



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA



## TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,  
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS”

**ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

***Discapacidad intelectual en la escuela:  
estudio sobre prácticas educativas inclusivas***

*Intellectual disability in the school: a study of  
inclusive education practises*

Autor/a: Rocío Hernández Esteban

Tutor/a: Dr/a. Eva María Torrecilla Sánchez

AÑO 2022  
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,  
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS”

**ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

***Discapacidad intelectual en la escuela:  
estudio sobre prácticas educativas inclusivas***

*Intellectual disability in the school: a study of  
inclusive education practises.*

AÑO 2022  
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Autor/a:  
Rocío Hernández Esteban

Tutor/a:  
Dra. Eva María Torrecilla Sánchez







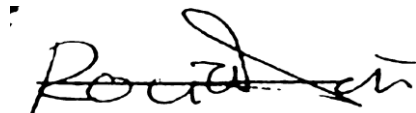
### **DECLARACIÓN DE AUTORÍA**

Yo, Rocío Hernández Esteban, con DNI 70905422-X y estudiante del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de Orientación Educativa, de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Máster presentado para su evaluación en el curso 2021-2022.

Declaro y asumo la originalidad del TFM “Discapacidad intelectual en la escuela: estudio sobre prácticas educativas inclusivas”, el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 6 de junio de 2022

**FIRMA**

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Rocío Hernández Esteban".

## ÍNDICE

RESUMEN	
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	1
2. OBJETIVOS .....	3
3. MARCO TEÓRICO .....	4
3.1 La discapacidad: aspectos claves para su conocimiento .....	4
3.1.1 Delimitación conceptual del término discapacidad desde un sentido evolutivo. ....	4
3.1.2 Clasificación y tipos de discapacidad .....	8
3.2 La discapacidad en el contexto educativo: Evolución del abordaje de la discapacidad intelectual en las escuelas. ....	11
3.2.1 El derecho a la educación .....	11
3.2.2 Aceptación de discapacidad intelectual .....	12
3.2.3 Tratamiento de la discapacidad intelectual en el contexto escolar a través de las leyes educativas.....	13
3.2.4 Contraste entre LOMCE y LOMLOE en el trato a la discapacidad intelectual.....	17
3.3 Investigaciones en discapacidad intelectual dentro del ámbito escolar....	19
3.4 Papel del orientador ante el trabajo con discapacidad intelectual en los centros educativos .....	26
4. ESTUDIO .....	28
4.1 Método .....	28
4.2 Objetivos .....	28
4.3 Participantes .....	29
4.4 Materiales .....	30
4.5 Procedimiento .....	30
4.5 Análisis de resultados.....	31
5. RESULTADOS .....	35
5.1 Profesorado .....	35
5.2 Apoyo a las necesidades educativas .....	37
5.3 Relaciones con los iguales .....	37
5.4 Bienestar subjetivo.....	40
5.5. Comparación entre tipología de centros .....	41
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	47
7. BIBLIOGRAFÍA .....	51
8. ANEXOS .....	56

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelos de atención a las personas con discapacidad.....	6
<b>Figura 2.</b> Interacciones entre los componentes de la CIF.....	9
<b>Figura 3.</b> Leyes de Educación en España.....	13
<b>Figura 4.</b> Aspectos que influyen en el éxito o fracaso de una educación inclusiva.....	20
<b>Figura 5.</b> Aspectos positivos y negativos del trabajo con discapacidad intelectual en las escuelas ordinarias.....	25
<b>Figura 6.</b> Variables descriptivas de la muestra.....	29
<b>Figura 7.</b> Comparación de frecuencias categoría profesorado.....	42
<b>Figura 8.</b> Comparación de frecuencias categoría apoyos a las necesidades.....	43
<b>Figura 9.</b> Comparación de frecuencias categoría relación con los iguales.....	44
<b>Figura 10.</b> Comparación de frecuencias categoría bienestar subjetivo.....	45

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Disposiciones LOMCE y LOMLOE en materia de educación especial.....	18
<b>Tabla 2.</b> Categorías para el análisis cualitativo.....	31
<b>Tabla 3.</b> Análisis del contenido de la categoría profesorado.....	32
<b>Tabla 4.</b> Análisis del contenido de la categoría apoyo a las necesidades educativas.....	32
<b>Tabla 5.</b> Análisis del contenido de la categoría relación con los iguales.....	33
<b>Tabla 6.</b> Análisis del contenido de la categoría bienestar subjetivo.....	33

El presente TFM ha sido redactado en género neutro o masculino para referirse a ambos sexos con el único fin de simplificar la lectura del texto. El género gramatical utilizado en ningún momento ha sido incorporado para manifestar desigualdad entre hombres y mujeres.

## RESUMEN

La escolarización de las personas con discapacidad intelectual ha tenido una evolución lenta y controvertida desde la primera Ley General de Educación (1970) hasta la actualidad, pasando de políticas con carácter de exclusión a políticas más inclusivas e integradoras. Pero este progreso está lejos de haber llegado a su objetivo. La nueva Ley LOMLOE (2020) propone un planteamiento teórico que supone un paso más en el camino hacia una inclusión real y de calidad. Analizar y encontrar las prácticas inclusivas que nos guíen hacia esa dirección se torna, por tanto, fundamental. En base a este objetivo, este estudio pretende conocer las experiencias de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual en el sistema educativo español para analizar los elementos fundamentales de su paso por la escuela, comparando los resultados por tipología de centros, y adentrándose en la realidad de las buenas prácticas inclusivas. Para ello, se ha realizado un estudio de caso, con metodología mixta cualitativamente dominante, en el que han participado 18 personas con discapacidad intelectual, de los que el 50% acudió a centro ordinario y el otro 50% a centro de educación especial. Para la recogida de datos se utilizó una entrevista semiestructurada individual de unos 15 minutos de duración. Los resultados mostraron la importancia de las actitudes del profesorado, los apoyos específicos y la relación con los iguales en el desarrollo de buenas prácticas inclusivas, y la existencia de una mayor satisfacción general en los centros de educación especial que en los ordinarios. Se concluye que la identificación y desarrollo de buenas prácticas inclusivas se torna fundamental en el camino de las escuelas ordinarias hacia una inclusión real y de calidad.

Palabras clave: Inclusión, prácticas inclusivas, discapacidad intelectual, educación.

## ABSTRACT

The schooling of people with intellectual disabilities has had a slow and controversial evolution from the first General Spanish Education Law (1970) to the present day, moving from exclusionary policies to more inclusive and integrative ones. But this progress is far from having reached its goal. The new LOMLOE Law (2020) proposes a theoretical approach that represents a further step to reach real and quality inclusion. Analysing and identifying the inclusive practices that will guide us in this direction is, therefore, essential. Based on this aim, this study intends to know the experiences of students with intellectual disabilities while in the Spanish educational system to analyse the fundamental elements, comparing the results by type of centre, and delving into the reality of good inclusive practices. For this purpose, a case study was carried out, with a qualitatively dominant mixed methodology, in which 18 people with intellectual disabilities participated, 50% of whom attended regular schools and the other 50% special education schools. An individual semi-structured interview lasting about 15 minutes was used for data collection. The results showed the importance of teachers' attitudes, specific support and the relationship with peers to get accurate inclusive practices, and a greater satisfaction towards special education schools than in regular ones. It is concluded that the identification and development of good inclusive practices becomes fundamental in the path of regular schools towards real and quality inclusion.

Key words: inclusion, inclusive practices, intellectual disability, education.

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo las capacidades intelectuales, morales y afectivas de las personas, construir su personalidad, conformar su identidad y configurar su comprensión de la realidad (LOMLOE, 2020). El derecho a una educación formal y reglada para todos los niños y niñas de nuestro país lleva ejerciéndose desde la primera Ley General de Educación, promulgada en 1970. Sin embargo, la escolarización de las personas con discapacidad intelectual ha tenido una evolución más lenta y controvertida, debido a las dificultades de comprensión y adaptación que presenta este colectivo y a las significativas diferencias madurativas con el resto del alumnado (Verdugo et al, 2013a).

A lo largo de los últimos 50 años, la legislación en materia de atención a la educación especial ha ido evolucionando, desde una tradición de políticas de separación, creando instituciones específicas para la escolarización del colectivo, hacia una visión más inclusiva e integradora, dotando a los centros ordinarios de recursos para acoger alumnado con diferentes discapacidades. Esta nueva visión ha generado y sigue generando grandes debates en torno a “cómo hacer” prácticas inclusivas reales y de calidad.

Las diferentes modalidades de escolarización para las personas con discapacidad intelectual siguen estando presentes en la actualidad, existiendo aún, por lo tanto, la controversia sobre la manera de hacer efectivo el derecho a la educación y en torno a la educación especial y la educación inclusiva. A día de hoy, la escolarización de las personas con discapacidad puede darse en centros ordinarios, con las medidas de atención a la diversidad pertinentes, en centros de educación especial, o de manera combinada.

El papel del orientador se torna especialmente relevante en esta materia, ya que es el encargado de la evaluación y seguimiento continuo del alumnado con necesidades educativas especiales y de buscar las medidas educativas que mejor respondan a las necesidades del alumnado con discapacidad, entre ellas, la modalidad de escolarización más adecuada para cada uno de ellos. También es el encargado de orientar a las familias de este alumnado, siendo el profesional de referencia y confianza para todas las cuestiones del bienestar académico y escolar de sus hijos. Son, por tanto, actores fundamentales en el proceso de inclusión, debiendo desarrollar las competencias necesarias para cumplir adecuadamente sus funciones y debiendo estar informados de todos los avances científicos en torno a educación especial y prácticas inclusivas (Padilla-Muñoz et al., 2015).

Este trabajo se contextualiza con la llegada de la LOMLOE (2020), que tanta controversia y revuelo social y mediático ha generado. A pesar de esta polémica, parece ser, al menos a nivel teórico, un paso más en el avance hacia la inclusión, ya que apunta que se

...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 cuentan con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad (LOMLOE, 2020, p. 122942).

Todo ello sin dejar de prestar apoyo a los centros de educación especial ni a los alumnos que necesiten acudir a ellos, y continuando, además, como centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

El presente trabajo se plantea, como se ha apuntado, ante la aprobación e implantación de esta nueva ley y la reclamación social de la inclusión educativa. Pretende conocer las experiencias de alumnado con discapacidad intelectual en su paso por el sistema educativo español.

El trabajo parte de un análisis de los aspectos claves de la discapacidad, la evolución legislativa de la atención a la educación especial en las escuelas y una revisión bibliográfica sobre las investigaciones y conclusiones en la materia. En base a ello, se plantea un estudio de caso, que pretende analizar la realidad de un grupo de personas de discapacidad intelectual usuarias de una misma asociación, para identificar los elementos que determinan las prácticas inclusivas y comparar las experiencias según la tipología de centros.

Para que las prácticas educativas sean eficaces, innovadoras, y respondan a las necesidades educativas del alumnado, deben basarse en aportaciones proporcionadas por estudios e investigaciones de calidad en materia de educación. Por ello, este trabajo pretende contribuir a la comunidad de investigación educativa, ya que los datos y hallazgos proporcionados por investigaciones en educación especial e inclusiva son fundamentales para desarrollar prácticas inclusivas, para mejorar la práctica educativa de los orientadores educativos y la calidad de su trabajo, a la par que para proporcionar una adecuada respuesta a las necesidades educativas y vitales de las personas con discapacidad intelectual.



## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de este Trabajo Fin de Master es *conocer las experiencias vitales y educativas de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual en el sistema educativo español.*

La consecución de este objetivo conlleva una serie de objetivos específicos:

- ✚ Delimitar la conceptualización de la discapacidad a través del tiempo, los modelos y las clasificaciones.
- ✚ Analizar la evolución de la respuesta educativa a la discapacidad intelectual en el sistema educativo español.
- ✚ Examinar el contenido de la nueva ley educativa LOMLOE y sus modificaciones en material de educación especial.
- ✚ Recoger documentación bibliográfica sobre investigaciones previas en temática de la discapacidad intelectual en las escuelas.
- ✚ Diseñar y realizar un estudio para analizar la realidad de un grupo de personas con discapacidad intelectual tras su paso por la escuela.
- ✚ Adentrarse a la realidad de las buenas prácticas inclusivas de acuerdo con los resultados obtenidos tanto a nivel teórico como del estudio de caso desarrollado en una asociación de personas con discapacidad intelectual.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 LA DISCAPACIDAD: ASPECTOS CLAVES PARA SU CONOCIMIENTO

##### 3.1.1 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO DISCAPACIDAD DESDE UN SENTIDO EVOLUTIVO.

Actualmente, la Real Academia Española (2022) define la discapacidad como la situación de la persona que, por sus condiciones físicas o mentales duraderas, se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social. Para llegar a esta definición, exenta de connotaciones necesariamente negativas y que incluye el entorno como componente principal, ha sido necesaria una evolución terminológica que ha llevado tiempo, investigaciones y una potente lucha por los derechos de las personas con discapacidad. Este apartado trata de hacer un recorrido a través de dicha evolución en el panorama nacional e internacional, así como explicar brevemente los diferentes modelos que existen para la comprensión de la discapacidad.

##### a) Evolución del concepto de discapacidad a través de hitos políticos y sociales

Abordar el concepto de discapacidad nos lleva a remontarnos en el tiempo hasta la antigua babilonia del S.VII a. C, dónde se han encontrado los primeros escritos sobre personas con discapacidad, o hasta sociedades tan conocidas como los griegos, que practicaban su sacrificio, o los romanos, que inventaron el término legal de curatela. Si bien, un momento clave los encontramos en la Edad Media en el que la discapacidad se relacionaba con lo diabólico y demoniaco, abriéndose las primeras instituciones eclesíásticas para su internamiento, lo que implica una concepción negativa de la misma. No obstante, es remarcable como en los siglos posteriores comienzan pequeños cambios de conceptualización, desarrollando los primeros intentos de educación para la rehabilitación y para dejar de tratar a las personas con discapacidad como criminales para comenzar a tratarles como enfermos ( Padilla-Muñoz, 2010).

No hace falta, sin embargo, retroceder tanto en el tiempo para encontrarnos con concepciones de la discapacidad que, a día de hoy, se consideran inconcebibles a la hora de referirse a una persona, aún menos para clasificarla. Términos como “anormal”, “aberración” o “inútil”, utilizados en nuestro país tanto en el lenguaje coloquial como en el lenguaje científico-político a lo largo del siglo pasado, dieron paso a otros como “subnormal”, “inválido” o “deficiente” (Verdugo et al., 2001) hasta la llegada de la Constitución en 1978, que incluyó en su artículo 49 que “los poderes públicos realizaran una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este Título I otorga a los ciudadanos” (art. 49. CE). Si bien este escrito continúa utilizando un término desfasado y tradicional como es “disminuido”, cobra gran importancia al tener su reflejo legal en la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 (LISMI), convirtiéndose en la primera Ley en nuestro país que protegía de alguna manera a las personas con discapacidad.

Estos avances a nivel nacional se vieron influenciados por lo que estaba ocurriendo en el panorama internacional, ya que desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas estableciera su primera declaración sobre los derechos de los impedidos en 1975, el discurso sobre discapacidad dejó de ser un concepto marginal para posicionarse en el centro de los debates (Dalmeda & Chhabra, 2019). En respuesta a esto, en 1980 La Organización Mundial de la Salud realizó un primer intento de clasificación de la discapacidad, la “Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías” (CIDFM). A partir de ese momento, comienzan a aparecer agrupaciones de personas con diferentes tipos de discapacidad que pretenden crear conciencia sobre sus derechos y tener voz propia ( Padilla-Muñoz, 2010).

En 1985 las personas con discapacidad fueron incluidas por primera vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos, dando los primeros atisbos de situar el debate más en las barreras del entorno que en las limitaciones propias, y poniendo de manifiesto el problema de la discriminación (Dalmeda & Chhabra, 2019), y en 2001, durante la 54 Asamblea Mundial de la Salud, la OMS realizó un gran cambio a la clasificación previa, pasando a llamarse “Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud” (CIF), aún vigente, y considerada como medida estándar para evaluar salud y discapacidad, aceptada como una de las clasificaciones sociales de la ONU.

A partir de entonces, varios países aprobaron legislaciones basadas en la no discriminación y la igualdad de oportunidades. En el caso de España, fue la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad, que viene a complementar la antigua LISMI y supone un cambio en la manera de abordar el fenómeno de la discapacidad, planteándose como una cuestión de derechos humanos y exponiendo los obstáculos y condiciones limitativas que existen en la sociedad hacia las personas con discapacidad (Padilla-Muñoz, 2010; Palacios Rizzo & Bariffi, 2014).

Como broche final para destacar los innegables derechos humanos de las personas con discapacidad, en diciembre de 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, firmada en España en 2007, y cuyo propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad a todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad y promover el respeto a su dignidad inherente” (BOE nº 96, de 21-04-2008, p.4) supuso importantes consecuencias, destacando la visibilidad del colectivo dentro del sistema de protección de derechos humanos y creando un marco teórico para guiar toda intervención sociopolítica en el mundo de la discapacidad (Palacios Rizzo & Bariffi, 2014).

Como acabamos de abordar, toda esta lucha social y política ha llevado a una evolución de la terminología hacia la eliminación de un significado descalificador, evitando expresiones que indiquen la discapacidad como una condición añadida a la persona, llegando al término actual “personas con discapacidad”, mayoritariamente aceptado y con el que las propias personas con discapacidad se sienten identificadas.

