirman sentirse arropados y comprendidos, alegando que el hecho de tener todos una discapacidad consigue cierta unión e igualdad.

“Pues eso, los compañeros, como son.. digamos... igual a mi... pues como que estamos más unidos y allí pues no” (Mujer; 19 años).

“Me gustaría que hubiesen sido como los de aquí, como los de ahora. Que los del otro cole abrieran un poco la mente y vieran cómo somos aquí” (Mujer; 19 años).

“Porque aquí los compañeros no me hacen nada malo, me reciben bien. Me tratan bien y aquí somos como una familia” (Hombre; 19 años).

“Aquí todos son muy buenos, nos llevamos muy bien porque son muy buenos y nos entendemos” (Mujer; 19 años).

Finalmente, la excepción a estas afirmaciones vuelve a tener lugar por parte del alumno mencionado anteriormente, por lo que uno de los seis participantes asegura haber tenido buena relación con los compañeros de la etapa, recibiendo gran aprecio y atención:

“Aspectos positivos...diría que los compañeros. Estaban muy pendientes de mí” (Hombre; 19 años) .

- **Aspectos generales del centro y de las distintas etapas educativas**

En esta categoría se pretenden destacar aquellos aspectos referidos al funcionamiento general del centro, así como a las distintas metodologías o recursos. En concreto, la finalidad de analizar estas respuestas es identificar, por un lado, las barreras para el aprendizaje de cada centro y por otro, los facilitadores o provechos que estos ofrecen.

Además, considero importante destacar las posibles mejoras y/o soluciones propuestas por los propios participantes.

En primer lugar y en relación a los centros ordinarios, la mitad del alumnado participante (3 de 6) destaca el hecho de cursar las distintas etapas educativas en el mismo centro como un aspecto positivo, afirmando que llega a convertirse en un hogar.

Asimismo, resaltan la amplitud y tamaño de los centros, así como las grandes ratios y las celebraciones.

“Del otro cole me gustaba que llevas en el centro toda la vida y al final se convierte como en tu casa, desde que soy pequeña hasta la ESO. Era un colegio muy...que te acogía muy bien, en plan, yo me sentía a veces arropada por los profesores y alumnos, al final se convirtió en mi casa, mi hogar” (Mujer; 19 años).

“Algo malo del centro... nada, el centro en general me gusta. Es bastante grande y amplio, había mucha gente y eso me gustaba...” (Hombre; 19 años).

“Lo que más me gustaban eran las fiestas, los días concretos, el 19 de marzo son las fiestas enormes... No sé, lo echo de menos...” (Mujer; 19 años).

Sin embargo, alguno de estos participantes junto a la otra mitad, también hacen evidentes ciertas dificultades, barreras o situaciones que provocan recuerdos negativos, como pueden ser los castigos o la poca flexibilidad en las metodologías.

“Las asignaturas, aparte de que no lo entendía... también era muy complicado. Me lo explicaban y era como... sigo sin pillarlo, sigo sin entenderlo. Por mucho que me lo expliques no lo voy a acabar de entender. Y luego, los compañeros, que al minuto estaban conmigo, pasaban de mí y era como.. tú mismo te estás liando” (Mujer; 19 años).

“En primaria me acuerdo yo de que cuando aparecías tú, te tiraban bolas de papel y todo eso, bolis y de todo. No tengo ningún recuerdo bueno del colegio, me humillaban y me hacían quedar mal” (Hombre; 19 años).

“Allí siempre era igual, siempre las mismas asignaturas, los mismos libros, los mismos temas...” (Hombre; 19 años).

“No eran iguales que los de aquí, eran bastante... te obligaban a hacer cosas digamos. Por ejemplo, yo en primaria cuando era un enano a los exámenes nos obligaban a levantar la mano, y yo no levantaba la mano... Yo soy más de expresarme así directo, no de levantar la mano. Por eso se reían y me culpaban, te sacaban de clase...” (Hombre; 19 años).

“Me gustan Isabel y Vicente (profesores actuales) porque me ayudan a olvidarme del otro cole” (Mujer; 20 años).

“En el otro cole te castigan, te echan la culpa, te echan del cole y todo eso. Y aquí son amables, aunque te riñen un poco pero después nada” (Mujer; 20 años).

En segundo lugar y respecto al centro específico, también tienen lugar diferentes opiniones, ya que, si bien se valora positivamente el funcionamiento y la atención recibida, se identifican ciertas barreras en la actuación de los docentes y en varios aspectos organizativos.

En relación a lo primero, alumnos y docentes coinciden en recibir y aplicar, respectivamente, una metodología funcional y práctica, tratando así contenidos útiles para la vida diaria.

Además, se hace hincapié en la atención individualizada y personalizada hacia los alumnos, así como en el carácter lúdico y dinámico de las sesiones:

“Porque me parece todo más práctico, que lo entiendo mejor, y en el otro era como más teórico más todo de exámenes y era muy complicado de entender” (Mujer; 19 años).

“Me aporta para el día de mañana sacar cosas buenas de las que no he sacado en otros centros que he estado. De lo que me ha aportado los tilos el día de mañana puedo darle utilidad” (Hombre; 19 años).

“Me gusta más este porque aquí no es de castigar y todo eso, aquí es divertirse y entendemos las cosas. En el otro era explicar, explicar y explicar...” (Mujer; 20 años).

“Me apoyan mucho y he podido socializar; abrirme más con la gente, hablar, compartir cosas, saber y preguntar. Por ejemplo, tener paciencia con los demás, hacer cosas que no sabía o cosas que tenía que mejorar, sobre todo mi impaciencia que tengo” (Mujer; 19 años).