- b) Modelos de atención a las personas con discapacidad en base a su concepción terminológica.

Esta evolución a nivel político ha tenido su equivalente en el mundo científico, con el desarrollo de diferentes modelos teóricos, que pretenden ofrecer instrumentos para captar y examinar el mundo de la persona con discapacidad, generar hipótesis, ayudar a evaluar el efecto de situaciones y crear sistemas de apoyo adecuados (Dalmeda & Chhabra, 2019). La discapacidad es una situación compleja, heterogénea, dependiente del medio y la cultura y de difícil evaluación, por lo que una de las dificultades a la que se enfrentan los modelos teóricos de la discapacidad es la falta de punto de partida para definirla (Dalmeda & Chhabra, 2019; Padilla-Muñoz, 2010).

En este sentido, nos encontramos con dos tipos de modelos que definen e interpretan la discapacidad: los *modelos individualistas*, que reducen el problema de la discapacidad a una dificultad individual, ajena a la sociedad y, como consecuencia, queda dentro del ámbito de las instituciones; y los *modelos sociales*, que incluyen a la sociedad como parte del problema y parte de la solución (Dalmeda & Chhabra, 2019).

### Figura 1.

*Modelos de atención a las personas con discapacidad*



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a las características que definen estos modelos, es de destacar como cada uno de ellos da lugar a diferentes tipologías (figura 1). Así, los modelos individualistas se dividen en dos modelos diferentes. Por un lado, el tradicional, moral o religioso, que relaciona la discapacidad con un defecto causado por un fallo moral o un pecado, ligado a la vergüenza. La intervención bajo este modelo es el ocultamiento de la persona, apartándolo directamente de la sociedad. Por otro lado, el modelo médico o rehabilitador concibe la discapacidad como un cuerpo defectuoso, un impedimento o una deficiencia biológica que condiciona y restringe la vida de la persona, interviniéndose desde una perspectiva de enfermedad, manteniendo a las personas dentro de instituciones médicas (Dalmeda & Chhabra, 2019). Ambos modelos fueron los utilizados hasta mediados del S.XX, su actuación implicaba ajustar a la persona al entorno o tratarla con medicación; es decir, son modelos que trabajan en base a un concepto de la discapacidad como “problemática” o “enfermedad” de la persona y, por tanto, no en la vertiente actual. No obstante, a partir de los años 50-60 comenzaron movimientos en favor a definir la discapacidad en relación a la sociedad, y estos modelos quedaron bajo una perspectiva obsoleta.

Los modelos sociales comenzaron a surgir, en gran medida, debido a los movimientos asociativos de las personas con discapacidad, cuya prevalencia aumentó considerablemente como resultado a la multitud de personas con discapacidad que dejaron las guerras acontecidas a lo largo del S. XX (Dalmeda & Chhabra, 2019). Existen modelos sociales muy diversos, en este trabajo nos vamos a centrar en cinco de ellos por ser los más relevantes, extendidos y guiar las pautas de intervención en la actualidad.

#### 1. Modelo social o constructivista

La idea fundamental del modelo social o constructivista es que reconoce la discapacidad como una construcción social. Son las barreras arquitectónicas y actitudinales, creadas por la sociedad, las que definen la discapacidad, por lo que la respuesta debe ser social, aceptando el impedimento y eliminando la discapacidad (Verdugo et al, 2013b).

#### 2. Modelo biopsicosocial

La OMS conceptualiza la discapacidad bajo el modelo biopsicosocial, señalando que la discapacidad es el resultado de las características del individuo tanto como de la interacción con el entorno, e introduciendo conceptos claves como la actividad y la participación (Verdugo et al, 2013b). La sociedad desempeña un rol fundamental a la hora de comprender la discapacidad, pero sin dejar de tener en cuenta la perspectiva individual. Bajo este modelo se crea y justifica la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF), como herramienta teórica para activistas de los derechos de las personas con discapacidad, investigadores y políticos que han tomado este modelo como entendimiento común del concepto de discapacidad (Dalmeda & Chhabra, 2019).

#### 3. Modelo de apoyos y calidad de vida

En las últimas décadas han ido surgiendo nuevos modelos que pretenden comprender en mayor profundidad a las personas con discapacidad y sirven para llevar a cabo prácticas profesionales más adecuadas e innovadoras. Uno de ellos es el modelo de apoyos y calidad de vida, que adopta un enfoque multidimensional centrado en la persona, con la idea de evaluar limitaciones y capacidades para identificar los apoyos que la persona necesita para mejorar sus resultados y su calidad de vida mediante programas individualizados de apoyo (Verdugo et al, 2013b).

#### 4. Modelo de los derechos humanos

Desde el modelo de los derechos humanos se da vital importancia al reconocimiento de la dignidad personal y la participación social, todas las personas con discapacidad tienen derechos y la discapacidad no puede utilizarse para negar o restringir dichos derechos. Todo individuo es válido por su valor inherente. Desde este modelo se legislan cambios para reconocer los derechos de las personas con discapacidad (Dalmeda & Chhabra, 2019).

## 5. Modelo de diversidad funcional

Por último, podemos destacar el modelo de diversidad funcional, promovido por el movimiento de vida independiente para centrar la atención en la salud y en los servicios personalizados, entendiendo la discapacidad como parte de la diversidad humana y, por lo tanto, fuente de riqueza. Este modelo propone un cambio de conceptualización, de capacidad a dignidad, promoviendo la igualdad de valor de la vida de las personas. Como aspecto clave de este modelo, esta propuesta de cambio de nomenclatura parte del propio colectivo de personas con discapacidad (Dalmeda & Chhabra, 2019).

Todos estos modelos sociales tienen sus fortalezas y sus limitaciones, no existe aún un modelo o definición universal para conceptualizar la discapacidad, pero si podemos evidenciar su evolución, y utilizar lo mejor de cada nuevo modelo para ayudarnos a realizar políticas e intervenciones sociales y educativas adecuadas para eliminar todas las barreras que nos obligan a que el discurso sobre la discapacidad deba continuar activo.

### 3.1.2 CLASIFICACIÓN Y TIPOS DE DISCAPACIDAD

En el apartado anterior hemos presentado un recorrido histórico por la evolución terminológica que ha tenido el mundo de la discapacidad hasta la actualidad, destacando los diferentes modelos utilizados para entender la misma. Pero, para comprender mejor el mundo de la discapacidad es necesario conocer su clasificación, que da lugar a la delimitación de diferentes tipos de discapacidad. Todo ello con el fin de entender la gran variedad y pluralidad existente en la materia antes de adentrarnos en la temática específica que nos corresponde: la discapacidad intelectual y su enfoque desde el contexto escolar.

En el año 1980 la Organización Mundial de la Salud, como respuesta a un discurso cada vez más extendido sobre la discapacidad, se propuso desarrollar una clasificación que sirviera como instrumento común para todos los profesionales del campo de la discapacidad, con el objetivo no tanto de recopilar las causas de las enfermedades sino de crear una guía común de sus consecuencias. De esta manera, creó la “Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías” (CIDDM). Este escrito diferenciaba estos tres conceptos, definiendo la deficiencia como toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, la discapacidad como toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad de la manera considerada normal debido a esa deficiencia, y la minusvalía como una situación desventajosa para un individuo determinado que le impide el desempeño normal (OMS, 1983).

Como destacan Verdugo et al. (2013a, p. 45)

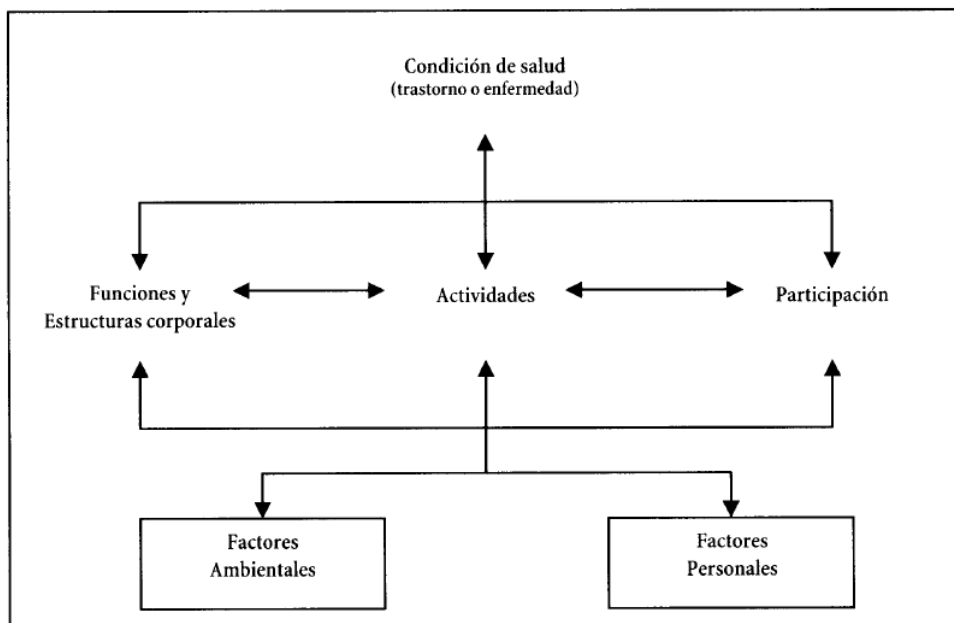
la CIDDM se enmarcó dentro del nuevo contexto de la concepción del concepto de salud, que ya no se consideraba como la ausencia de enfermedad sino como un todo que abarcaba las diferentes dimensiones que componen a la persona, cuerpo, mente y entorno.

A pesar del gran avance que supuso a la hora de entender la discapacidad, no faltaron las críticas. Se tachó a la OMS de haberse inclinado más hacia el modelo médico que hacia el modelo social, además de las dificultades existentes relacionadas con el solapamiento de términos, la falta de reflejo del papel del entorno y contar con un lenguaje mayoritariamente negativo.

Todo esto llevó a la OMS a realizar una nueva clasificación que superara estas dificultades, y en 2001 creó la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud” (CIF), cuyo objetivo fue la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud, creando un lenguaje no solo unificado y estandarizado, sino también con connotaciones más positivas.

Esta clasificación está basada en un modelo integral del funcionamiento de la discapacidad y la salud, y consta de tres elementos esenciales que, a su vez, se relacionan con los factores contextuales (ambientales y personales), que interactúan con la condición de salud y determinan el funcionamiento de la persona. El primer elemento son las funciones fisiológicas/psicológicas, cuya ausencia o alteración se concibe como déficit; el segundo es la actividad, referido al desempeño de tareas o acciones y las limitaciones encontradas para su realización; y el tercer elemento es la participación, referido a la implicación en situaciones vitales y las restricciones de las personas en dicha implicación. Para una mayor comprensión de los mismos en la figura 2 podemos comprobar como interaccionan entre ellos.

**Figura 2.**  
Interacciones entre los componentes de la CIF.



Fuente: OMS, 2003, p. 21

Esta clasificación se basa, por lo tanto, en el modelo biopsicosocial anteriormente nombrado, dando una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. Más que clasificar a las personas, describe



su situación dentro de la salud y el conjunto de ámbitos relacionados con ella, donde el funcionamiento engloba las funciones corporales, actividad y participación. Por su parte, la discapacidad abarca sus correspondientes déficits, limitaciones en la actividad y restricciones de participación (Verdugo et al., 2013a).

De este modo, y mediante un sistema de codificación que clasifica las diferentes situaciones, se crea un instrumento objetivamente interpretable por cualquier profesional familiarizado con la clasificación, consiguiendo una unidad de criterio utilizable en cualquier ámbito: clínico, educativo, político, económico, etc.

De una manera más generalizada y utilizada también en marcos legales, populares y científicos (Suriá Martínez, 2016; Ulate et al., 2020; LOMLOE, 2020), se hace una distinción entre cuatro grandes grupos de discapacidad según su tipología: física o motora, sensorial, intelectual y psíquica.

La discapacidad física o motora es todo aquel tipo de limitación generada por la alteración que dificulta o imposibilita la movilidad funcional de una o varias partes del cuerpo. La heterogeneidad y diversidad dentro de este colectivo de personas con discapacidad física complica una definición comúnmente aceptada, existiendo múltiples clasificaciones y agrupaciones en función de diversos criterios (Gómez et al., 2013).

Las personas con discapacidad sensorial son aquellas que presentan limitaciones derivadas de una importante disminución en la información que recogen del ambiente que les rodean. Dentro de la discapacidad sensorial, existen dos grandes tipos de discapacidad que, por la cantidad de información que restringen, tienen gran impacto en la vida de la persona. Por un lado, la discapacidad visual, término utilizado para denominar a un amplio espectro de condiciones oculares y capacidades visuales dentro de los cuales existen muchos grados de pérdida visual (Caballo y Núñez, 2013) y, por otro lado, la discapacidad auditiva, que, al igual que la anterior, engloba un amplio espectro de personas con distintos grados de pérdida auditiva. Este colectivo tiene la característica de compartir un lenguaje y cultura propia, confiriéndoles una identidad propia (Domínguez y Velasco, 2013).

Se hace referencia a discapacidad psíquica ante alteraciones permanentes e intensas de tipo conductual y del comportamiento adaptativo, generalmente derivadas de problemas de salud mental que requieren tratamiento psiquiátrico (Goldman et al., 1981).

Por último, la discapacidad intelectual, materia que nos ocupa, se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, es decir, en las habilidades para funcionar en la vida diaria y comprender e interactuar con el entorno (Verdugo et al., 2013c)

A continuación, analizaremos la discapacidad desde un enfoque específicamente educativo, revisando la conceptualización actual de la discapacidad intelectual para, después, realizar un recorrido a través de su tratamiento en las leyes educativas de nuestro país, hasta llegar a las dos últimas leyes aprobadas, realizando una comparativa entre ellas.



### 3.2 LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: EVOLUCIÓN DEL ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LAS ESCUELAS.

#### 3.2.1 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Hoy en día el derecho a la educación es un concepto totalmente normalizado en nuestra sociedad. Negar el acceso gratuito y obligatorio a la educación resultaría totalmente ilógico e inentendible para cualquiera de nosotros. Resulta curioso que la interiorización de ciertos derechos se haya dado de manera tan sólida en tan poco tiempo, ya que la primera Declaración de los Derechos Humanos, proclamada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, data de poco más de 70 años. Este es el primer documento internacional y oficial dónde nos encontramos, en su artículo 26, que “toda persona tiene derecho a la educación”, aludiendo también a la necesidad de tener un carácter gratuito y obligatorio (Asamblea General de la ONU, 1948). En nuestro país, sin embargo, la obligatoriedad de la escolarización no llegó hasta 20 años más tarde, con la aprobación de la Ley General de Educación en 1970 y la implantación de la constitución poco después, en 1978, cuyo artículo 27 declara que “todos tienen el derecho a la educación” (BOE núm.311, de 29 de diciembre de 1978).

A pesar de que la elección de las palabras “toda persona” debería llevar implícita la no discriminación, esta se ha encontrado siempre presente por muy diversos motivos, siendo la discapacidad uno de los más destacados en la esfera de la educación. Por ello, en el panorama internacional se dieron diferentes pactos que buscaban la garantía de no discriminación en la escuela, como la Conferencia General de la UNESCO en 1960, la Convención de los derechos de los niños en 1989 o la Declaración de Jomtién en 1990 (Crosso, 2014).

En el marco específico de la discapacidad, en 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la resolución de Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, especificando no sólo la necesidad de proporcionar igualdad de oportunidades para los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sino también de que estas se den en entornos integrados (Asamblea General de la ONU, 1993). Un año después, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, se aprobó la Declaración de Salamanca, dónde se comienza a hablar de escuelas para todos y la responsabilidad de las mismas de responder a las necesidades individuales de sus alumnos.

Pero, sin duda, y como se ha destacado en el apartado anterior, el momento más significativo para el colectivo de personas con discapacidad se produjo en el 2006, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este documento se define la discriminación por motivos de discapacidad, afirmando que negarse a proporcionar ajustes razonables para garantizar su igualdad de oportunidades es una forma de discriminación, y reconoce en su artículo 24 que el derecho a la educación debe hacerse efectivo sin dicha

discriminación, asegurando un sistema de educación inclusivo a todos los niveles (Asamblea General de la ONU, 2006).

A pesar de que a día de hoy el derecho a la educación de las personas con discapacidad es también un hecho innegable, aún existe un gran debate sobre la manera de hacer efectivo dicho derecho, especialmente dentro del colectivo de la discapacidad intelectual, existiendo gran controversia en torno a la educación especial vs la educación inclusiva.

### 3.2.2 ACEPTACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La terminología para clasificar y dirigirse a personas con discapacidad intelectual ha sufrido cambios constantes debido, más que a criterios terminológicos, al estigma social asociado a los términos utilizados históricamente. En el caso de España, se han empleado con mayor frecuencia retraso mental, deficiencia mental, subnormalidad y minusvalía mental (Alí & Blanco, 2015; Verdugo et al, 2013b).

Estos términos, por su naturaleza ofensiva y su focalización en el problema, quedaron obsoletos, como ya se ha mencionado anteriormente, siendo necesarios cambiarlos. Para elegir un término adecuado es importante que este cumpla cinco factores: que sea específico, que el colectivo lo utilice consistentemente, que represente de manera adecuada el conocimiento actual, que se pueda utilizar para múltiples propósitos y que comunique valores importantes (Alí & Blanco, 2015). Contando con estos factores, y tras diversos debates en los que se incluyó al propio colectivo, el término elegido y preferido actualmente es el indicado en el primer apartado: persona con discapacidad intelectual. Este término evidencia el constructo socio-ecológico, se ajusta mejor a las prácticas profesionales actuales, proporciona base lógica para los apoyos individualizados y es menos ofensivo y más consistente con la terminología internacional (Verdugo et al, 2013b).