“Diferencias significativas diría la formación del docente y la ratio que permite que se den apoyos muchos más individualizados y personalizados, tanto con el contexto del alumno como con el alumno en sí” (Mujer; 45 años).

“El plan individual que tenemos, trabajamos con centros de interés y planes individuales, con las optativas que ellos eligen. Aquí es todo funcional y práctico. Sobre todo los planes individuales: qué quiere aprender el alumno, qué necesita, y sobre eso trabajamos” (Hombre; más de 60 años).

“Aquí si te das cuenta es todo muy práctico y hasta que no lo aprenden no se para. Lo que quieres que se aprenda se aprende, y lo importante es que el concepto sea funcional, no el tiempo en que se aprende” (Hombre; más de 60 años).

Por el contrario, referente a las limitaciones y barreras, uno de los seis participantes alega recibir un aprendizaje por debajo de sus capacidades y posibilidades, manifestando el deseo de adquirir contenidos nuevos o poner en práctica algunos más complejos.

“Yo quiero que yo me tenga que esforzar, que no esté por debajo mío. O sea que no me pongan cosas que yo ya sé. Que yo me tenga que aplicar un poco... Por ejemplo, matemáticas, yo sumar y restar ya sé, yo quiero más fracciones y cosas más complicadas” (Hombre; 19 años).

“Pero en las clases, por ejemplo cuando en clase de Vicente hay cosas que me parecen aburridas y yo eso me los sé ya.. yo los colores ya me los sé. Es lo que me pasa en este centro, pero bueno, poco a poco me tendré que ir adaptando...” (Hombre; 19 años).

- **Opinión del profesorado**

Los docentes entrevistados insisten en la necesidad de formar y preparar a los maestros, actuales y futuros, para el tratamiento del alumnado con discapacidad. Además, respecto a su propia actuación, afirman tener una gran implicación en la enseñanza y un total conocimiento sobre las necesidades de cada alumno.

“Aquí, los profesionales están formados para apoyar a personas que tienen dificultades y entonces todos los contenidos están muy adaptados a las dificultades que pueden tener o a sus capacidades. Entonces eso yo creo que está muy bien” (Mujer; 45 años).

“Es un centro muy pequeño con una ratio mucho menor, lo que hace que la atención y los apoyos sean muchos más personalizados. Todo es mucho más cercano y más familiar. Llegas más al alumno, te enteras más de cualquier cosa que le puede afectar, porque no te pierdes en la masa de 25 o 30 alumnos. Entonces eso es muy bueno”(Mujer; 45 años).

“Además, nos hemos formado muchísimo, hemos admitido retos. Me acuerdo la primera vez que tuve un alumno con autismo, lo primero que hice fue hacer un curso de alumnos con autismo. Estás constantemente formándote porque te implicas” (Hombre; más de 60 años).

En cuanto a la opinión acerca de la enseñanza ordinaria, cabe destacar las barreras que este considera, así como las actuaciones que las podrían paliar. En aspectos generales, se hace referencia a la insuficiencia de tiempo y formación por parte de los maestros para atender y responder a todos los ritmos, por lo que se propone una mayor preparación en educación especial y la disposición de apoyos y recursos como posibles soluciones.

“Por lo que oigo o conozco un poquito, se habla de la dificultad para apoyar.. Yo he oído a profes decir: Es que si tengo 30 alumnos y tengo uno con hiperactividad, otro con discapacidad visual, otra persona con... me resulta imposible llegar a todos” (Mujer; 45 años).

“Luego hay gente que se acomoda y quiere hacer lo justo, y hacer lo justo cuando tienes que atender a tantas personas es complicado porque requiere un esfuerzo. No es lo mismo llegar al aula y dar un contenido para todo el mundo igual, que pensar que X necesita empezar por una cosa simple y X necesita ya estar con cosas más complejas. Al final tienes que pensar en cada alumno y eso lleva mucho tiempo” (Mujer; 45 años).

“Lo que hemos dicho.. el no memorizar y que sea más práctico, más funcional y más cercano, más individual. Eso la complicación que tiene en un centro ordinario es que tienes 30 alumnos en clase, con uno que haya que te arma, ya es el típico que acaba en el pasillo. Para

eso tendría que haber personal de apoyo, más equipo, más recursos humanos en general” (Hombre; más de 60 años).

“Primero empezar por la formación del profesorado. Creo que ya en la carrera cuando estudias Educación, un maestro o maestra ya debería tener interiorizado que va a tener alumnos diversos. En el momento que pienses que un alumno tuyo con discapacidad es un alumno más y no va a ser algo raro, ya llevas mucho adelantado. O sea que formación, en ese sentido, ir formado y tener claro que es tu alumno también, que no es solo alumno del PT o del maestro de educación especial” (Mujer; 45 años).

“Hay que tener más formación específica y conocer qué problema tiene cada uno. Entender qué le ocurre a cada uno y no ir a clase, ponerte en tu mesa y soltar el rollo y el que lo aprende bien y el que no pues mira. El tiempo que estuve en el ordinario, veías un montón de cabezas quietas al entrar a clase y aquí ves que es más cercano” (Hombre; más de 60 años).

Sin embargo, en la valoración sobre la enseñanza específica existe cierta discrepancia entre la opinión de ambos docentes. Por un lado, uno de los participantes considera la existencia de barreras de aprendizaje en su propia actuación, como pueden ser la poca tolerancia a la frustración, al no observar grandes avances, o la falta de creatividad y recursos:

“Barreras... sí, también las ponemos, sí. Yo creo que al final son miedos que tenemos los maestros. No es fácil llegar a todos, también tenemos que asumir que llegamos a donde llegamos. En educación especial el maestro tiene que tener una tolerancia a la frustración muy grande. En un centro ordinario normalmente ves los avances muy rápidos y aquí no” (Mujer; 45 años).