La discapacidad intelectual es entendida como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona puede tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiesta durante el desarrollo y que contribuye al nivel de inteligencia general (OMS, 1992). Por su parte, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) define la discapacidad intelectual como “las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años” (sn pp). Esto implica una limitación, por una parte, en el funcionamiento intelectual de una puntuación de Coeficiente Intelectual (CI) de al menos dos desviaciones típicas por debajo de la media (menos de 70 de CI), y, por otra parte, en la conducta adaptativa, es decir, en las habilidades de la persona para funcionar en la vida diaria y que le permiten responder en distintas situaciones y contextos (Verdugo et al, 2013b). Dicha discapacidad se expresa cuando una persona con limitaciones significativas interactúa con el entorno, influyendo, de esta manera, tanto la propia persona como las barreras y obstáculos que se encuentra. Esto implica que la discapacidad

se expresará de manera diferente dependiendo si el contexto es más o menos facilitador (Alí & Blanco, 2015).

Esta diferencia entre contextos más o menos facilitadores se torna especialmente importante dentro del ambiente escolar, ya que este ha sido uno de los temas de discusión en la inclusión de los estudiantes con Necesidades Especiales Específicas, tratando de dar luz en el interrogante de “cómo hacer” inclusión. En el caso de la discapacidad intelectual, cuya prevalencia a nivel mundial es de entre el 1 y el 3% (dato similar a la prevalencia en nuestro país) (Gutiérrez et al., 2016), se ha visto una tradición de políticas de escolarización en instituciones específicas que poco a poco han ido dirigiéndose hacia el propósito de su inclusión en centros ordinarios (Maturana et al., 2019). A continuación, veremos este progreso a través del análisis de las diferentes leyes aprobadas en nuestro país.

### 3.2.3 TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR A TRAVÉS DE LAS LEYES EDUCATIVAS

Desde la aprobación de la primera Ley de Educación en nuestro país, en el año 1970, hasta la entrada en vigor de la popularmente llamada “Ley Celaá” a finales del año 2020, se han producido diversas modificaciones y considerables progresos en todos los aspectos educativos. En este apartado nos vamos a centrar en cómo ha evolucionado el trato a la educación especial a través de los años y las leyes, con el objetivo de entender dicha transformación y analizar el punto en el que nos encontramos actualmente en el ámbito de la discapacidad intelectual (figura 3).

**Figura 3.**

*Leyes de Educación en España*



Fuente: Elaboración propia

a) Ley General de Educación, 1970 (LGE).

Esta ley entiende la educación especial como una modalidad específica, por lo que prioriza la organización de un sistema educativo paralelo a la educación ordinaria, con un currículo propio y diferente. Como medida algo más progresista preveía la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios para aquellos alumnos “deficientes ligeros”, es decir, personas con discapacidad intelectual leve o con un CI límite. El artículo 51 indica

la educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible (LGE, 1970, p. 12532).

En la práctica, el acceso al sistema se limitaba a los alumnos menos afectados intelectualmente que no podían seguir el ritmo de la educación ordinaria, siendo el resto de niños generalmente excluidos de las escuelas, al no haberse aprobado aún la constitución y no ser la escolarización obligatoria de manera efectiva (Abellán et al., 2019).

En 1978, ocho años más tarde de la entrada en vigor de la primera Ley de Educación, se aprueba la Constitución Española. En sus artículos 14 y 27 expone la educación básica como un derecho y deber universal y gratuito, lo que supone que todos los niños entre 6 y 16 años deben estar escolarizados independientemente de su situación. El sistema educativo español tiene en ese momento, por tanto, que organizarse para dar respuesta a la diversidad del alumnado, alcanzando el desarrollo personal de las capacidades de todo el alumnado, incluyendo, por supuesto, a aquellos niños y niñas con necesidades especiales, respetando además los principios de integración y normalización (BOE núm.311, de 29 de diciembre de 1978).

Ese mismo año fue elaborado el Plan Nacional de Educación Especial por el Instituto Nacional de Educación Especial, plan de gran importancia para la posterior evolución de la educación especial en España, ya que incorporó planteamientos internacionales de normalización e integración escolar. Esto se termina concretando con la aprobación de la LISMI en 1982, ley responsable de gran parte del desarrollo de las políticas sociales y educativas para las personas con discapacidad (Lorenzo-Vicente, 2009).

b) Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, 1985 (LODE)

Esta ley trata muy ligeramente la educación especial al ser una ley que no afecta a la estructura del sistema educativo como tal, sino que es más bien reguladora para ciertos aspectos, como los derechos y la participación en la comunidad educativa. La educación pasa a ser un derecho de todos, independientemente de su situación, por lo que todos los alumnos pueden acceder por igual a ayudas y apoyos para compensar carencias de todo tipo, sobresaltando aquellos alumnos que presenten necesidades educativas

especiales (NEE), y considerando la educación especial como parte integrante del sistema educativo.

En ese mismo año se aprueba el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, que define la educación especial como parte integrante del sistema educativo, dirigiéndose por primera vez y de manera específica a personas afectadas por “disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales o por inadaptaciones” y estableciendo distintas modalidades educativas: atención temprana, centros de integración, centros especiales y unidades de educación especial en centros ordinarios. Durante estos años los alumnos con discapacidad intelectual empiezan a recibir apoyos escolares específicos.

c) Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990 (LOGSE)

Con esta ley la educación especial se reconfigura, introduciendo por primera vez en la legislación española el concepto de “alumno con necesidades educativas especiales”, de tal manera que se amplía el término a más tipos de necesidades y no solo a los “deficientes e inadaptados” como en la LGE o a las personas afectadas por “disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales o por inadaptaciones” como en la LODE.

Se introduce la educación especial dentro del sistema educativo ordinario ya no como medida puntual sino de manera usual, creando unidades de educación especial en los centros ordinarios. En sus artículos 36 y 37 destaca que “el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (art. 36) y “la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en el centro ordinario” (art. 37).

De esta manera, se entiende el aula de educación especial como una opción que favorece la inserción socio comunitaria, la transición a la vida adulta y laboral a la par que el vínculo con el entorno y la familia para aquellos escolares con menos necesidades (Abellán et al., 2019).

En 1995 se publica el Real Decreto 696/1995 del 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que pretende desarrollar los artículos 36 y 37 recién citados, y que determina la creación de servicios escolares para el adecuado desarrollo de estos alumnos en base a la evaluación psicopedagógica realizada por parte de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, creando adaptaciones curriculares para ayudar a los alumnos a progresar en el logro de los objetivos cuando se considere oportuno dentro del centro ordinario bajo el principio de “atención a la diversidad de capacidades, interés y motivaciones del alumnado” (Lorenzo-Vicente, 2009). Un año más tarde, en 1996, se publica la Resolución de 25 de abril de 1996, de elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial, que adapta el currículo tomando como referente las capacidades establecidas en los objetivos del currículo de educación primaria en todas sus áreas, de acuerdo con las necesidades de los alumnos, poniendo el énfasis en los

últimos años en el desempeño profesional y la inserción social. Este currículo sigue vigente hoy en día en los centros de educación especial.

d) Ley Orgánica de Educación, 2006 (LOE)

En 2002 se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que, además de no llegar a aplicarse, apenas contemplaba cambios en materia de alumnado con necesidades educativas especiales, lo que sí sucedió con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pues se produjo un cambio cualitativo.

La LOE determina como principios educativos la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias, y la equidad como garantía de igualdad de oportunidades, inclusión educativa y la no discriminación. Considera a la escuela como el elemento compensador de desigualdades, poniendo especial atención a aquellas desigualdades que derivan de la discapacidad (Abellán et al., 2019).

En su artículo 74 establece que

la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por principios de normalización e inclusión, y se asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintinueve años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (LOE, 2006, p. 17180).

En 2010 se publica la ORDEN EDU/1152/2010 de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Esta orden regula todos los procedimientos en atención a la diversidad, entre los que se encuentran los procedimientos ante los alumnos con discapacidad intelectual.

La inclusión se centra en cómo apoyar las cualidades y necesidades de todos los alumnos del sistema educativo, proporcionando programas apropiados para el nivel de cada alumno, que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades. Las personas con discapacidad intelectual deben contar, por lo tanto, con los apoyos necesarios para su desarrollo personal, priorizando su inclusión siempre que sea posible en centros ordinarios.

Como acabamos de ver, los cambios producidos entre 1970 y 2006 en educación especial en España son notables y significativos. De la segregación inicial de las personas con discapacidad intelectual, etiquetados como “anormales” se va pasando a políticas de normalización, inclusión e integración escolar. Se dieron importantes cambios en la



terminología y se ampliaron los tipos de necesidades especiales, incluyéndose otras discapacidades y problemas de aprendizaje. Aunque estos cambios no fueron siempre acompañados de los recursos necesarios para hacerlos efectivo, representan una gran progresión y avance en el trato a las necesidades especiales en general, y a la discapacidad intelectual en concreto, dentro del sistema educativo.

#### 3.2.4 CONTRASTE ENTRE LOMCE Y LOMLOE EN EL TRATO A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

A lo largo de los últimos meses del 2020 se produjo en España un importante movimiento social en forma de protestas en las calles y a través de redes sociales en contra de la aprobación de la nueva ley orgánica de educación, apodada “ley Celaá” en referencia a la Ministra de Educación. Estas protestas venían provocadas por un sector de la población que estaba en ferviente desacuerdo con ciertos de los cambios introducidos por la nueva ley. Uno de los que generó mayor polémica fue la propuesta en materia de educación especial.

Durante esos meses se publicaron noticias y artículos que recogían testimonios y opiniones de familias y docentes de personas con discapacidad intelectual que temían los efectos de la nueva normativa educativa, dónde expresaban su preocupación por “la amenaza de los cierres de los centros de educación especial en diez años”. A continuación, vamos a analizar las propuestas en materia de educación especial en ambas leyes, haciendo hincapié en las modificaciones, para estudiar si está preocupación es objetiva o fruto del revuelo social y mediático.

La Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) propuso una modificación de la LOE rescatando el escrito de la LODE. Aunque esta nueva ley suscitó numerosos cambios educativos, en materia de educación especial lo hizo a través de un articulado único que planteaba pocas novedades con respecto a la ley anterior, ya que continúa priorizando la inclusión, pero sin ampliar ni abordar más el asunto. Como modificación más notoria se incluyó al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje dentro de la categoría de atención prioritaria. La discapacidad intelectual continúa clasificándose dentro de necesidades educativas especiales, en la categoría discapacidad.

Destacar que en 2018 se publicó la ORDEN EDU/371/2018, de 2 de abril, que modificaba la EDU/1152/2010, de 3 de agosto, antes citada, de manera que actualizaba brevemente la respuesta educativa a la escolarización del alumnado ACNEA en Castilla y León, siendo este documento el que guía actualmente los procedimientos a seguir ante los alumnos con necesidades educativas.

En diciembre de 2020 se aprueba la nueva Ley Orgánica 3/2020 por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE). Esta focaliza su atención en la equidad e inclusión del sistema educativo, garantizando los derechos de la infancia, la inclusión educativa y el diseño universal del aprendizaje bajo los criterios igualdad y no discriminación, todo ello a través de la socialización y la participación. En atención a la diversidad, destaca la necesidad de individualizar la educación para alcanzar el máximo

desarrollo personal, intelectual, social y emocional de cada uno de los alumnos, focalizándose en sus necesidades individuales y en las adaptaciones para el alumnado con necesidades especiales (Gómez, 2021).

Esta ley hace una reestructuración en materia de apoyo educativo, incluyendo y eliminando algunas categorías. La discapacidad intelectual continúa clasificándose, de la misma manera, dentro de las necesidades educativas especiales, aunque esta ley propone una separación de la discapacidad según su tipología: física, intelectual o sensorial, y redefine el alumnado con necesidades educativas especiales como

aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o trastornos grave 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 (LOMLOE, 2020, p. 122910).

En la tabla 1 se recogen los articulados más importantes de ambas leyes en materia de educación especial.

**Tabla 1.**

Disposiciones LOMCE y LOMLOE en materia de educación especial.

<b>LOMCE (2013)</b>	<b>LOMLOE (2020)</b>
<p><u>Artículo 79 bis.2.</u> La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá 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 (LOMCE, 2013, p. 39)</p>	<p><u>Disposición adicional cuarta:</u> evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales: 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 (LOMLOE, 2020, p. 122942).</p>

Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha comentado, la LOMCE apenas introduce novedades en materia de educación especial con respecto a la ley anterior, manteniendo prácticamente el mismo



articulado en la cuestión. Ambas leyes priorizan la inclusión, abogando por la necesidad de proporcionar los apoyos necesarios para el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales bajo los principios de normalización e inclusión. En la práctica, esta ausencia de modificaciones se puede traducir en prácticas educativas similares en educación especial desde la aprobación de la LOE, dirigido hacia la inclusión, pero sin un progreso visible.

Con la llegada de la nueva ley se plantea un plan con un plazo específico de 10 años para el impulso del progreso en educación especial e inclusión. El escrito establece dicho plazo para proporcionar mayores recursos a los centros ordinarios con el fin de poder atender al alumnado con discapacidad de manera adecuada dentro de un entorno real de inclusión, esto sin dejar de prestar apoyo a los centros de educación especial. Además, modifica el artículo 74 de la LOE, manifestando que serán los profesionales quienes evalúen y valoren al alumno, atendiendo siempre al interés del menor y la voluntad de las familias.

Las medidas de atención a la diversidad han evolucionado a través de los años y las leyes, dando mayor protagonismo a la atención individualizada e incluyendo los principios de la escuela inclusiva (Gómez, 2021). Si nos ceñimos a lo redactado en la nueva ley, se puede intuir un paso más en este largo proceso. No parece haber un riesgo real del cierre de los centros de educación especial, que además se establecen como centro de referencia y apoyo de los centros ordinarios. Habrá que esperar para conocer cómo se lleva este planteamiento teórico a la práctica para analizar si es, en efecto, un progreso acorde a las necesidades sociales y educativas.

### 3.3 INVESTIGACIONES EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL DENTRO DEL ÁMBITO ESCOLAR

A lo largo del apartado anterior se ha hecho un recorrido por la evolución de la atención a la diversidad desde la aprobación de la primera ley educativa hasta la actualidad. Se ha analizado cada paso legislativo hacia la educación inclusiva de las personas con discapacidad intelectual, y se ha comprobado su gradual, pero constante, progreso, que culmina con el plan establecido por la LOMLOE para continuar avanzando e impulsar dicho camino hacia la inclusión.

A continuación, se hará un breve análisis bibliográfico sobre la materia, con el fin de conocer cuál es la realidad de la atención a la diversidad y la discapacidad intelectual en las escuelas y aulas, más allá del papel y las pautas. Se analizará cómo se está llevando la inclusión a la práctica a través de las diferentes investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años.

La educación inclusiva es un concepto complejo, del que es difícil tener una definición única y consensuada. Se trata de un proceso de transformación profunda de los sistemas educativos de modo que promuevan y aseguren la defensa de la igualdad y dignidad de todos los alumnos, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad (Sandoval Mena et al., 2012), unido a prácticas sensibles y universales que respondan a dicha diversidad (Kelly et al., 2014). Sandoval Mena et al. (2012) consideran que es

una tarea compleja en la que continuamente las administraciones educativas, los centros, sus profesores y las familias transitan en una especie de equilibrio precario en el que valores, principios, recursos y voluntades entran en juego y alimentan una serie de dilemas y contradicciones éticas y técnicas que, por lo general, pocas veces se resuelven con equidad (p. 120).

Avanzar hacia el objetivo de una educación inclusiva de calidad se torna de vital importancia al conocer el substancial rol que juega la escuela en el futuro personal, laboral y social de las personas con discapacidad. La educación determina, especialmente en momentos de tránsito, el desarrollo de las personas con discapacidad, siendo un elemento facilitador cuando se basa en principios de normalización e inclusión y se dan las ayudas y medios necesarios para orientarla a la potencialización de sus capacidades (Díaz, 2011; Palomares Ruiz & González López, 2012).

Los diferentes estudios que presentamos a continuación muestran que a día de hoy se continúan teniendo grandes y diversas dificultades para introducir las prácticas inclusivas a la realidad educativa, sobre todo con las restricciones de recursos socioeconómicos y educativos existentes. Estas dificultades se dan especialmente en el colectivo de personas con discapacidad intelectual, ya que se ha mostrado que es la discapacidad menos aceptada por sus pares (Desbrow, 2004), y ante la que profesores (Padilla-Muñoz, 2011) y orientadores (Padilla-Muñoz et al., 2015) se sienten menos preparados para educar u orientar.

A través de estos estudios se han encontrado cuatro aspectos que se consideran clave en el proceso de la implantación de prácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad en las aulas: el profesorado y los apoyos recibidos en clase, la relación con sus iguales, los resultados académicos y el bienestar subjetivo del alumno.

**Figura 4.**

*Aspectos que influyen en el éxito o fracaso de una educación inclusiva*



Fuente: Elaboración propia

## A. ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL PROFESORADO

Los docentes son una parte fundamental del proceso de inclusión ya que son los que trabajan día a día con los alumnos, siendo los responsables de atender a sus necesidades y diversidades. De hecho, un estudio realizado con familiares de personas con discapacidad intelectual mostró que estos consideraban que los profesores son los responsables directos de que la inclusión funcione en las clases de las escuelas ordinarias (Maturana et al., 2019). Pero no todos los docentes tienen una actitud favorable a la inclusión, se sienten preparados para ello o consideran que cuentan con los recursos suficientes para llevar prácticas inclusivas de calidad.

En un estudio llevado a cabo por Sisto et al (2021) con profesores españoles se encontró que la actitud favorable del profesorado está directamente relacionada con una percepción positiva de la inclusión (es decir, considerarla como una propuesta educativa positiva, que fomenta la comprensión hacia la diversidad, anula las diferencias y forma a todos los alumnos hacia una sociedad inclusiva), y la actitud desfavorable del profesorado estaba directamente relacionada con una percepción negativa de la inclusión (dificultad de mantener el orden y la disciplina en el aula y necesidad de dar una atención extra que perjudica a los demás alumnos). Las creencias sobre las responsabilidades también se relacionaban con la actitud del profesorado: aquellos con actitudes negativas consideraban que las adaptaciones curriculares eran responsabilidad exclusiva de los especialistas, mientras que aquellos con actitudes positivas creían en los esfuerzos colaborativos y las responsabilidades compartidas para atender a la discapacidad.

En estudios realizados con otros agentes educativos como familias y directores, estos expresaron que se encuentran, a menudo, actitudes desfavorables por parte de algunos profesores hacia la discapacidad, especialmente hacia la discapacidad intelectual (Maturana et al., 2019; Verdugo & Rodríguez, 2012). Si bien, otros estudios realizados con población docente española muestran una visión más positiva de los mismos, revelando un alto porcentaje de actitudes positivas y favorables hacia las prácticas educativas inclusivas (Palomares Ruiz & González López, 2012; Sánchez et al., 2017). Existen, sin embargo, aspectos que influyen negativamente sobre la actitud y las prácticas docentes, entre los que destacan la falta de formación y la falta de recursos.

Los profesores consideran que existe una escasa formación institucional para atender adecuadamente a las características diversas del alumnado, lo que hace que se sientan poco preparados e incluso puede provocar miedos de “no saber qué hacer” o asumir creencias negativas sobre estos alumnos. Esto se da especialmente en el profesorado con más años de experiencia (Maturana et al., 2019; Sánchez et al., 2017; Verdugo & Rodríguez, 2012).

Los profesores de la escuela ordinaria se quejan de la falta de recursos humanos, materiales y psicopedagógicos. Se ha comprobado que la insatisfacción con respecto a los recursos y apoyos proporcionados para ayudarles en las prácticas inclusivas influye directamente en la resistencia del profesorado hacia dichas prácticas. La falta de un equipo de profesionales de apoyo, la falta de flexibilidad horaria (que les dificulta adaptar

la estructura horaria a las necesidades del grupo y al desarrollo de un proceso educativo adaptado a distintos ritmos de aprendizaje), las contradicciones legislativas y la gran diversidad del alumnado hacen que los profesores se sientan en ocasiones desbordados para atender a todos los alumnos con necesidades educativas especiales (Sánchez et al., 2017; Sisto et al., 2021; Verdugo & Rodríguez, 2012).

Los profesores destacan la necesidad de crear espacios de coordinación entre profesores y la adaptación de horarios como medidas de mejora de la atención a la diversidad. De hecho, un estudio realizado con docentes reveló que los centros que trabajan de forma cooperativa y que cuentan con un buen liderazgo pedagógico obtienen mejores resultados (Sánchez et al., 2017).

## B. RELACIÓN CON LOS IGUALES

Para que la inclusión funcione, los estudiantes con necesidades educativas especiales necesitan sentirse socialmente integrados, sin el estigma de ser diferentes o sentirse aislados. La actitud de los compañeros es un elemento con gran impacto en la integración de niños con discapacidad, siendo una ventaja cuando es positiva y una dificultad cuando es negativa (Verdugo & Rodríguez, 2012).

Un estudio desarrollado por Kelly et al. (2014), que pretendía analizar los desafíos de la implementación de la educación inclusiva encontró que una de las variables que llevaba a los estudiantes a abandonar la escuela ordinaria eran las dificultades sociales con las que se encontraban: la relación con sus compañeros, la ausencia de amistades, la presión de los pares y la propia conciencia sobre sus dificultades para relacionarse hacían que se sintieran segregados o aislados del resto de compañeros. Otro estudio realizado por Desbrow (2004) con una muestra de chicos de secundaria sin necesidades mostró que estos tienen más facilidad para aceptar a los compañeros con discapacidades física, seguida de discapacidad visual. La discapacidad intelectual fue significativamente la más rechazada, siendo estos alumnos los menos integrados y aceptados entre sus compañeros.

La actitud de los compañeros es un tema que preocupa tanto alumnos como profesores y familiares. Varios estudios han encontrado vulnerabilidad en los niños con discapacidad intelectual para ser víctimas de acoso e incluso de agresiones físicas, relacionado con los problemas de relación que estos presentan (García et al., 2016; Verdugo & Rodríguez, 2012).

Se ha comprobado, sin embargo, que el contacto con personas con discapacidad ayuda a modificar las actitudes hacia este colectivo cuando son planificadas y frecuentes. Los niños que acuden a colegios de integración en el que hay un mayor número de niños con necesidades tienen actitudes más positivas hacia la discapacidad que aquellos que nunca han tenido contacto con la discapacidad (Galván Ruiz & García Cedillo, 2017). Del mismo modo, la percepción sobre las capacidades y limitaciones de la discapacidad varió de forma positiva en un mismo grupo de niños tras pasar varias semanas en contacto con otros niños con discapacidad mostrando que la cantidad y calidad del contacto es básico en el cambio de actitudes (Ulate et al., 2020)

Estos resultados muestran, una vez más, la importancia de la integración en las aulas, que es además en muchas ocasiones el único ámbito de socialización de niños y niñas con discapacidad con otros niños de su edad (García et al., 2016). Hay que trabajar con los estudiantes de manera directa para mejorar sus actitudes hacia el alumnado con discapacidad, de manera que esto ayude a que permanezcan en las aulas y esto, a su vez, ayude indirectamente a seguir mejorando dichas actitudes y crear no solo escuelas inclusivas de calidad sino una sociedad futura más integradora.

### C. RESULTADOS ACADÉMICOS

Las dificultades académicas, tanto de aprendizaje como de evaluación, es un tema de gran preocupación en el ámbito de las necesidades especiales, siendo otra de las principales razones de abandono de la educación ordinaria. La dificultad de aprender de los alumnos, el gran tamaño de las clases, la cantidad de asignaturas, el enfoque de rendimiento académico y la sobre confianza en los asistentes de apoyo son algunos de los aspectos que influyen en dicha decisión. Todavía hay gran dificultad para evaluar a los estudiantes con discapacidad intelectual y sus necesidades, tanto educativas como de apoyo (Kelly et al., 2014; Maturana et al., 2019).

En un estudio que pretendía comprobar la influencia del tipo de escuela (ordinaria o especial) sobre el aprovechamiento académico se comprobó que los alumnos con necesidades educativas especiales logran resultados muy por debajo de lo esperado en cuando a rendimiento académico en ambas escuelas, con resultados más bajos en las escuelas especiales (Romero Contreras et al., 2018). Estos resultados son esperables si se tiene en cuenta las dificultades cognitivas que los alumnos con necesidades especiales, en concreto aquellos con discapacidad intelectual, tienen para acceder a los contenidos que se imparten, cuya complejidad va aumentando. De hecho, este mismo estudio comprobó que, a mayor edad de los alumnos, menores rendimientos académicos, en parte debido a la reducción de apoyos y a la dificultad en comprensión. A esto se le añade que los propios alumnos con discapacidad expresan no preguntar dudas ante las explicaciones de los profesores por vergüenza o miedo a ser tachados de “tontos” (Verdugo & Rodríguez, 2012).

Los padres consideran que las escuelas especiales ofrecen, en algunos casos, mejores condiciones para el proceso de escolarización de los alumnos con discapacidad intelectual. Sin embargo, para algunas familias, el proceso de alfabetización (gran deseo para las personas con discapacidad y sus familiares ya que su logro fomentará una mayor inclusión) solo se consigue en escuelas ordinarias, al tener la noción de las escuelas especiales como un lugar de cuidados y afecto más que de aprendizaje académico (Maturana et al., 2019). Sin embargo, otros estudios reportan que en los colegios ordinarios hay un acceso más limitado a servicios de salud y oportunidades laborales, mientras que los colegios especiales ofrecen más apoyo físico y de salud, programas de habilidades de vida y cursos de habilidades prácticas para prepararles para la vida adulta (Kelly et al., 2014).

La importancia del cambio de etapas educativas es otro de los aspectos importantes en los alumnos con NEE. Familias, profesionales y los propios alumnos destacan las grandes diferencias que se dan en el cambio a secundaria, manifestando una gran disminución del rendimiento de estos alumnos en su transcurso. Se señala la desmotivación de los alumnos por la falta de orientación práctica, itinerarios de futuro y un curriculum que no casa con sus necesidades (Kelly et al., 2014; Verdugo & Rodriguez, 2012).

En estudios sobre inclusión laboral y social, se subraya el importante papel que la escuela debería jugar para mejorar el potencial ocupacional de los jóvenes con discapacidad, especialmente en los procesos de tránsito. Para ello plantea algunas estrategias, como la realización de acciones específicas facilitadoras en los momentos de transición, orientar el curriculum hacia habilidades socio-personales y desarrollo autónomo, construir los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de interés y demandas y planificar los apoyos con la persona en el centro: sus derechos, sueños y deseos (Díaz, 2011).

#### D. BIENESTAR SUBJETIVO

Denominamos bienestar subjetivo a la valoración que las personas realizan sobre sus vidas. Esta se conforma por dos facetas, una centrada en aspectos afectivo-emocionales y otra en aspectos cognitivos-valorativos. Engloba la valoración del propio individuo sobre aspectos como la satisfacción vital, la felicidad y los aspectos positivos, así como la evaluación de sus recursos, como la capacidad de control y manejo de emociones (Suriá Martínez, 2018).

Los resultados del estudio realizado por Cantero et al. (2017) con una muestra de adolescentes españoles con y sin necesidades educativas especiales, revelaron un nivel satisfactorio de nivel de calidad de vida y bienestar subjetivo en todos los estudiantes, encontrado percepciones similares para estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. Sin embargo, aquellos estudiantes con necesidades especiales revelaron puntuaciones significativamente más bajas en dos de los siete dominios estudiados: autodeterminación y bienestar físico. De entre todas las necesidades, los adolescentes con discapacidad intelectual tuvieron resultados significativamente más bajos que el resto de estudiantes con necesidades en dichos dominios, pero no en el resto. Por último, se encontró que aquellos alumnos con la puntuación más bajas en autodeterminación y bienestar físico eran los adolescentes de los centros de educación especial (Cantero et al., 2017).

La baja puntuación en autodeterminación para los estudiantes de centro de educación especial va acorde con los resultados encontrados en el estudio de Sabeh et al. (2021) sobre autodeterminación con jóvenes con discapacidad intelectual: ni ellos ni sus familias están muy familiarizadas con el término. Los padres reconocen la presencia de barreras en la propia familia, como la sobreprotección o el miedo, y piensan que la sociedad no ofrece oportunidades al no estar preparada para favorecer dicha autodeterminación. Todo esto revela que no solo la enseñanza, sino también las



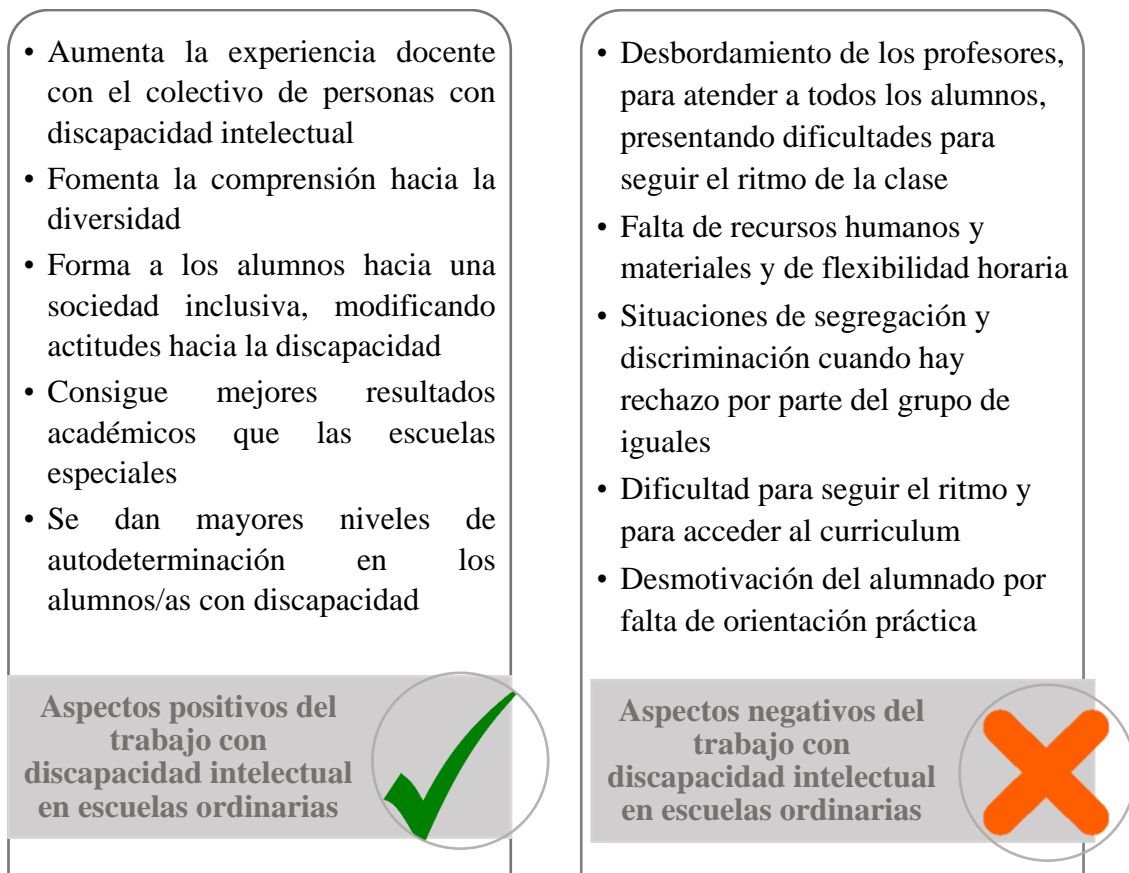
expectativas y oportunidades tienen un importante papel en la mejora del desarrollo de los jóvenes con discapacidad.

En otro estudio realizado únicamente con personas con discapacidad se encontró que las puntuaciones más altas de resiliencia y bienestar subjetivo las obtuvieron las personas con discapacidad física o visual, mientras que la discapacidad auditiva e intelectual mostraba puntuaciones inferiores en estos constructos. No se encontraron, sin embargo, diferencias en cuanto al grado de discapacidad (Suriá Martínez, 2016). Estos resultados pueden explicarse por la visibilidad de estos tipos de discapacidad. En este estudio se revela también que el principal protagonismo en el bienestar subjetivo es la competencia social y la aceptación de uno mismo, lo que nos indica las líneas por las que tenemos que trabajar para aumentar la satisfacción de las personas con discapacidad intelectual, pudiendo extrapolarlo al trabajo en las escuelas.

En conclusión, las escuelas ordinarias establecen aspectos positivos y negativos para las personas con discapacidad intelectual, siendo los más relevantes los integrados en la tabla 2.

**Figura 5.**

Aspectos positivos y negativos del trabajo con discapacidad intelectual en las escuelas ordinarias



Fuente: Elaboración propia

### 3.4 PAPEL DEL ORIENTADOR ANTE EL TRABAJO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los orientadores son los responsables del diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de acciones tendientes a favorecer el desarrollo pleno de los estudiantes, la formación de valores éticos y el respeto a la diversidad. Se encarga también de guiar a las familias, al profesorado y al resto de agentes involucrados en el proceso educativo de los estudiantes. Por ello, son actores fundamentales en el proceso de inclusión en las instituciones educativas y deben desarrollar un número de competencias que les permita cumplir adecuadamente sus funciones para conseguir sus objetivos (Padilla-Muñoz et al., 2015).

En Castilla y León, la organización y el funcionamiento de la orientación educativa está regulada por la ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León y la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Estos dos documentos recogen las funciones que deben desarrollar los profesionales de la orientación educativa. Vamos a revisar brevemente cuales son aquellas funciones relacionadas con la atención a las necesidades educativas especiales para conocer el alcance que tiene la actuación del orientador en la escolarización de las personas con discapacidad intelectual.

Dentro de los equipos de orientación (educación infantil y primaria), se destacan las funciones de asesoramiento al profesorado en atención a la diversidad del alumnado, colaborando y aplicando las medidas educativas adecuadas; colaboración en la detección, identificación y evaluación de las necesidades educativas específicas del alumnado, asesorando en el diseño, seguimiento y evaluación de la respuesta educativa que se le proporcione; y el favorecimiento e intervención en el desarrollo de actuaciones que permitan una adecuada transición entre los distintos ciclos o etapas del alumnado con necesidades educativas específicas.