“Pero las cosas van quedando, porque son muy repetitivas. Hay alumnos que se tiran aquí cuatro años y a mí me angustia mucho eso.. cómo hacer para que un alumno no se aburra cuando está cuatro años viendo lo mismo. Debe cambiar, cambian las materias y surgen cosas nuevas...” (Mujer; 45 años).

En general eso, tolerancia a la frustración, que a veces te hace agotarte un poco y también creatividad. Hay que ser muy creativo, tienes que tener una exigencia que igual a cualquier maestro no se le pediría. La creatividad es importante para todos, pero en este contexto en el

que no hay libros, como puede tener cualquier otro profe a modo de manual del que sacar ideas, todavía más” (Mujer; 45 años).

Por otro lado, el otro participante afirma que dichas barreras han sido prácticamente eliminadas y sustituidas por multitud de facilitadores:

“Aquí hemos procurado eliminar todas las barreras, incluso en el lenguaje y en la forma de determinar las cosas. Hay otro trato, solemos ser vanguardistas, hacemos proyectos de aprendizaje, hemos cambiado las asignaturas para que no sean tan duras y las hacemos optativas... Entonces todas esas barreras aquí la intentamos eliminar y buscamos mejorar todo lo que podamos: facilitadores, desglosar mucho la información, lectura fácil, utilizar sinónimos si no entienden, repetir constantemente...” (Hombre; más de 60 años).

Para concluir esta categoría, considero importante exponer y contrastar la opinión docente acerca de lo expuesto en el apartado 2.3, *“Educación especial en el marco legislativo actual”*. Así pues, a través de la pregunta *“¿Qué papel pueden jugar los centros de educación especial en el marco de la nueva ley?”* se pretende analizar la reflexión que extraen sobre la función que podrían desempeñar ellos mismos, como expertos en la materia, y los centros específicos, como medio de referencia y apoyo.

En este contexto, existe una clara diferencia en la concepción de cada docente, ya que mientras uno aboga por el traslado de profesionales y recursos de centros específicos a centros ordinarios, el otro defiende que la enseñanza específica tiene el objetivo de corregir los errores y compensar las limitaciones de la ordinaria.

“Yo creo que pueden ser un apoyo buenísimo. Ya no solo a nivel profesional de personas que se han formado en Educación Especial y que han trabajado muchos años, que pueden ir a aulas ordinarias y trabajar conjuntamente con otros profes. También a nivel de recursos y materiales. Los centros nuestros tienen muchos recursos que pueden ayudar a las personas con discapacidad y cualquier otra persona, que sirven para todos.

La idea es que vayan a centros ordinarios y trabajen en colaboración, con la experiencia de unos y otros para dar respuesta” (Mujer; 45 años).

“Nosotros tenemos una metodología que es nueva y en Castilla y León solo la hacemos nosotros. En la enseñanza ordinaria tienes un currículo que cumplir y que acabar, y si no se

acaba en clase que lo acaben en su casa con sus padres y aquí, cuando se van de aquí, si no lo han aprendido ese día esperamos al siguiente y lo volvemos a dar, así hasta que se aprenda” (Hombre; más de 60 años).

“Muchos de los alumnos de allí tenían fracaso escolar, agredían a los profesores... al salir de aquí han ingresado en módulos, formaciones etc. Su autoestima está en su sitio y siguen haciendo cosas y estudiando” (Hombre; más de 60 años).

- **Visión de las familias**

Como se aprecia en el cuestionario dirigido a las familias, las preguntas se orientan a las posibilidades y preferencias de elección, al respaldo administrativo en el proceso de escolarización y, al igual que en las categorías anteriores, a la respuesta recibida por su hijo/a en ambos centros.

En relación a lo primero, la totalidad de los participantes afirma que tuvo pocas posibilidades de elección, ya que consideraban necesario el cambio de centro ordinario a centro específico a pesar de la espera que ello conlleva:

“Muy pocas. De hecho tuvimos que esperar un año antes de poder matricularla, porque no había suficientes plazas para todas las solicitudes y, a nuestro pesar, tuvo que quedarse un año más en el anterior centro”.

“Las opciones no eran muchas: seguir en el centro que estaba (en el cual era estar por estar) o este centro para seguir avanzando”.

En cuanto a la respuesta de la administración, la mayoría (3 de 4) manifiestan ciertos impedimentos en el proceso de escolarización:

“Respondieron mal. Nos pusieron muchas pegas. El primer curso que lo intentamos no nos lo concedieron y el segundo, después de mucha insistencia, nos dieron la plaza”.

“No tuvimos mucho apoyo por parte de la administración porque mi hija, en un primer momento, no tenía categorización de moderado y me dijeron que no podía estar en este centro”.

“No respondieron muy bien. Pedí información y todo eran pegas”.

Sin embargo, uno de los participantes alega una buena respuesta de la administración, a pesar de considerar que la permanencia en el centro específico debería ser mayor:

“Bien, pero creo que no hay suficiente plata y que nuestros hijos necesitan estar más años en los centros con características específicas. En los centros ordinarios no hay tiempo ni profesionales para atenderlos correctamente”.

Finalmente, en cuanto a la preferencia de centro y beneficios de cada uno, por unanimidad se defiende la escolarización en un centro específico, justificando esa elección a través de la adecuación de las metodologías, la utilidad de los aprendizajes, la disponibilidad de apoyos y, sobre todo, el crecimiento personal, la satisfacción, la mejora de la autoestima y el bienestar de su hijo o hija:

“Está en un sitio en el que no se siente inferior, donde tiene el apoyo que necesita y la adaptación necesaria para conseguir el nivel hasta el que puede llegar”.

“Los dos años que lleva aquí ha crecido como persona, a nivel de grupo y personal se siente que es uno más. Ayuda en casa, es más responsable... Tendrían que estar más tiempo en este centro”.

“ Elegiría un centro específico como este, porque aún no hay ni los recursos ni la sensibilización suficiente para que los alumnos y niños con discapacidad reciban apoyos y adaptaciones necesarias en los centros ordinarios”.

“Ahora que lo conozco... elegiría este sin duda. Se ha integrado desde el primer día, que era lo que necesitaba”.

“En el que está, porque ella es feliz y los profesionales son excelentes”.

“Nosotros, vista nuestra experiencia, optamos por un centro específico porque: la metodología se adapta a las necesidades educativas de nuestra hija, los profesionales están especializados y saben cómo hacer las cosas, se trabaja en colaboración con las familias y mi hija se encuentra más satisfecha, ha mejorado su autoestima y rendimiento...”

En esta misma línea, si bien consideran que los centros ordinarios no están suficientemente preparados para responder a las necesidades de sus hijos, creen que la presencia de alumnos con discapacidad en dichos centros, si dispusieran de los recursos necesarios, supondría beneficios para todo el alumnado, como pueden ser la imitación de conductas o la transmisión de valores éticos:

“Disponer de más apoyos de profesionales y que todas las asignaturas estuvieran adaptadas para sus necesidades con libros de texto adaptados a necesidades educativas especiales (GEU). Creo que se benefician en cuanto a imitación de conductas “normales” con sus compañeros y a sus compañeros les aportan mucho nuestros hijos, sobre todo en cuanto a calidad humana”.

- **¿Cómo sería un centro ideal?**

Como se muestra en el apartado 3.2.3, “Instrumentos”, una de las preguntas realizadas tanto al alumnado como a los docentes era “¿Cómo o cuál sería tu centro ideal?”. El objetivo de esta cuestión es evaluar aquellos aspectos o recursos de los que la comunidad educativa desearía gozar, así como el trato que le gustaría recibir.

En líneas generales, el alumnado idealiza un trato igualitario respecto al resto de compañeros, así como un aprendizaje personalizado y adaptado a sus necesidades y capacidades. En relación a esto último, ponen en manifiesto la importancia de los apoyos y recursos complementarios desde edades tempranas, como pueden ser las adaptaciones curriculares :

“Pues sí, en plan, una mezcla de ambos pero que todos los compañeros pudiéramos estar en las mismas condiciones. En plan, que pudiéramos aprender todos al mismo ritmo, que

fuéramos todos a la vez, aprender las mismas cosas al mismo ritmo. Si uno va más atrasado los demás tendrían que esperar y así” (Mujer; 19 años).

“Que vieran que no todo el mundo es como ellos, que hay personas por ejemplo como yo aquí que son exactamente igual a mi y que tienen la misma dificultad o parecidas a las mías y dicen pues mira, son personas normales... que abrieran un poco la mente” (Hombre; 19 años).

“Pues que tuvieran un poco más de paciencia, de decir; bueno pues si hay que tirarse una hora con este alumno pues te tiras hasta que lo entienda, y si no lo entiende se lo explicas de otra manera hasta que diga "ah vale pues lo he entendido". No irte y decir no voy” (Mujer; 19 años).

“Un colegio ideal sería con unos compañeros que me traten bien, no que me ignoren. Los profes están pendientes de mí...” (Mujer; 20 años).

“Para mi un colegio ideal sería que tuviese, por ejemplo, más clases, más horas de clases. Que tuviera espacios mediadores para los compañeros que se llevan mal. Y que hubiera, que a mí me gusta mucho, el trabajo colaborativo sin dejar a nadie atrás, intentar ayudar a todos y trabajar en equipo. Los profesores majos y atentos, y si te falta algo que te preguntara si necesitas ayuda o que hablara con los alumnos de qué tal el día, qué hacen por las tardes, que juegue en los ratos libres...” (Mujer; 19 años).

“Yo creo que es importante que en primaria los currículum para personas como las que estamos aquí con discapacidad se adaptaran más, y les ayudarán a integrarse mejor y no dejarlo como un 0 a la izquierda. Un poco más de caso y apoyos y la oportunidad, como hacen aquí. O por ejemplo como María y Juan (alumnos) que no hablan nada, le tendrían que haber apoyado más en sus antiguos colegios de primaria, no dejarlos para atrás o discriminados” (Mujer; 19 años).

Por otro lado, los docentes expresan la necesidad de contar con recursos materiales, económicos y humanos, así como con instalaciones e infraestructuras adaptadas a personas con discapacidad. Además, se hace hincapié en la apertura de los centros al exterior, permitiendo a los alumnos funcionar e interactuar en la sociedad que les rodea: :

“Un centro ideal sería... muy abierto, sobre todo. Ya no hablo de un centro grande y bonito, que a todos nos gusta, sino que esté abierto a la comunidad y que sirvan sus recursos aulas para asociaciones del barrio, grupos de mayores etc, que sea un centro muy abierto.

Y luego con muchos recursos humanos, materiales y con aulas muy amplias, mucha flexibilidad de organización y cambios, nada de estructuras rígidas. Y centros muy bonitos estéticamente, acogedores, y sobre todo muy abiertos de mente” (Mujer; 45 años).