Por su parte, entre las funciones de los departamentos (educación secundaria) en el ámbito de apoyos o procesos de enseñanza y aprendizaje, destacan la colaboración con el profesorado mediante estructuras organizativas apropiadas y asesoramiento técnico en las medidas de apoyo hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo, y el asesoramiento al equipo directivo en la elaboración, seguimiento y evaluación del plan de atención a la diversidad.

Todas estas funciones destacan la importancia del orientador en la atención a las necesidades educativas especiales, ya que es un actor esencial en la detección de las necesidades, la identificación de los apoyos y la adecuación de la respuesta educativa para cada alumno.



Pero, sin lugar a dudas, la función de los orientadores que resulta transcendental para el colectivo de las personas con discapacidad es la recogida en el Artículo 4 de la ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León

c) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado que este cursando las enseñanzas referidas en el apartado a) de este artículo, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, y proponer, cuando sea preciso, la modalidad de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales a través del correspondiente dictamen de escolarización” (Orden EDU/987/2012, p. 70111)

y en el artículo 5 de la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León

f) Realizar la evaluación psicopedagógica, el informe psicopedagógico y el dictamen de escolarización, de acuerdo a la normativa vigente y en colaboración con el tutor y el equipo de profesores que atienda al alumno (ORDEN EDU/1054/2012, p. 75371)

Los orientadores son, por tanto, los responsables de realizar las evaluaciones y el informe psicopedagógico, así como el dictamen de escolarización. Este dictamen se fundamenta en la evaluación que determina las necesidades educativas especiales, y en él se concreta la propuesta de modalidad de escolarización (ordinaria o especial) y la propuesta de ayudas, apoyos y adaptaciones que el alumnado requiera para atender adecuadamente a sus necesidades. Los orientadores son, por tanto, los máximos responsables en la toma de decisiones sobre la escolarización de las personas con discapacidad intelectual (alumnado con necesidades educativas especiales), debiendo tener en cuenta, siempre que sea posible, los informes de otros servicios y la opinión de las familias. Este es uno de los grandes retos dentro de su práctica educativa.

Para la consecución de prácticas educativas eficaces en el ámbito de atención a la diversidad, el ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 recoge, en su línea estratégica 5 “el refuerzo y apoyo a líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica como estrategias que estimulen el desarrollo de prácticas eficaces e inclusivas e impulse la mejora de las competencias profesionales docentes como parte de un sistema educativo de calidad” (p. 23111).

Toda práctica educativa (especialmente una práctica tan importante para la vida escolar y futura de los alumnos) para que sea eficaz, innovadora y responda a las necesidades educativas del alumnado debe basarse en las aportaciones que nos proporcionan las investigaciones educativas, por lo que todos los datos y hallazgos encontrados en las investigaciones son de vital importancia para la práctica educativa de los orientadores educativos y la calidad de vida de las personas con discapacidad.

## 4. ESTUDIO

Esta investigación se plantea bajo el contexto de la aprobación e implantación de la nueva ley educativa LOMLOE (2022) y el revuelo social y mediático que han suscitado los cambios propuestos en la misma, en concreto en materia de educación especial.

Ante la reclamación social de la inclusión educativa y la pervivencia de los centros específicos para la atención de necesidades educativas especiales, el estudio tiene como finalidad analizar la realidad de un grupo de personas con discapacidad intelectual en su paso por el sistema educativo español a fin de encontrar buenas prácticas inclusivas. Para ello, se estudiarán aquellos aspectos que las personas con discapacidad, bajo su propia perspectiva y experiencia, consideraron claves en su paso por la escuela, previo a la determinación de elementos claves para las prácticas inclusivas desarrollado en el marco teórico. Se recogerán datos de personas que acudieron a centros ordinarios y a centros de educación especial, identificando los elementos más relevantes de su escolarización relacionadas con buenas prácticas de inclusión. Con todo ello, se analizarán y agruparán las respuestas de cada una de las modalidades de escolarización, para realizar, finalmente, una comparación entre ellas.

### 4.1 MÉTODO

El marco general de investigación en el que se centra este trabajo es la metodología mixta. Este tipo de metodología utiliza una perspectiva cuantitativa a la vez que cualitativa tanto en la recogida de datos como en el análisis de los mismos. Concretamente, se trata de un método mixto cualitativamente dominante, ya que se basa en una visión cualitativa del estudio, a la vez que, se considera importante añadir datos cuantitativos para beneficiarse y afianzar los datos encontrados cualitativamente (Johnson et al., 2007).

Se trata de un estudio de caso, siendo principalmente descriptivo y orientándose hacia un estudio interpretativo riguroso y en profundidad de una unidad de análisis, en nuestro caso, la asociación Insolamis. Se ha escogido este tipo de metodología en razón al tipo de problemática y el marco teórico presentado, ya que tiene un carácter fundamentalmente fenomenológico, que destaca el énfasis sobre lo individual y la experiencia subjetiva, buscando conocer los significados que los participantes dan a sus experiencias (Tójar, 2006).

### 4.2 OBJETIVOS

Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad del estudio se plantea con el fin de conocer las experiencias de personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo, para ello, se plantea como objetivo general:

- ✚ Analizar la realidad de un grupo de personas con discapacidad intelectual en su paso por el sistema educativo español en centros ordinarios y en centros de educación especial.

Dar respuesta a este objetivo conlleva la delimitación de objetivos específicos:

- ✚ Identificar los elementos que determinan las prácticas inclusivas desde la experiencia de las personas con discapacidad intelectual.
- ✚ Identificar los aspectos claves del paso de las personas con discapacidad intelectual en los centros ordinarios y en los centros de educación especial.
- ✚ Comparar la experiencia de personas con discapacidad en centros de educación especial y en centros ordinarios en base a las prácticas inclusivas.

#### 4.3 PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio fueron 18 adultos con discapacidad intelectual de entre 24 y 49 años. En cuanto al género, 50% eran varones y 50% mujeres. Se trata de una muestra de conveniencia, siendo todos ellos usuarios o trabajadores de la asociación Insolamis, en Salamanca, la cual accede a participar en el estudio (figura 6).

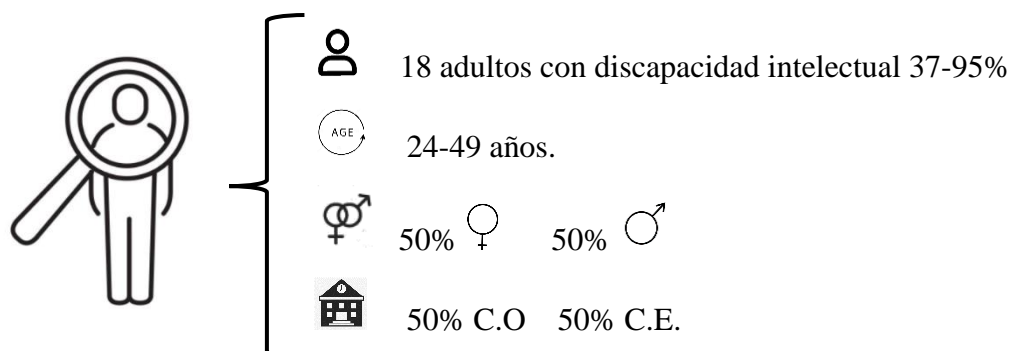
Todos los participantes tienen una discapacidad intelectual de entre el 37 y el 95%, de diferentes grados/niveles. Al seleccionar la muestra, se ha considerado fundamental que los participantes tuvieran las capacidades lingüísticas y cognitivas necesarias para seguir el ritmo de una entrevista y expresarse adecuadamente, por lo que aquellas personas con discapacidad severa no han participado en el estudio.

De los participantes, el 50% acudió a centro de educación especial y el 50% a centros ordinarios, todos ellos en la provincia de salamanca.

Respecto a su nivel educativo, aquellos participantes que acudieron a centros de educación especial recibieron certificado de escolarización escolar a través de curriculum EBO (Educación Básica Obligatoria) y aquellos de centros ordinarios han recibido certificado de la etapa de primaria, pero, en ningún caso, de la etapa de secundaria, contando con calificaciones en función a sus adaptaciones curriculares. Sólo uno de los participantes tiene el certificado de la ESO, habiéndolo obtenido más tarde mediante el sistema de pruebas libres. Todos ellos adquirieron, en mayor o menos medida, las competencias de lectoescritura.

Por último, respecto a su situación laboral, un 22,2% de los participantes se encuentran con empleo activo, siendo trabajadores del centro especial de empleo de Insolamis. De ese porcentaje, además, la mitad se encuentran trabajando a media jornada en empresa ordinaria. El resto de los participantes, un 77,7%, son usuarios de la asociación, por lo que tienen una situación laboral inactiva.

**Figura 6.** Variables descriptivas de la muestra



#### 4.4 MATERIALES

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado la entrevista semiestructurada, puesto que su objetivo es entender las experiencias y perspectivas de los participantes entrevistados y dirigirse hacia la comprensión de sus vivencias desde sus propias palabras. Son entrevistas semiestructuradas ya que cuentan con los temas ya diseñados, pero a la vez se plantean preguntas abiertas y flexibles (Ruiz-Olabuénaga, 2012).

Todas las entrevistas han sido realizadas de manera individual a cada uno de los participantes por la investigadora principal del estudio. La entrevista se elaboró en función de aquellos aspectos que la bibliografía en discapacidad intelectual y escuela destaca, recogidos previamente en el marco teórico (apartado “3.3 Investigaciones en discapacidad intelectual dentro del ámbito escolar”).

La entrevista consta de cuatro preguntas abiertas y seis preguntas cerradas tipo Likert 1-5 referidas a los siguientes ámbitos: trato del profesorado, apoyos educativos, grupo de iguales y bienestar emocional. Para una mejor respuesta a la escala tipo Likert, atendiendo a las características de los participantes, se realizó una adaptación con pictogramas de la misma. La plantilla utilizada para las entrevistas puede encontrarse en el Anexo 1. Se recogen, además, los datos personales, escolares y laborales de los participantes.

#### 4.5 PROCEDIMIENTO

En un primer momento, se llevó a cabo un contacto con la asociación Insolamis para solicitar su colaboración en el estudio, al que la asociación accede. A continuación, se trabajó junto con la trabajadora social y la psicóloga de la asociación para establecer los usuarios que reunían las características necesarias para participar en el estudio, recabando un total de 23 usuarios participantes.

Una vez seleccionados los participantes, se redactó un consentimiento informado y autorización para participar en el estudio, y se les entregó a los usuarios explicándoles de manera sencilla y comprensible el planteamiento de la investigación y requiriendo su participación. Tres de los usuarios no quisieron participar en la misma. Seguidamente, se les repartió las autorizaciones a los 20 usuarios que accedieron para que fueran firmadas por ellos mismos o sus tutores legales, según correspondiera legalmente. Durante una semana se recogieron las autorizaciones, consiguiendo un total de 18, ya que dos familias no quisieron que sus hijos participaran en el estudio.

Una vez firmadas las autorizaciones, se procedió a la realización de las entrevistas. Todas ellas se hicieron durante tres mañanas en las que los usuarios acudían al centro ocupacional, realizándose de manera individual. Al comienzo de la entrevista, se les informaba de la confidencialidad de los resultados, así como de la necesidad de ser sinceros en sus respuestas, para proceder después al comienzo de la entrevista.

En todo momento se han tenido en cuenta las características del colectivo de personas con discapacidad intelectual. Las entrevistas se realizaron en un entorno

conocido y agradable para los participantes, ya que se llevaron a cabo dentro de su asociación, de su horario del centro y la entrevista fue realizada por una persona conocida y de confianza para todos ellos. Esto pretendía propiciar la comodidad de los participantes para asegurar su libertad de expresión. Durante las entrevistas se ha tenido presente las características y el nivel de discapacidad de la persona entrevistada, y se ha ido regulando y adaptando el tipo de lenguaje para favorecer su discurso, ya que dependiendo de sus dificultades de comprensión y expresión ha habido que guiarles en mayor o menor medida a lo largo de la entrevista, por lo que las preguntas pueden haber variado ligeramente, no así el contenido de las mismas.

El tiempo de duración de la entrevista osciló entre 10/20 minutos, dependiendo en gran medida, de nuevo, de las características de la persona entrevistada.

#### 4.5 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de las entrevistas se realizó teniendo en cuenta la naturaleza de los datos. Por un lado, se realizó de forma cualitativa mediante un análisis de contenido, a lo que se le sumó un análisis cuantitativo mediante estadísticos descriptivos. Para el análisis de contenido se llevó a cabo un análisis por sistema de categorías, para lo cual, se transcribieron las entrevistas, se analizaron para generar las diferentes categorías y subcategorías de cada una de las temáticas surgidas durante las entrevistas de cada participante, sin perder de vista los bloques que configuraban la entrevista, por tanto, se ha integrado un análisis inductivo y deductivo para la generación de las categorías. Cada una de las categorías resultante se definen en la tabla 2. Las categorías se han analizado mediante el programa Nvivo 12, licencia de la Universidad de Salamanca, mediante análisis de contenidos, por su parte, los datos cuantitativos han sido analizados en Excel.

Para el análisis de estadísticos descriptivos se realizó un análisis de medias de cada una de las preguntas tipo Likert, tanto globalmente como por tipo de centro. La escala consta de 5 niveles de medición, en las que 1 hace referencia a la puntuación mínima y 5 a la puntuación máxima. Se pueden ver todos estos datos en el Anexo 2.

**Tabla 2.**

Categorías para el análisis cualitativo

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
Profesorado	Personas con una presencia diaria a lo largo de su vida escolar responsables del aprendizaje de los entrevistados.
Apoyo a las necesidades educativas especiales	Medidas extraordinarias que se llevan a cabo con alumnos con necesidades para lograr un adecuado aprendizaje y lograr su máximo desarrollo, adaptando el contenido curricular y otros aspectos a las características del alumnado.
Relación con los iguales	Interacciones sociales que tienen lugar entre aquellas personas que tienen edades similares, en este caso, aquellos compañeros con los que se comparte aula o espacios en la escuela.

Bienestar subjetivo	Evaluación que hace una persona de su propia vida, en este caso, de sus vivencias durante su paso por el sistema educativo, en términos cognitivos y emocionales.
---------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Cada una de las categorías se ha vinculado con diferentes subcategorías, que permiten una mejor comprensión del contenido principal de la misma. A continuación, se presentan las diferentes subcategorías junto a la frecuencia de respuesta en cada una de ellas.

**Tabla 3.**  
Análisis del contenido de la categoría profesorado

Categoría	Subcategoría	Nivel	Frecuencias		
			T	CEE	CO
Profesorado	Distinción profesores buenos/malos		6	2	4
	Soporte emocional	Alto	12	8	4
		Bajo	5	1	4
	Satisfacción con el profesorado	Alto	10	6	4
		Bajo	3	0	3
	Atendían a sus necesidades educativas	Si	12	6	6
		No	1	0	1
	Valoración como personas de confianza		4	3	1
	Problemática con un profesor específico		1	1	0
	Discriminación		2	0	2
	Diferencia en el cambio colegio/instituto		1	0	1

Fuente: Elaboración propia

Nota: T= total, CEE: centro educación especial; CO= centro ordinario.

En lo que respecta a la categoría profesorado (tabla 3), encontramos las siguientes subcategorías. Soporte emocional, que se refiere al apoyo ofrecido y la capacidad de cuidado y escucha, especialmente ante la presencia de problemas; la satisfacción con el profesorado la definimos como el sentimiento de bienestar (o malestar) que produce el trato de los profesores; con atender a sus necesidades educativas nos referimos a la atención individualizada a sus características educativas concretas y su discapacidad y necesidades; la valoración como personas de confianza la definimos como la creencia o esperanza de que se puede contar con esa persona para ayudarte; la discriminación, como un trato diferenciado que impide disfrutar de sus derechos; y las adaptaciones metodológicas a aquellas acciones que se toman en la metodología de las clases para apoyar y hacer más sencillo el acceso a la educación a las personas con discapacidad.

**Tabla 4.**  
Análisis del contenido de la categoría apoyo a las necesidades educativas.

Categoría	Subcategoría	Nivel	Aportaciones		
			T	CEE	CO

Apoyos a las necesidades educativas	Presencia de apoyos	Logopedia	10	6	4
		Psicología	3	3	0
		Fisioterapeuta	2	2	0
		Profesor de refuerzo	5	0	5
	Ausencia de apoyos	5	2	3	

Fuente: Elaboración propia

Nota: T= total, CEE: centro educación especial; CO= centro ordinario.

En cuanto a la categoría necesidades educativas, se presenta una distinción en base a los apoyos recibidos en la escolarización o la ausencia de los mismos. Si bien, en los apoyos recibidos se hace alusión a los recursos personales, que para los participantes han sido esenciales (tabla 4).

**Tabla 5.**

Análisis del contenido de la categoría relación con los iguales.

Categoría	Subcategoría	Nivel	Aportaciones		
			T	CEE	CO
Relación con los iguales	Diferencia entre niños buenos/malos		7	5	2
	Agresión	Verbal	8	3	5
		Física	3	1	2
		Sexual	2	1	1
	Sufrir bullying		2	0	2
	Apoyo emocional de los compañeros		8	7	1
	Nivel de integración	Alto	11	8	3
		Bajo	3	0	3
	Superioridad alumnado con menos discapacidad		1	1	0
	Mantenimiento del contacto con algunos compañeros		3	2	1
	Compañeros como acompañamiento físico		3	1	2
	Diferencia en el cambio colegio/instituto		2	0	2
	Discriminación		2	0	2
Cariño hacia los compañeros		2	0	2	

Fuente: Elaboración propia

Nota: T= total, CEE: centro educación especial; CO= centro ordinario.