“Que tuviera recursos económicos, materiales, nuevas tecnologías, con personal y sobre todo, la gente que esté que se implique, la ratio de alumnos que sea baja para poderlos atender. La formación ya depende de nosotros, ir formándome y aprendiendo. Luego ya cuando tienes material puedes poner en práctica tu formación” (Hombre; más de 60 años).

Finalmente, las familias alegan que un centro ideal sería aquel que cuente con profesionales especializados y ratios reducidas, así como con una comunidad educativa sensibilizada sobre las personas con discapacidad y una comunicación constante entre el centro y la familia.

“Los profesionales especializados, con todos los conocimientos necesarios y un número de alumnos que puedan atender como necesitan. Y la aceptación del resto de alumnos sin discapacidad. La integración es muy difícil”.

“Se necesitan medios, profesionales y técnicas, se necesita formación del profesorado, se necesita formación del alumnado (sensibilización), mejorar las orientaciones, apoyo de un profesional en el aula (con especialidad) y trabajar y colaborar con la familia”.

A modo de conclusión se puede decir que las respuestas obtenidas por parte de los tres grupos; alumnado, docentes y familia, evidencian las limitaciones y carencias de la enseñanza ordinaria en relación a la respuesta que ofrece al alumnado con discapacidad intelectual.

En concreto, los alumnos participantes destacan la falta de atención y adecuación de los recursos e insisten en el trato discriminatorio recibido por los compañeros.

Por otro lado, los docentes consideran que la escasa formación en educación especial y las elevadas ratios son algunos de los motivos por los que los centros ordinarios no atienden correctamente a las necesidades del ACNEAE.

Finalmente, cabe destacar la preferencia de las familias por la escolarización en un centro específico, ya que valoran aquello que no recibieron en los centros ordinarios: la atención personalizada, la utilidad de los aprendizajes para la vida cotidiana y la satisfacción de sus hijos al relacionarse de manera favorable con sus iguales.

4. PROPUESTA DE MEJORA

Una vez analizados los resultados anteriores, en este apartado se pretende enunciar algunos de los aspectos que deberían cambiar en la educación primaria para que, en este caso, el alumnado con discapacidad intelectual, en lugar de optar por centros específicos, pueda acudir a centros ordinarios, y recibir la respuesta inclusiva a la que tienen derecho.

Para enumerar dichos aspectos, se parte de las respuestas obtenidas de los diferentes miembros de la comunidad educativa, ya que son los principales afectados y quienes demandan y necesitan los siguientes cambios y/o mejoras. En concreto, se tiene en cuenta las valoraciones expuestas anteriormente en la categoría “¿Cómo sería un centro ideal?”, donde expresan de forma literal qué componentes de la educación deberían cambiar.

- **Formación y preparación del profesorado**

Los docentes y las familias participantes insisten en la escasa formación y preparación de los maestros de educación primaria para atender y responder de manera eficaz a las necesidades de los alumnos con discapacidad.

En relación a esto, podría decir que el Grado de Maestro en Educación Primaria, el cual he cursado estos últimos años, no tiene en cuenta una respuesta diversificada, más allá de la asignatura de Atención a la diversidad. Dicha materia se imparte en un único cuatrimestre, por lo que al establecerse un límite de tiempo, los contenidos son generales.

Por tanto, para que un maestro esté formado y sea conocedor de las necesidades del alumnado con discapacidad, así como de recursos y metodologías adecuadas, debe cursar la mención de Educación Especial.

Como propuesta de mejora a esta cuestión, se plantea el tratamiento de la inclusión de manera transversal en las materias de los grados universitarios y/o formaciones relacionadas con la educación, así como la formación en la detección y atención a necesidades educativas. Incluso, para los expertos en la materia, es fundamental la formación permanente y la actualización de apoyos y medios, ya sea a través de cursos, talleres, conferencias etc.

Por otro lado, los participantes afirman que las elevadas ratios de las aulas ordinarias impiden una respuesta personalizada e individualizada, ya que atender a un gran número de

alumnos deriva en la insuficiencia de tiempo para adaptar materiales o, simplemente, repetir un contenido que no se ha entendido.

Ante esta situación y como pretende la ley de educación en vigor, una posible solución es incluir al profesorado experto de centros específicos en los centros ordinarios, con el objetivo de apoyar al maestro “no formado” al que se hacía alusión anteriormente. Esta incorporación requiere de trabajo cooperativo y colaboración entre tutor y especialistas de forma simultánea en el mismo aula, de modo que, al trasladar profesionales y medios, se potencien las ventajas de ambos centros y se responda a las necesidades de todo el alumnado.

Además, se solventaría la falta de recursos humanos sobre la que insisten los docentes, de tal manera que, aunque se diera una ratio elevada, se contaría con varios maestros para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje. No obstante, es necesario destacar que la justificación en las altas ratios de la respuesta inadecuada o insuficiente a las necesidades de determinados alumnos pone de manifiesto, una vez más, carencias formativas importantes sobre estrategias metodológicas que permitan trabajar desde planteamientos inclusivos y contrarrestar el efecto que el elevado número de alumnos pudiera tener sobre la respuesta recibida por cada estudiante, sobre todo, por aquellos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad.

- **Sensibilización social**

El trato discriminatorio, la segregación o las situaciones de bullying que afirman haber recibido los alumnos, son fruto de la falta de sensibilización de la sociedad sobre las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad.

Por ello, una de las principales medidas que debe contemplar el sistema educativo es garantizar los principios de normalización e inclusión, así como fomentar la tolerancia, el respeto o la empatía.