En la categoría relación con los iguales (tabla 5), se hace referencia a cuestiones como agresión, la cual, entendemos como aquellas acciones violentas que realiza una persona con la intención de causar daño a otra, habiéndose encontrado la presencia de tres tipos diferentes: verbal, física y sexual; sufrir bullying lo definimos como el acoso físico o psicológico continuado por parte de los compañeros; el apoyo emocional de los



compañeros se refiere al soporte ofrecido y la capacidad de cuidado y escucha, especialmente ante la presencia de problemas; el nivel de integración es entendido como el considerarse parte o elemento de la clase, sentirse uno más y no apartado del resto; y la discriminación, como un trato diferenciado que impide disfrutar de sus derechos.

**Tabla 6.**

Análisis del contenido de la categoría bienestar subjetivo.

Categoría	Subcategoría	Nivel	Aportaciones		
			T	CEE	CO
<b>Bienestar subjetivo</b>	Sentimiento general en el colegio	Bienestar	12	8	4
		Malestar	6	1	5
	Sentimiento de acudir al colegio	Alegría	12	7	5
		Rechazo	5	1	4
		Miedo	1	0	1
		Soledad	1	0	1
	Conciencia de ser diferente		2	1	1
		Diferencia en el cambio colegio/instituto	2	0	2
	Dificultad a la hora de estudiar		1	0	1
	Felicidad al acabar la mañana		1	0	1

Fuente: Elaboración propia

Nota: T= total, CEE: centro educación especial; CO= centro ordinario.

Por último, el sentimiento de bienestar general (tabla 6) en el colegio se refiere al estado de la persona que le proporciona satisfacción y tranquilidad, mientras que el de malestar es el estado de la persona que le genera inquietud y desazón. El primero siente la escuela como un acontecimiento positivo, mientras que el segundo de forma negativa. Se han encontrado cuatro sentimientos específicos que les generaba el acudir diariamente al colegio: alegría, generando un sentimiento de placer, rechazo, generando resistencia y contrariedad, miedo, como un sentimiento de angustia y desconfianza, soledad, o percepción de estar aislado, y tristeza, generando dolor y desazón; la conciencia de ser diferente se refiere al darse cuenta o percibir sus diferencias y dificultades con relación al resto de niños; y las diferencias en el cambio colegio/instituto, aquellos cambios percibidos en el paso de etapa primaria a etapa secundaria.



## 5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del estudio siguiendo los objetivos marcados en la investigación, estos resultados se presentan, a su vez, en base a cada una de las categorías, vinculando los datos cualitativos y cuantitativos.

### 5.1 PROFESORADO

Todos los participantes han considerado la actuación del profesorado durante sus años de escuela cómo un elemento de vital importancia para su bienestar y desarrollo. Los participantes contaban con recuerdos muy vívidos de sus experiencias con sus profesores, independientemente de que estas fueran positivas o negativas.

El elemento más destacado por los participantes fue el soporte y apoyo emocional que los profesores le blindaron, comentado por el 88.8% de los participantes. De este porcentaje, el 75% consideró haber tenido un adecuado soporte emocional, sintiéndose apoyados y escuchados por sus profesores:

“Una profesora se portó muy bien conmigo, me ayudaba con todo, la verdad que se preocupaban de que estuviera bien, siempre me preguntaba qué tal” (participante 3), “me ayudaban mucho y podía hablar con ellos sobre cualquier problema, porque sabía que me iban a apoyar” (participante 8),

El otro 25% destacó el bajo apoyo emocional que recibieron, expresándolo como un tema difícil de olvidar y recordando episodios muy concretos de sus experiencias con ellos:

“No me sentía nada apoyada, no preocupaban si estaba bien o mal, me hacían subir por las escaleras” (participante 10, referido a sus problemas de movilidad en las piernas), “Fatal...no se preocupaban, no hubo nadie que me ayudara” (participante 11).

Mientras que el soporte emocional hace referencia a la ayuda y la preocupación por su bienestar, la satisfacción con el profesorado se refiere a el trato directo de los profesores con ellos. Estos dos aspectos están relacionados, pero no son iguales, por lo que se ha considerado hacer dos categorías diferentes. De esta manera, el 72,2% de los participantes hablaron sobre la satisfacción del profesorado. De este porcentaje, el 74% estaban altamente satisfechos con sus profesores, considerando que el trato hacia ellos era bueno y adecuado:

“Me trataban muy bien, eran muy majos” (participante 2), “bien, me trataron fenomenal, los profesores en este colegio eran distintos, sensibles...” (participante 4) “recuerdo que me hacían sentir bien” (participante 14).

El otro 26% consideraban que el trato recibido no fue bueno, asunto con el que se han mostrado altamente molestos:

“Una profesora me dijo que no sabía hablar, que aprendiera, no me trataron bien” (participante 10), “Fatal, no me hacían ni caso, me movían la silla para atrás para

que no molestase” (participante 11), “no me caían bien, hacían caso a otros alumnos y a mí no” (participante 17).

Esto nos indica que la presencia de apoyo emocional y el buen trato del profesorado es un elemento de prácticas inclusivas fundamental, ya que los profesores y su actitud marca a los adultos en los que se convierten esos niños/adolescentes e influye en el recuerdo de la experiencia educativa.

Otro aspecto señalado por una gran parte de los participantes era la atención de sus profesores a sus necesidades educativas dentro del aula. Este aspecto está presente en el 72,2% de las entrevistas, en casi todas ellas se referían a la buena y adecuada atención a sus necesidades educativas, los participantes referían:

“Me explicaban las cosas para que las entendiera” (participante 3), “Es dónde yo aprendí realmente a leer, sumar... a defenderme por la vida” (participante 6), “Me ayudaban a aprender lo que no sabía, se preocupaban de que lo entendía y que practicara” (participante 7).

Tan sólo un participante destacó la falta de preocupación y de explicaciones educativas de las materias, acusando la falta de ayuda y la ausencia de aprendizaje. Por lo que, en general, parece haber un consenso de que los profesores realizan buenas prácticas inclusivas respecto a adaptar la enseñanza a las necesidades de cada alumno.

Un 33,3% de los participantes hicieron alusión a la diferencia de profesores, señalando la existencia de profesores muy buenos, que les ayudaban y se preocupaban por ellos, y profesores no tan buenos con los que no se sentían bien o tenían ciertos problemas. Esta es una experiencia muy común en todas las personas que han pasado por el sistema educativo, no pareciendo ser un aspecto concretamente característico de las personas con discapacidad intelectual, si bien nos puede guiar hacia la importancia de contar con sus opiniones sobre los profesores de cara a emparejarles con aquellos que abogan más hacia las prácticas inclusivas.

De manera más aislada, se ha hecho referencia a otros aspectos en relación con el profesorado. Cuatro participantes aluden al concepto de confianza para referirse a los profesores, considerándolo un aspecto vital en su experiencia escolar y su sensación de seguridad, expresan:

“En la mayoría de los profesores podía confiar, contarles mis cosas, ..., cuando tenía problemas tenía que decírselo” (participante 4), “podía contar y confiar en ellos si me pasaba algo” (participante 5).

Otros dos participantes aluden a experiencias relacionadas directamente con el concepto de discriminación, en relación a los profesores:

“Me movían la silla para atrás, me decían que una persona con discapacidad no podía estar en su clase” (participante 11), “me obligaban a hacer cosas que no quería, como besar a un compañero, porque era yo” (participante 17).

Por último, en una ocasión se hace referencia a un problema con un profesor específico, no dándole mayor importancia en relación a las prácticas inclusivas debido a ser un hecho aislado.

Todos estos datos nos indican que el profesorado es un elemento sustancial en las prácticas inclusivas, concretamente destacamos la importancia de su comportamiento y trato hacia los alumnos con discapacidad, la ayuda y apoyo que les ofrecen y la preocupación y atención hacia sus necesidades específicas, aspectos que, para bien o para mal, estos alumnos recordarán toda su vida. Durante las entrevistas se ha visto esta dicotomía, existiendo participantes que recuerdan a sus profesores como algo positivo que mejoró su calidad de vida y participantes que les recuerdan como algo negativo que les causó daño y profundo malestar, apenas existiendo término medio. Además, esta información cualitativa se apoya en los datos cuantitativos en los que podemos constatar una media de 3,7, lo que destaca la esencia de esta variable en su vivencia en las escuelas.

## 5.2 APOYO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

Los participantes no desarrollaron, por lo general, respuestas muy elaboradas respecto a esta cuestión. A pesar de incitarles y guiarles a ampliar sus respuestas, los participantes se limitaron a decir si habían recibido apoyos y cuales habían sido. No indicaron otros aspectos cómo la calidad de dichos apoyos o la necesidad de otros.

Por ello, en esta cuestión sólo tenemos dos subcategorías. Casi el 30% de los participantes expresó no haber recibido, o no recordar haber recibido ningún apoyo adicional a sus necesidades educativas especiales, aunque dos de ellos estaban escolarizados en un centro de educación especial, por lo que se entiende que la educación ya era, de por sí, adecuada a sus características. El otro 70% si recuerda haber tenido apoyos, destacando logopedia, psicología, fisioterapia y profesorado de refuerzo dentro y fuera del aula.

Aunque no nos cabe duda de que los apoyos son fundamentales de cara a las prácticas inclusivas y al desarrollo del aprendizaje de las personas con discapacidad, no parece que en el discurso de su experiencia personal estén excesivamente presentes. Cuando se les pregunta por su grado de satisfacción con los apoyos, obtenemos un 3,77 de media, pudiendo afirmar que la satisfacción con los mismos es moderada-alta.

## 5.3 RELACIONES CON LOS IGUALES

La relación con sus compañeros de clase es la temática más recurrente y extensa en el discurso de los participantes. Podemos deducir que estas relaciones son un elemento fundamental en su paso por la escuela ya que durante el transcurso de las entrevistas parece haber sido el tema del que los participantes más recuerdos tenían y más vinculaban con su bienestar o, especialmente, con su malestar.

Un 83% de los participantes han hablado sobre su nivel de integración. De este porcentaje, un 78% de los participantes admitían haberse sentido integrados en el grupo, haberse sentido como uno más, llevándose bien con todos o la mayor parte de los compañeros/as y mostrando su alegría de ser parte del grupo. El otro 32%, sin embargo,

admitían sentirse aislados del grupo y nada integrados, declarando que tenían un o ningún amigo y expresando su malestar al respecto, manifestaban:

“No me sentía nada integrada en el grupo, me sentía muy diferente...tenía una amiga, pero los demás todo mal” (participante 10), “nadie me integraba en clase ni me hacía sentir bien, sólo me sentía bien con los profesores” (participante 14), “No tenía amigos, estaba solo, iba con algún compañero de vez en cuando, pero amigos... no” (participante 17).

Es muy preocupante que el segundo aspecto más comentado, por un 50% de los participantes, es la presencia de algún tipo de agresión a lo largo de su vida escolar. Se han encontrado tres tipos de agresiones, siendo la agresión verbal la más común, los participantes refieren:

“Tuve un problema con un par de niños, me insultaban, me llamaban monstruo” (participante 2), “Me trataban muy mal, se reían de mí... recuerdo que una vez me mandaron ir al kiosko, yo fui sola y claro, me perdí...” (participante 11), “Se reían de mí, me insultaban” (participante 14).

Seguida de la agresión física, tema muy preocupante, expresan:

“Algunos compañeros me pegaban, me tiraban con piedras” (participante 1), “me agredieron contra una mesa, un par de puñetazos si me llevé, una vez acabé en el hospital...” (participante 17), “una vez me dieron un chispazo con un mechero, me dolió...” (participante 18).

Y un par de casos de agresión sexual, los participantes han declarado:

“Una vez me forzaron a hacer guarrerías... ya sabes... en el recreo... a mí eso no me gustaba” (participante 5), “una vez me llevaron al baño para que les hiciera una paja de esas” (participante 18).

A pesar de este alto porcentaje de agresiones, tan solo dos de los participantes han hecho referencia al tema como discriminación, y en tres de los participantes se han etiquetado estos actos como bullying. Estos participantes refieren:

“Me trataban muy mal, se reían de mí todo el rato... una vez hicieron que me perdiera, me encontró después mi madre perdida por la ciudad... tampoco me insultaban ni me pegaban, pero me hacían cosas malas y cuando no, me ignoraban completamente” (participante 11), “los compañeros eran crueles, decían que era distinta” (participante 14), “Después repetí, y me hicieron bullying, me hacían leer para reírse de mí porque leía mal, me pegaron chicles en la cabeza, me agredieron contra una mesa, un par de puñetazos si me llevé, una vez acabé en el hospital...) (participante 17), “No tenía amigos, me hicieron bullying, me pegaban patadas... una vez me dieron un chispazo con un mechero, siempre me intentaban quemar el chándal del Madrid... era así todo el rato” (participante 18).

En el lado opuesto a lo recién comentado, nos encontramos con referencias al apoyo emocional de los compañeros, existente en un 44% de los participantes, en los que

hacen alusión a su grupo de amigos. Estos participantes resaltaban el buen trato y buena relación entre ellos, exponiendo cómo se ayudaban y apoyaban en todo lo que podían, así como el sentimiento de bienestar que esto le provocaba. Muchos se referían también a ellos como compañeros de juego.

Otro 22% de la muestra, aunque no ha hecho referencia directa a sus compañeros como amigos en los que apoyarse, si les han nombrado como compañeros que les aportaban acompañamiento físico y esto, a su vez, bienestar:

“Los compañeros me trataban muy bien, a veces se quedaban conmigo en el recreo porque yo no podía bajar, me sentía cómodo con ellos” (participante 12, referido a un problema motor), “Nunca tuve ningún problema, me trataban bien, en los recreos nos íbamos a tomar algo por ahí...”.

Tres de los participantes le han dado importancia al mantenimiento del contacto y la amistad con ellos con el paso de los años, y dos de ellos hablan del cariño que cogieron a sus compañeros después de tanto tiempo compartido, considerando ambos como indicadores de que, efectivamente, sus relaciones con los iguales en la escuela fueron altamente satisfactorias.

Casi un 40% de los participantes hicieron alusión a la diferencia entre unos niños y otros, señalando la existencia de compañeros agradables, que les ayudaban y se preocupaban por ellos, refiriéndose a ellos incluso como sus amigos, y compañeros desagradables con los que no se sentían bien o tenían ciertos problemas. Esta es un aspecto común y generalizado en prácticamente todos los estudiantes de la escuela. Aunque no se les da mucha importancia respecto a las prácticas inclusivas, si hay que tener cuidado que la existencia de esos “compañeros desagradables” no ocasionen problemáticas de agresión, discriminación y/o bullying como las comentadas anteriormente.

Por último, en una ocasión se hace referencia a problemas debido a la superioridad del alumnado con menor discapacidad hacia alumnado con mayor discapacidad, no dándole mayor relevancia en relación a las prácticas inclusivas.

Estos resultados indican la importancia que tiene la relación con sus iguales en el bienestar de las personas con discapacidad intelectual en las escuelas, pareciendo existir un potente factor de protección cuando estas relaciones son buenas y un gran factor de riesgo cuando no lo son o existen problemas. Las características de los compañeros/as con los que se relacionan y cómo se produce dicha relación es de vital importancia si hablamos de prácticas inclusivas, ya que lo importante no es tanto que efectivamente tengan diferencias, sino si ellos se sienten diferentes, y esto depende en gran medida del trato recibido por parte de sus iguales. A su vez, se encuentra una relación directa de los datos cualitativos con los cuantitativos, en los que podemos constatar una media obtenida de 3,8 en su satisfacción con el trato de los iguales y de 3,4 en su nivel de percepción de integración en el grupo.

#### 5.4 BIENESTAR SUBJETIVO

El sentimiento y el recuerdo general que tienen de la escuela es un indicador claro de su paso por la misma. Todos los participantes han expresado como se sentían en el mismo, y la dicotomía ha sido clara, existiendo mayoritariamente tan sólo dos niveles: bienestar o malestar.

El 67% de los participantes expresaron su claro bienestar con el colegio, comentando que acudían a clase muy contentos y se encontraban muy a gusto, a pesar de haber podido tener algún problema específico en algún ámbito. Cuando hablaban de su bienestar, aludían de nuevo a su relación con profesores y compañeros, al gusto por aprender, e incluso algún participante a la pena que les provocó el acabar los años de colegio. Sólo se encontró una participante con un discurso ambiguo respecto a su bienestar:

“A veces iba contenta y a veces no, me encantaba ir porque me encantaba aprender y estar con los profesores, pero a veces no tenía ganas de ir y me sentía triste por cómo me trataban los compañeros” (participante 14).

El otro 33% expresó el profundo malestar que sentían cuando acudían al colegio, expresando que no estaban a gusto, y el por qué:

“Me costaba mucho ir por las mañanas, no me sentía bien, sabía que nadie me iba a ayudar a resolverlos si tenía problemas” (participante 10), “No quería ir, a veces me negaba, tenía miedo, después mi madre por fin me sacó de allí” (participante 11), “No iba nada contento, sólo me ponía contento cuando acababan las clases, no lo quiero ni ver, me dan ganas de quemar el instituto, llegaba y ya me quería ir” (participante 17), “Me sentía fatal, como una gran nube negra encima de mí” (participante 18).