Sin embargo, para que esto pueda llevarse a cabo, es necesaria la presencia del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, ya que si dicha presencia no se aprecia como algo normal y natural, difícilmente se producirá su inclusión.

Por tanto, para eliminar o disminuir las barreras sociales y actitudinales del entorno del alumno con discapacidad, es necesario sensibilizar a quienes le rodean y formarlos para que puedan actuar como apoyo, tratando de convertir dichas barreras en facilitadores.

Como su propio nombre indica, estos últimos hacen referencia a aspectos que facilitan la participación e inclusión del alumno, como pueden ser el otorgar becas económicas, formar a las familias y docentes a fin de cambiar sus actitudes, programar actividades inclusivas o utilizar el trabajo cooperativo como herramienta principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto último cobra sentido si se tiene en cuenta que, en la mayoría de los casos, son los propios compañeros quienes producen esas situaciones desfavorables, impidiendo la participación del alumno en cuestión.

Para solventarlo, puede resultar útil trabajar la diversidad a través de la literatura, cuentos, películas o talleres, priorizar el trabajo en equipo y emplear la metodología del modelado, la cual promueve el aprendizaje por imitación y fomenta valores y habilidades como la empatía, la responsabilidad o el liderazgo.

En la misma línea Vergudo y Rodríguez (2010, p.450-470) afirman que: *“El porcentaje discursivo dedicado a las experiencias negativas de los alumnos –maltrato físico y psicológico, dificultades relacionadas con la interacción entre iguales– indica la necesidad de trabajar sus actitudes. En concreto, sería conveniente dedicar más atención a las pautas de relación entre los compañeros e incluir dentro del currículo actividades que fomenten las relaciones positivas entre iguales”*

- **Cambio de metodología**

Además de formar a los docentes y sensibilizar al entorno que rodea al alumno, para garantizar una respuesta inclusiva es fundamental la modificación de las metodologías empleadas, así como de los materiales o métodos de evaluación. En la mayoría de las ocasiones, las dificultades y limitaciones que muestran los alumnos con discapacidad intelectual no derivan de su condición personal sino de los métodos de enseñanza-aprendizaje que han recibido.

En relación a esto último, el centro específico en cuestión prioriza la atención individual y personal hacia las necesidades y capacidades de cada alumno, de tal manera que las explicaciones, actividades y materiales se adaptan a las características personales, gustos e intereses de cada uno.

Cabe destacar que justifican que dicha atención personalizada se lleva a cabo con éxito debido a las reducidas ratios que tiene el centro. Así pues, el hecho de contar con menos de diez alumnos por grupo permite al docente atender de manera eficaz a los distintos ritmos de aprendizaje.

Esto último se relaciona con las actividades multinivel, las cuales podrían ser una estrategia útil para aplicar en los centros ordinarios y así atender a la diversidad que existe dentro del aula, a pesar de que el número de alumnos en ella sea mayor. En líneas generales, esta metodología consiste en plantear, para trabajar un contenido común, tareas de diferente complejidad y exigencia, teniendo en cuenta el desarrollo y las necesidades de cada alumno.

Por otro lado, como se muestra en el apartado de resultados, alumnos y docentes insisten en aprender e impartir, respectivamente, contenidos funcionales, prácticos y de gran utilidad para el día a día, lo cual da respuesta a varias de las necesidades mencionadas en el apartado 2.3.3, *“NEE del alumnado con Discapacidad intelectual”*. Además, la aplicación de dichos contenidos suele adoptar un carácter manipulativo, lúdico y dinámico, lo cual demuestra que no está reñido el aprendizaje con la diversión y el entretenimiento.

Por todo ello, otra medida que debería tener en cuenta la enseñanza ordinaria es la sustitución de contenidos no funcionales, los cuales se tratan de manera sistemática y memorística, por aprendizajes significativos y provechosos para la vida cotidiana. Asimismo, el método de enseñanza aplicado debe contemplar numerosos facilitadores, como pueden ser materiales de lectura fácil o el empleo de Sistemas Aumentativos o Alternativos de Comunicación (SAACs). En relación a esto último, si bien los libros de texto no garantizan una respuesta educativa inclusiva, ya que no atienden a los diferentes ritmos de aprendizaje, en el caso de emplearlos sería importante optar por editoriales que sí consideren la diversidad de dichos ritmos, como puede ser GEU.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este último apartado trata de concluir el estudio a través de una valoración personal, tanto del proceso de realización como de los resultados obtenidos, y de una comparación con las aportaciones y resultados de otros autores en investigaciones similares. Asimismo, se evalúa la realización del trabajo en función de los objetivos establecidos al inicio.

Como se menciona en el apartado 1.2, “*Justificación y objetivos del estudio*”, la elección del tema no resultó compleja, ya que durante mi período de prácticas como docente tuve la oportunidad de trabajar con alumnos con discapacidad intelectual, los cuales, en cualquier conversación, manifiestaban su insatisfacción y disgusto con los centros anteriores, llegando a mostrar rechazo.

Todo ello despertó en mí cierta inquietud y, al tratarlo con la tutora, surgió la idea de entrevistar a la comunidad educativa a fin de analizar la respuesta que ofrece la Educación Primaria al alumnado con discapacidad intelectual.

Este proceso fue realmente interesante, y en muchas ocasiones, conmovedor, ya que las experiencias y anécdotas relatadas evidencian las duras e injustas situaciones por las que han pasado los alumnos.

En este contexto, los docentes y las familias participantes también aportaron información de gran relevancia, ya que como expertos en la materia y entorno directo del alumno, presentan una visión más crítica y reflexiva.

En cuanto a los resultados obtenidos, como ya se menciona en varias ocasiones, las respuestas de alumnos, docentes y familias ponen en manifiesto aquellos aspectos en los que la educación primaria muestra ciertas carencias o limitaciones que, en consecuencia, impiden una respuesta favorable a las necesidades educativas de los primeros.

En concreto, se insiste en la falta de formación y preparación del profesorado para atender a la diversidad, la discriminación y segregación recibida por parte de los iguales y el empleo de metodologías sistemáticas y memorísticas, las cuales dificultan a los alumnos la adquisición de aprendizajes.

Por consiguiente, los participantes consideran los centros específicos como el lugar que intenta contrarrestar lo vivido en centros ordinarios, es decir, que responden a lo que no se ha respondido a través de docentes especialistas en Educación Especial o expertos en

discapacidad, la interacción con compañeros en las mismas condiciones y el uso de metodologías prácticas y lúdicas.

En relación a esto, me gustaría destacar que en mi período de prácticas he sido testigo y participe de una respuesta educativa totalmente adaptada a las necesidades de cada alumno, por lo que la enseñanza personalizada e individualizada era la base de todo proceso. Este hecho es uno de los planteamientos de la propuesta de mejora, ya que, en mi opinión, si se reducen las ratios y se emplea metodología multinivel, el docente podría atender a la diversidad de ritmos de aprendizaje en una aula ordinaria.

Por lo que se refiere a la segunda parte de este apartado, la discusión y valoración de otros estudios o propuestas similares, se centra en dos elementos: la formación del profesorado, y la inadecuación de las metodologías aplicadas en centros ordinarios.

En cuanto al primero, cabe destacar un estudio realizado por Lledó y Arnáiz, (2010, p. 96-109) titulado *“Evaluación de las prácticas educativas del profesorado en centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva”*. Los resultados de dicha investigación afirman que, si bien existe cierta evolución en el conocimiento y aceptación de la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) en centros ordinarios, el profesorado no cuenta con la formación y preparación suficiente para atender a la diversidad del alumnado. Ante esto, consideran que las Facultades de Educación de las distintas Universidades deberían contemplar una mayor formación inicial en los ámbitos de atención a la diversidad y educación inclusiva.

En esta misma línea los resultados de otra investigación, titulada *“Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas”*, destacan que más de un 20% de los maestros desconoce el significado de NEE a pesar de contar con ellas en su propio aula. Ante esto, nuevamente se confirma la idea de escasa información y formación a pesar de que muchos docentes se muestran dispuestos a trabajar con ACNEAE. Como expresan las autoras *“existe disposición pero falta preparación y apoyo”*.

Incluso, la falta de formación y preparación de los docentes puede derivar en evitar el contacto con alumnos que presentan discapacidad intelectual, como demuestran los resultados del estudio *“La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”*, de Verdugo y Rodríguez (2012, p.

450-470) : *“Otra de las principales dificultades compartidas es la actitud de los profesionales. Los participantes en los grupos señalaron una actitud de evitación por parte de algunos profesores respecto a los alumnos con discapacidad intelectual, que provoca falta de atención hacia ellos, con lo cual quedan relegados a un segundo plano.”*

En mi opinión, los tres estudios mostrados corroboran las conclusiones extraídas en esta investigación, ya que, en contextos similares, ratifican la falta de formación y preparación del profesorado para atender a la diversidad, aspecto sobre el cual se insiste a lo largo de todo el trabajo.

En relación al segundo elemento y como se ha mencionado anteriormente, no es la condición de discapacidad intelectual del alumno la que impone las barreras de aprendizaje, sino las metodologías que se emplean con él. Esta idea se ve reflejada en el denominado Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (MOCA), sobre el cual reflexionan Verdugo, Schalock y Laura Gómez (2021, p. 9–28): *“La atención no se centra exclusivamente en el estudio y conocimiento de los defectos o limitaciones de la persona sino más bien en las características de su entorno. La clave de los avances en el bienestar personal y calidad de vida se relacionan con la gestión eficaz de los apoyos individuales, más allá de una rehabilitación o habilitación individual”*.

Otra valoración relevante en cuestiones de metodologías inadecuadas es la que hacen Araque y Barrio en el artículo *“Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos”*, donde afirman que *“La mera inadaptación al sistema escolar o las dificultades de aprendizaje, no pueden, en ningún caso, considerarse causa suficiente para segregar a estos niños hacia una enseñanza especializada”* (Araque y Barrio, 2010, p. 1-37).

Al igual que en el elemento anterior, las investigaciones y estudios mostrados confirman que las dificultades de aprendizaje que manifiestan los alumnos con discapacidad intelectual no se deben a sus características personales, sino a la inadaptación de metodologías y del entorno, sobre la cual se reflexiona en la propuesta de mejora.

En relación a nuestro trabajo, también cabe destacar algunas de las limitaciones que se han dado en el proceso de investigación. En primer lugar, la muestra tomada puede resultar

escasa, ya que únicamente se ha estudiado la valoración de seis alumnos, dos docentes y cuatro familiares.

Además, en el caso de estos últimos, no se pudo conversar de manera personal y directa, por lo que las respuestas estaban plasmadas en un papel. En mi opinión, de haber podido entrevistar a las familias hubiera conseguido información más detallada y ejemplificada sobre el proceso de escolarización o la respuesta de la administración.

Sin embargo, considero que el apartado de *Resultados* demuestra la gran cantidad y la calidad de la información obtenida, a pesar de con una muestra reducida.

Teniendo en cuenta dichas limitaciones, algunas de las ideas para la prospectivas del estudio podrían ser las siguientes: En primer lugar, aumentar considerablemente la muestra para poder contrastar y, en la medida de lo posible, generalizar los resultados obtenidos.