Se han recogido los diferentes sentimientos manifestados por los participantes en relación a la escuela, siendo mayoritariamente alegría, expresado por las mismas personas que expresaron bienestar. Este fue seguido de un gran rechazo hacía todo lo que tiene que ver con ella, expresado por cinco participantes, junto con miedo, soledad y tristeza, indicado por un participante cada uno.

Reunimos en este apartado la aportación de dos de los participantes respecto al cambio vivido del colegio al instituto, expresado tanto en este como en los apartados anteriores. La transición de la etapa primaria a la secundaria fue, por lo que se deduce del discurso de estos dos participantes, un hecho casi traumático que lo cambió todo. De sentirse a gusto y bien tratado a todo lo contrario, en todos los aspectos. Expresan:

“Cuando estaba en el colegio bien, pero cuando llegue al Instituto fue un infierno” (participante 11). “En el colegio me trataron genial, como en una nube, pero cuando llegue al instituto todo cambió” (participante 18).

Esto nos indica que, aunque el porcentaje de alusiones a este tema no es alto, hay que prestar mucha atención a los momentos de transición, eligiendo adecuadamente la



modalidad de escolarización para cada alumno, y a la acogida en los centros nuevos de las personas con discapacidad intelectual, especialmente en los institutos ordinarios.

Dos personas aludieron a la conciencia de ser diferentes, en uno de los casos no como algo necesariamente malo, sino como un hecho que conocía al acudir a centros con más personas con discapacidad, y en el otro caso como algo negativo que le diferenciaba directamente del resto de alumnos.

Por último, una participante destacó sus dificultades a la hora de estudiar, ya que le resultaba una tarea muy compleja, y otro participante aludía a la felicidad de acabar la mañana, unido esto a su profundo malestar con la escuela.

Las prácticas inclusivas deben dirigirse siempre hacia aquello que produzca no sólo inclusión y aprendizaje sino también bienestar emocional de las personas con discapacidad. Como hemos visto, existen variedad de aspectos que influyen en cómo los alumnos/as se sienten en su paso por la escuela, y las emociones que generan las vivencias y recuerdos negativos.

En este caso la media cuantitativa obtenida fue de 3,7 respecto a la satisfacción general con la escuela, y de 3,9 en cuanto a cómo se sentían al acudir al colegio. Estas puntuaciones muestran un bienestar subjetivo general casi un punto por encima de la media, por lo que podemos decir que las experiencias de los participantes en su paso por la escuela fueron moderadamente satisfactorias.

A continuación, pasaremos a realizar una comparación en relación a todos estos aspectos comentados para saber las diferencias entre aquellos que acudieron a centro ordinario (CO) y a centro de educación especial (CEE), con el fin de conocer en cuál de las dos tipologías las personas con discapacidad han tenido una mayor satisfacción y calidad de vida escolar.

### 5.5. COMPARACIÓN ENTRE TIPOLOGÍA DE CENTROS

El discurso durante las entrevistas de los participantes que acudieron a centro de educación especial era visiblemente diferente a aquellos participantes que acudieron a centro ordinario, mostrándolo así el análisis de resultados. En este sentido, se lleva a cabo un análisis por el atributo centro, diferenciando entre centro ordinario y específico. Así, a continuación, se analizan todos aquellos aspectos en los que las diferencias han sido perceptibles y significativas.

El soporte emocional percibido por parte de los participantes ha sido uno de los aspectos que ha obtenido grandes diferencias según tipología de centros. Como se puede ver en la figura 7, existe un mayor número de participantes de centro de educación especial que percibieron un soporte emocional alto, y un mayor número de participantes de centro ordinario que percibieron un soporte emocional bajo. Concretamente, de todas las respuestas que apuntaban un alto soporte emocional, 8 correspondía a CEE y 4 a CO, mientras que del total de participantes que aludieron a un bajo apoyo emocional, 3 de los 4 participantes correspondían a CO. Lo mismo pasa con la satisfacción con el profesorado, aspecto directamente relacionado con el anterior, en el que 6 alumnos de

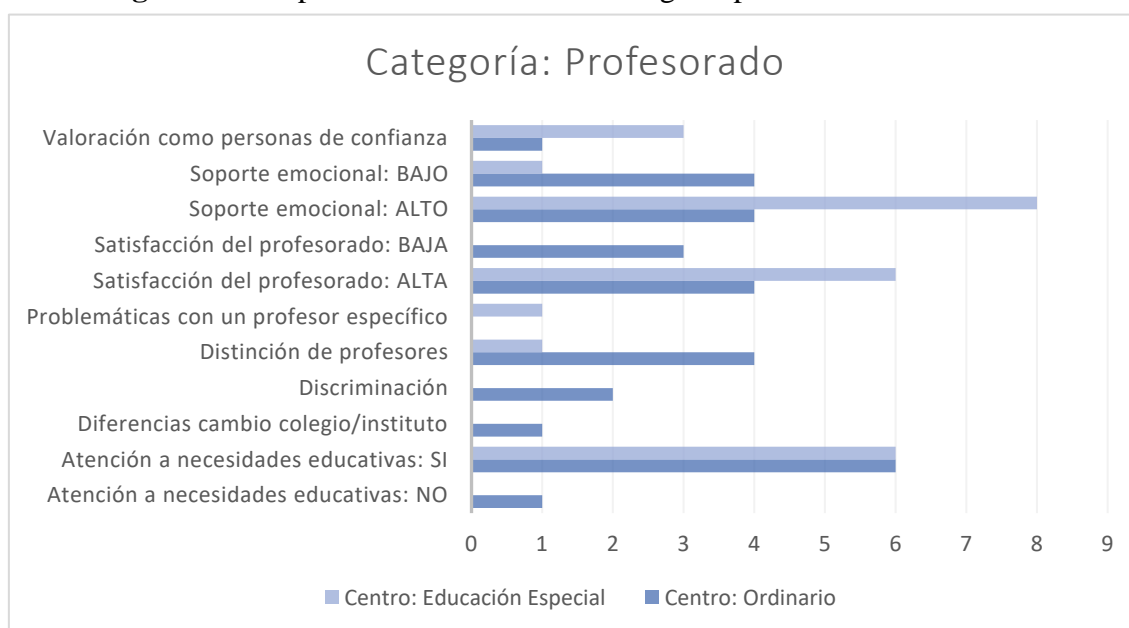


CEE expresaban su alta satisfacción con el profesorado frente a 4 de CO, y todos los participantes que aludieron a la baja satisfacción eran alumnos de CO. En cuanto a la valoración de los profesores como personas de confianza, 3 de los 4 participantes que lo expresaron correspondían a CEE.

Los resultados recién expuestos, obtenidos a nivel cualitativo, concuerdan con las respuestas derivadas del análisis cuantitativo mediante una pregunta tipo Likert 1-5. La media obtenida en satisfacción con el profesorado de los participantes de centro ordinario fue de 2,9, significativamente más baja que la media obtenida de los participantes de centro de educación especial, que llegó al 4,4.

Estos resultados son esperables si contamos con el hecho de que los profesores que trabajan en centros de educación especial tienen una formación más específica y mayor tiempo, recursos y dedicación al alumnado con discapacidad, pero a la vez nos sirven de guía para poder averiguar qué prácticas educativas está llevando a cabo el profesorado de los centros de educación especial para poder transferirlas y adaptarlas a los centros ordinarios.

**Figura 7.** Comparación de frecuencias categoría profesorado.



Fuente: Elaboración propia

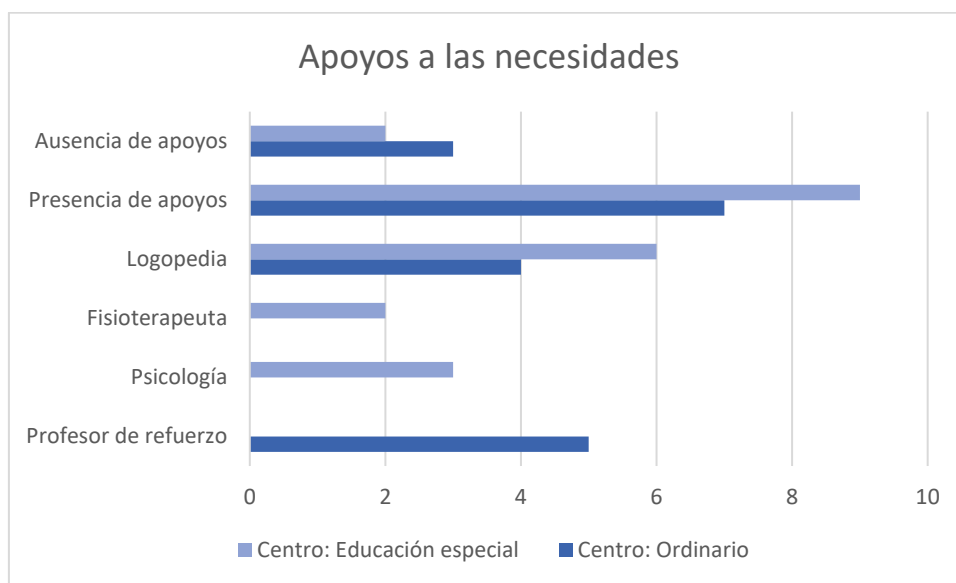
No se encuentran, sin embargo, grandes diferencias respecto a la atención por parte del profesorado a las necesidades educativas. Los participantes de ambas tipologías de colegio aludían a profesores que se preocupaban porque comprendieran las cosas y por adaptar la metodología y contenidos a sus necesidades. Tan sólo un participante de colegio ordinario refirió expresamente la falta de preocupación por su aprendizaje.

Otro aspecto a destacar en esta categoría es el de discriminación, en el que el total de las respuestas (2), correspondía a centro ordinario. Esto tiene sentido si tenemos en cuenta que en los centros de educación especial todo el alumnado tiene necesidades especiales, lo cual no deja mucho margen a una discriminación por discapacidad.

En la categoría de apoyos a las necesidades educativas encontramos un mayor número de alusiones a su presencia en los participantes de CEE, pudiéndose ver los resultados en la figura 8. Como se distingue, el apoyo de logopedia está presente en ambos centros, aunque con mayor presencia en los CEE. Sin embargo, apoyos de psicología y fisioterapia tan sólo se han encontrado en CEE, lo que nos indica una ausencia de estos profesionales en las experiencias de las personas que acudieron a CO. De hecho, un participante que acudió a un instituto ordinario destaca dicha ausencia:

“Tenía apoyo de refuerzo, me sacaban de clase para aprender mejor. Pero no tenía apoyo de logopedia. Tampoco de fisioterapia, aunque lo necesitaba bastante” (participante 12, referido a un problema motor).

**Figura 8.** Comparación de frecuencias categoría apoyos a las necesidades.



Fuente: Elaboración propia

Los profesores de refuerzo de pedagogía terapéutica, por su parte, sólo han sido apuntados por el alumnado de CO, aunque esto no tiene gran relevancia debido a que todos los profesores que trabajan en centros de educación especial deben ser especialistas de pedagogía terapéutica, y los grupos de dichos centros son reducidos y no se necesita ese “refuerzo” para seguir el ritmo de la clase ya el ritmo se marca casi individualmente.

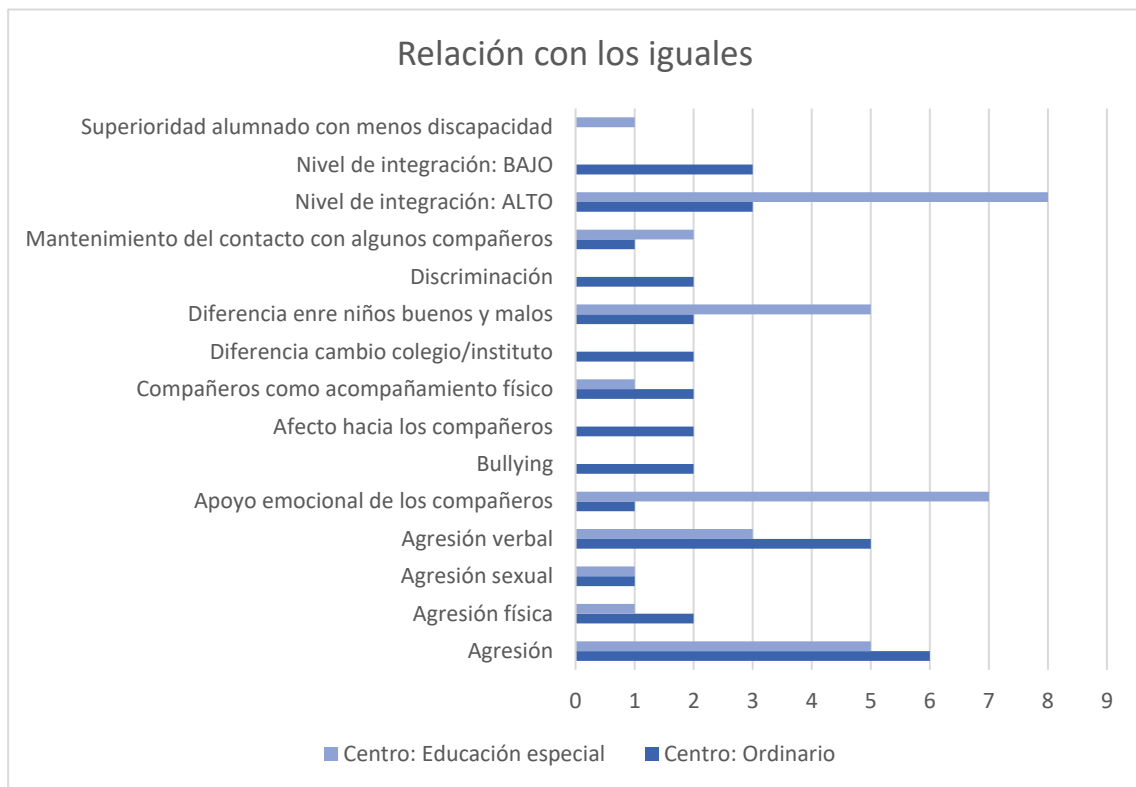
Cuantitativamente, vemos diferencias en la satisfacción de los participantes respecto a los apoyos recibidos o la falta de los mismos. La media obtenida por los participantes de centro ordinario fue de 3,2, siendo la obtenida por los participantes de CEE más de un punto superior, con un 4,3.

En la categoría relación con los iguales, como se puede ver en la figura 9, encontramos resultados muy dispares. De los tres tipos de agresiones (físicas, verbales y sexuales) apuntadas por los participantes, un número ligeramente mayor correspondía a C.O (6 frente a 5). Esto apunta a que problemas de insultos, peleas e incluso de índole sexual con sus pares ocurren en ambas modalidades de escolarización, si bien es cierto

que los únicos dos participantes que apuntaron a problemas de bullying propiamente dicho correspondían a centro ordinario, siendo el resto de agresiones más leves y/o puntuales.

Respecto al nivel de integración encontramos diferencias muy significativas. De los 11 participantes que aludieron encontrarse adecuadamente integrados, tan solo 3 acudían a centro ordinario, a la vez que los 3 únicos participantes que aludieron haberse sentido no solo no integrados, sino activamente excluidos, pertenecían también a esta tipología de centros. Esto se relaciona directamente con la presencia de un grupo identificado de amigos que actúan como apoyo emocional de la persona, de los participantes que destacaron esta situación, todos, excepto uno, correspondía a alumnado en centro de educación especial. Resulta curioso, teniendo en cuenta lo anterior, que las únicas dos personas que han referido a sentimientos de cariño y afecto hacia sus compañeros eran alumnas de centro ordinario. Ante estos resultados, consideramos que las semejanzas y diferencias con sus compañeros en el ritmo de maduración y aprendizaje, y como afecta esto al trato por parte de sus iguales con y sin discapacidad pueden ser factores que intervengan en que la integración y relación del alumnado con discapacidad con sus compañeros.

**Figura 9.** Comparación de frecuencias categoría relación con los iguales.



Fuente: Elaboración propia

Destacar, al igual que en la categoría profesores, el aspecto de discriminación, en el que el total de las respuestas, correspondía a centro ordinario.