Y en segundo lugar, sería interesante realizar un análisis similar en un centro ordinario, entrevistando a su comunidad educativa. De este modo, se podría evaluar la otra cara de la moneda con el mismo objetivo que plantea esta investigación: ¿qué se está haciendo mal? y ¿qué debe mejorar o cambiar?

Para finalizar este apartado cabe evaluar en qué medida se han cumplido los objetivos determinados en el apartado 1.2, “*Justificación y objetivos del estudio*”.

En lo que se refiere al marco teórico, la búsqueda y redacción de las diferentes legislaciones y su evolución ha servido para ampliar mi conocimiento sobre ello. Además he podido reflexionar sobre la inestabilidad de las leyes educativas, ya que cada nuevo partido que gobierna realiza numerosas reformas, demostrando que no hay acuerdo en un ámbito de suma importancia como es la educación y que las consecuencias de estas incoherencias recaen, tal y como se ha puesto de manifiesto, sobre los alumnos más vulnerables.

Por otro lado, el proceso de entrevistar y analizar las experiencias vividas y opiniones de la comunidad educativa, ha cumplido mis expectativas con éxito, ya que la información obtenida ha sido realmente valiosa y de calidad para el estudio.

Por último y en relación a la propuesta de mejora, a pesar de que solamente se han enunciado las líneas generales de la misma, considero que apunta a aspectos nucleares que se podrían mejorar o cambiar en la Educación Primaria, ya sea dentro del aula o fuera de ella para garantizar la educación de calidad a la que tiene derecho cualquier alumno, sean cuales sean sus necesidades o características individuales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. J., y Araoz, I. (2011). El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. Madrid: Cinca.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo Mon, M.Á. y Álvarez Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717410.pdf>
- Araque Hontangas, N. y Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744577013.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª edición). Asociación Americana de Psiquiatría. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C., Verdugo Alonso, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo Álvarez I. y González Gil, F. (Mayo-agosto 2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, (349), 153-178. <http://hdl.handle.net/10486/668197>
- Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, C. Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007

- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A.B., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J.I., Orcajada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>
- Gómez Vela, M. (2021). *Alumnos con Discapacidad Intelectual*. [Manuscrito no publicado]. Universidad de Salamanca.
- Gonzalez Gil, F., Martín Pastor, E., y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Lledó Carreres, A. y Arnáiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>
- Nota. Adaptado de La diferencia, por Francesco Tonucci, 1970, Utopía y Educación (<http://www.utopiayeducacion.com/2007/05/las-reflexiones-de-frato-por-francesco.html>) CC BY-NC 2.5 ES.
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional
- UNESCO (1994, 7-10 de junio). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* [informe final] Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Verdugo Alonso, M. Á., Amor González, A. M., Fernández Sánchez, M., Navas Macho, P., y Calvo Álvarez, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 49(2), 27–58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Verdugo Alonso, M. Á., y Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470. <http://hdl.handle.net/11162/92398>
- Verdugo Alonso, M. Á., Schalock, R.L. y Gómez, Sánchez, L.E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52 (3), 9–28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

7. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario dirigido a familias



PRESENTACIÓN: Hola a todos, soy Belén Rodríguez, alumna del grado de Educación Primaria y de la mención de Educación Especial de la USAL.

A través de este cuestionario, solicito su colaboración como padre/madre/tutor de un alumno/a matriculado/a en el Centro de Educación Especial _____, con el objetivo recoger información relevante para mi Trabajo de Fin de Grado, titulado *“Educación especial vs. Escuela ordinaria: Análisis de la Educación Primaria desde la perspectiva de alumnos con discapacidad, profesores y familias”*.

El objetivo del TFG es poner en manifiesto los beneficios o carencias de la educación que reciben los alumnos/as con discapacidad, ya sea en centros ordinarios o específicos. Para ello, me serviría de gran ayuda su respuesta, totalmente anónima, a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué posibilidades de elección tuviste para matricular a tu hijo/a en este centro?
2. ¿Cómo respaldó/respondió la administración la decisión de escolarizarlo/a en un centro específico?

3. Si pudieras elegir en qué tipo de centro matricular a tu hijo/a, ¿cuál sería?. ¿Por qué?

4. ¿Por qué elegiste un centro ordinario en Educación Primaria?. Destaca algunos aspectos positivos y negativos del mismo.

5. En relación a los alumnos/as con discapacidad, ¿qué debería cambiar durante la Educación Primaria en centros ordinarios?

6. ¿Crees que aporta beneficios a tu hijo/a el hecho de estar en un centro específico? Aspectos positivos del centro educativo actual o aspectos que te gustaría cambiar.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 2. Autorización para la realización de entrevistas



SOLICITUD DE PERMISO

Yo, Belén Rodríguez Inguanzo con DNI 43207711A y alumna de la USAL, solicito permiso a la dirección del *Centro de Educación Especial* [redacted] para realizar entrevistas personales a varios miembros de su Comunidad Educativa, a fin de recoger información relevante para la elaboración de mi TFG.

Yo, [redacted], directora del *Centro de Educación Especial* [redacted] apruebo esta petición, concediendo el permiso para realizar dichas entrevistas.

En Salamanca a 21 de Marzo de 2022

Firma de la directora

The logo for ASPRODES Plena inclusión Castilla y León, featuring a stylized blue figure and text. A handwritten signature in blue ink is written over the logo. Below the logo, there is small text: "C/ MARQUILLO, 1 - 37002 SALAMANCA", "Tfno: 923 18 88 81 - fax: asprodes@asprodes.es", and "9109 20010863-05".