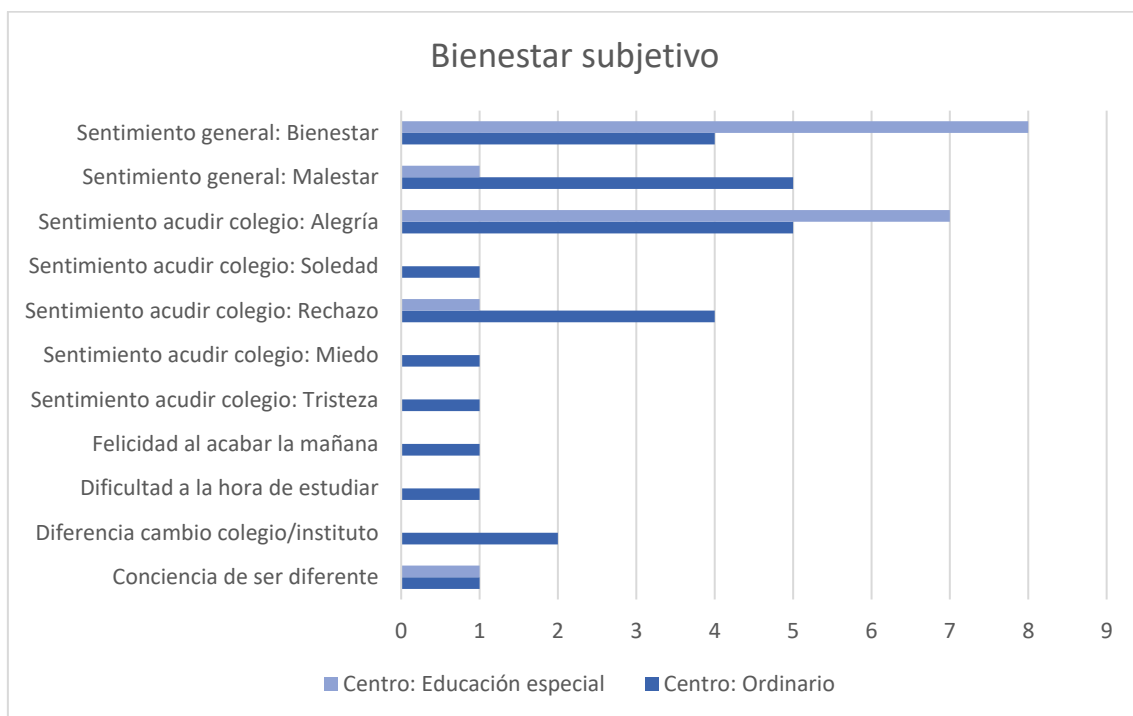
De nuevo, estos datos se afianzan cuando nos fijamos en los correspondientes datos cuantitativos. Respecto a la satisfacción que tenían los participantes ante el trato

recibido por parte de sus compañeros, la puntuación media obtenida por los participantes de centro ordinario es, de nuevo, considerablemente más baja, siendo de 3,2 frente al 4,3 obtenido por los participantes de centro de educación especial. Lo mismo pasa, pero aún más acusado, con la percepción de integración en el grupo de los participantes, con puntuaciones similares a la pregunta anterior en centro de educación especial, con un 4,2, pero una nota considerablemente más baja para los participantes de centro ordinario, obteniendo un 2,7 en este criterio.

Por último, en la categoría de bienestar emocional encontramos resultados bastante acordes con los aspectos ya comentados. Del sentimiento generalizado con respecto al recuerdo que tienen de la escuela, un sentimiento de bienestar fue expresado por el doble de participantes de centro de educación especial. Además, 5 de los 6 participantes que expresaron su malestar ante la escuela eran alumnos de CO. Esto nos indica, como podemos ver en la figura 10, que encontramos mayores frecuencias de sentimiento de bienestar en el alumnado de CEE y de sentimiento de malestar en CO.

Lo mismo pasa, al estar directamente relacionado, con lo sentimientos que tenían al acudir a la escuela. La diferencia entre ambas modalidades respecto al sentimiento de alegría no es grande, siendo ligeramente superior en CEE. Sin embargo, el sentimiento de rechazo se ha encontrado de manera más extendida en los CO, comentado por 4 participantes, y otros sentimientos negativos como miedo, soledad y tristeza han sido tan sólo apuntados por personas que acudieron a centro ordinario, aunque tan sólo una persona aludió a cada uno de ellos.

**Figura 10.** Comparación de frecuencias categoría bienestar subjetivo.



Fuente: Elaboración propia

Por último, destacar que el cambio del colegio al instituto y la dificultad a la hora de estudiar y seguir el ritmo han sido expresados sólo por personas que acudieron a centros ordinarios, es decir, estos temas tan sólo afectan a las personas que acudieron a esta modalidad de escolarización

Los datos expuestos concuerdan con sus correspondientes datos cuantitativos. Cuando se les pregunta a los participantes cómo se sentían en referencia a su asistencia a la escuela con una escala 1-5, se muestra que los participantes que acudieron a centro de educación especial iban a la escuela más contentos que los de centro ordinario, con una puntuación de 4,1 frente a una de 2,7. Por último, los centros de educación especial consiguen una puntuación casi perfecta en la satisfacción con el colegio de manera general, obteniendo un 4,7. Los centros ordinarios, en cambio, no consiguen el aprobado, quedándose cerca con un 2,8.

Destacar brevemente que la imposibilidad de examinar los resultados académicos mediante preguntas a los participantes nos ha llevado a la ausencia de su análisis. A pesar de ello, de manera general y fijándonos en el éxito académico y laboral de los participantes mediante sus titulaciones y situación laboral, no parece haber grandes diferencias en la muestra en base a la tipología de centro. Todos los participantes lograron su alfabetización con independencia del centro al que acudieron.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se planteaba el objetivo de adentrarse en la realidad de las buenas prácticas inclusivas a través del conocimiento de las experiencias vitales y educativas de alumnos con discapacidad intelectual en el sistema educativo español. El planteamiento teórico y los resultados de nuestro estudio nos permiten encontrar algunos elementos fundamentales para la adecuada consecución de dichas prácticas.

En primer lugar, nuestros resultados muestran la indudable importancia que tiene la actuación del profesorado en el logro hacia la inclusión. El trato recibido por parte de los profesores, el apoyo emocional percibido, la ayuda ante las dificultades proporcionada y la preocupación por su bienestar han sido elementos altamente destacados por las personas con discapacidad en el discurso sobre sus profesores, siendo uno de los factores más comentados, tanto en términos positivos como negativos. Estos resultados van en la línea de los encontrados por Maturana et al. (2019) con familiares de personas con discapacidad, que consideraban a los profesores como responsables directos de que la inclusión funcione, ampliándose a las propias personas con discapacidad, que destacan también el papel fundamental de los mismos.

En este sentido, la alusión de los participantes a las diferencias entre profesores concuerdan con otros estudios realizados con población docente (Palomares Ruiz & González López, 2012; Sánchez et al., 2017; Verdugo & Rodríguez, 2012), que han encontrado actitudes tanto favorables como desfavorables hacia las prácticas inclusivas por parte del profesorado. El hecho de que estas actitudes estén directamente relacionadas con la percepción positiva o negativa hacia la inclusión (Sisto et al., 2021) nos hace plantearnos la necesidad de introducir programas formativos que aumenten las percepciones positivas hacia la inclusión en el profesorado, así como proporcionarles las herramientas y recursos necesarios para gestionar los problemas que este colectivo percibe. En este sentido, las propuestas formativas favorecerán el éxito de la inclusión, a la par que, su confianza en que es, en efecto, viable y factible.

Los resultados encontrados en la comparación por tipología de centro muestran una mayor satisfacción general de los participantes con los profesores de los centros de educación especial que con los profesores de centros ordinarios. Aunque estos resultados son esperables, debido a las características del profesorado y a las condiciones de cada tipo de centro, las prácticas llevadas a cabo por los profesores de los centros de educación especial pueden servir de guía para realizar buenas prácticas educativas que lleven a prácticas de inclusión adecuadas en el profesorado de los centros ordinarios.

En relación con la tipología de centro, los resultados muestran la existencia de un mayor número de apoyos a las necesidades educativas especiales en los CEE que en los CO, siendo esta una de las cuestiones de queja e insatisfacción en el profesorado de centro ordinario (Maturana et al., 2019; Sisto et al., 2021). Para la consecución de unas buenas prácticas inclusivas, hemos de plantearnos la necesidad de que los centros ordinarios cuenten con todos los profesionales de apoyo necesarios para cubrir las necesidades especiales de los alumnos y alumnas con discapacidad. Esto hará, además, que los

profesores generales se sientan menos solos en el proceso de inclusión, contando con el apoyo y acompañamiento de los profesionales especializados, y pudiendo, además, acudir a ellos cuando tengan dudas o se sientan desbordados para la atención de estos alumnos.

Por otro lado, los resultados encontrados respecto a la relación con los iguales apoyan los hallazgos de Verdugo y Rodríguez (2012) en relación a importancia de la actitud de los compañeros, considerado como elemento de gran impacto en la integración de los niños con discapacidad.

Los participantes del estudio han expresado, de la misma manera, la relación con sus compañeros como el otro gran elemento, junto al trato del profesorado, en sus experiencias en la escuela. Se han encontrado diferencias muy evidentes entre la relación con los compañeros y el nivel de integración según la tipología de centro. Los participantes que acudieron a un centro de educación especial expresaron una integración mucho mayor que los que acudieron a un centro ordinario, muchos de los cuales aludían a ausencia de amistades, problemas en las relaciones y, en ocasiones, aislamiento, resultados que concuerdan con los encontrados por Kelly et al (2014). De la misma manera, el alto porcentaje de presencia de agresiones se vincula con los resultados de García et al (2016) y Verdugo y Rodríguez (2012), que señalan la vulnerabilidad de los niños con discapacidad intelectual para ser víctimas de acosos y agresiones.

La existencia de estos problemas de relación no hace sino más patente la necesidad de inclusión. Si una relación satisfactoria con los iguales influye directamente en el bienestar escolar de las personas con discapacidad intelectual, y se ha comprobado que el contacto planificado y frecuente con personas con discapacidad ayuda a modificar las actitudes hacia el colectivo (Galván Ruiz & García Cedillo, 2017; Ulate et al., 2020), la escuela parece ser el ambiente ideal para propiciar dichas relaciones y asegurar experiencias con personas con discapacidad desde los primeros años de vida. Del mismo modo, para asegurar las buenas prácticas inclusivas, se considera importante la existencia de programas de concienciación y sensibilización ante la discapacidad, y dotar de recursos al alumnado sin discapacidad para acoger y ayudar adecuadamente a este colectivo, al igual que la existencia de protocolos de actuación para los casos de acoso, agresión o segregación hacia las personas con discapacidad.

Exponíamos, anteriormente, que la educación inclusiva debe asegurar la dignidad de todos los alumnos desde prácticas sensibles que respondan a su diversidad. Ante ello, hemos identificado los elementos expuestos como aspectos fundamentales para conseguir una adecuada inclusión. Esta inclusión deberá llevar dos direcciones: la consecución de objetivos académicos y el adecuado bienestar subjetivo de los alumnos con discapacidad.

El éxito de la inclusión debe pasar indiscutiblemente por el bienestar percibido del alumnado con discapacidad en las aulas. Este estudio ha mostrado que el grado de satisfacción y bienestar de los alumnos de centro de educación especial es mucho mayor que en centros ordinarios, por lo que es fundamental desarrollar prácticas inclusivas en los centros ordinarios que lleven a un mayor bienestar y sentimientos positivos del alumnado con discapacidad. Esto se hace especialmente relevante en momentos de



transición, al que han aludido varios participantes del estudio, ya que los resultados muestran que el cambio del colegio al instituto es una transición con gran repercusión para los alumnos con discapacidad con escolarización en centro ordinario, resultados en consonancia con Palomares Ruiz & González López (2012), Kelly et al (2014) y Verdugo y Rodríguez (2012).

A pesar de la falta de análisis en relación a resultados académicos, podemos destacar el logro de la alfabetización de todos los participantes con independencia del centro al que acudieron, lo que se contrapone a los resultados de Maturana et al (2019) en relación a las familias, que opinaban que la consecución de dicho objetivo únicamente se daba en centros ordinarios.

Para concluir, podemos destacar que era esperable que los centros de educación especial mostraran mejores resultados que los centros ordinarios en nuestro estudio, puesto que llevan años trabajando con el colectivo y desarrollando estrategias de atención a las necesidades especiales en todos los ámbitos, además de la presencia de iguales con características similares, lo que favorece la integración con los compañeros. Sin embargo, si queremos continuar avanzando en el camino hacia la inclusión, camino que parece seguir la nueva ley LOMLOE (2020), se torna fundamental la identificación y el desarrollo de buenas prácticas inclusivas que aseguren una inclusión real y de calidad que sean beneficiosas para las personas con discapacidad. Nuestros resultados indican que no se puede conseguir tal objetivo sin una adecuada planificación que incluya acciones formativas y actitudinales para el profesorado, la dotación a los centros ordinarios de los profesionales específicos de apoyo a las necesidades especiales y acciones de sensibilización y educación ante la discapacidad intelectual con el alumnado sin discapacidad de colegios e institutos. Además, se considera necesaria asignar la responsabilidad de asegurarse del bienestar emocional, académico y relacional de todos los alumnos con discapacidad durante su estancia en las escuelas ordinarias a una figura específica, responsabilidad que podría recaer sobre los orientadores educativos.

Es importante destacar que los datos de este estudio son el resultado de un estudio de caso en una única asociación de la ciudad de Salamanca, por tanto, no se pueden generalizar, si bien, pueden servir de apoyo para ampliar y verificar si se constatan en otras organizaciones y ciudades.

Como limitaciones del estudio, podemos recalcar la exclusión de la participación de aquellos usuarios altamente afectados cognitivamente que no permitía responder al estilo de entrevista diseñada. Se ha considerado la participación tan sólo aquellas personas que se ha apreciado que podrían haber sido escolarizados en centros ordinarios de manera exitosa si existieran prácticas educativas adecuadas. Otra limitación del estudio es el haber contado solamente con la percepción de las propias personas con discapacidad, cuyo recuerdo puede estar sesgado por experiencias puntuales o por el paso del tiempo. Una última limitación importante del estudio ha sido la dificultad en cuanto a memoria y expresión de los participantes, que en ocasiones ha hecho complicado el comprender e interpretar la información aportada, así como la dificultad de ahondar y ampliar la misma.

Esperamos que el camino recorrido hacia la inclusión continúe avanzando hacia no sólo una educación, sino una sociedad, más integradora, empática y que atienda a la diversidad y características de todas las personas. De momento, tendremos que esperar a ver cómo se hace efectivo y práctico el planteamiento teórico de la nueva ley, confiando que, efectivamente, se realicen acciones prácticas y de calidad que lleve lo escrito sobre papel directamente a la escuela para el desarrollo y bienestar de todo el alumnado con discapacidad intelectual posible.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, R. M., Currás, M. P., & Gil, C. F. G. (2019). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Alí, S. de los M., & Blanco, R. L. (2015). Discapacidad intelectual, evolución social del concepto. *Revista de la Facultad de Odontología*, 8(1), 38-41.
- Alonso, M. Á. V., & Aguilera, A. R. (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.
- Caballo, C., Núñez, M. Á. (2013). Personas con discapacidad visual. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 17-41). Amarú.
- Cantero, J. M. M., Losada-Puente, L., & Almeida, L. S. (2017). Quality of life, adolescence and inclusive schools: Comparing regular and special needs students. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 69(1), 139-154.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 79-95.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2012, del 26 de noviembre). *ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, nº 227, pág 70107 a 70124.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2012, del 17 de diciembre). *ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, nº 241, pág 75369 a 75379.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2017, 19 de junio). *ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022*. Boletín Oficial de Castilla y León, nº 115, pág 23109 a 23176.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2018, 2 de abril). *ORDEN EDU/371/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, núm 71, pág 14630 a 14632.
- Cortes Generales de España (1978, 29 de diciembre). *Constitución española*. Boletín Oficial del Estado núm 311. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Dalmeda, M. E. P., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 7(1), 7-27.

- Desbrow, J. M. (2004). Análisis de las preferencias hacia los distintos tipos de discapacidad de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Analysis of preferences of ESO (high school) students with regard to different types of handicaps. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(2), 179-200.
- Díaz, M. P. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 185-200.
- Domínguez, A. B., Velasco, C. (2013). Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 17-41). Amarú.
- Galván Ruiz, J. L., & García Cedillo, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>
- García, V. E. C., Sandoval, F. A. L., & Casallas, D. C. M. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 86-101. <https://doi.org/10.18359/reds.1958>
- Goldman, H. H., Gattozzi, A. A., & Taube, C. A. (1981). Defining and counting the chronically mentally ill. *Hospital & Community Psychiatry*, 32(1), 21-27. <https://doi.org/10.1176/ps.32.1.21>
- Gómez, O. (2021). La atención a la diversidad en España: De la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista inclusiones V.8* 463-480
- Gómez, L. E., Arias, B., M. Á. Verdugo., Alcedo, M. Á. (2013). Personas con discapacidad física. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 17-41). Amarú.
- Gutiérrez, D., Casas, J., & March, M., Pascual, J (2016). Epidemiología de la discapacidad intelectual en España. *Universidad de Barcelona*.
- Jefatura del Estado de España (1970, 4 de agosto). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE)*. Boletín oficial del Estado, núm. 187. 12525 a 12546.
- Jefatura del Estado de España (1985, 3 de julio). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (BOE del 4 de julio de 1985), reguladora del derecho a la educación (LODE)*. Boletín oficial del Estado núm. 159. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Jefatura del Estado de España (1990, del 3 de octubre). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)*. Boletín Oficial del Estado núm. 238, pág. 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Jefatura del Estado de España (2003, 2 de diciembre). *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial del Estado, 289. <https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51/con>

- Jefatura del Estado de España (2006, 3 de mayo). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE)*. Boletín Oficial del Estado núm. 106, pág. 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Jefatura del Estado de España (2008., 21 de abril). *Instrumento de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006*. Boletín Oficial del estado, 96, sec. 1, 20848 a 20659. [https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1)).
- Jefatura del Estado de España (2013, 9 de diciembre). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Boletín Oficial del Estado núm. 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Jefatura del Estado de España (2020, 29 de diciembre). *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, núm. 340, pág. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kelly, A., Devitt, C., O’Keffee, D., & Donovan, A. M. (2014). Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal’s Views of the Reasons Students Aged 12 Are Seeking Enrollment to Special Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 68-81. <https://doi.org/10.1111/jppi.12073>
- Lorenzo-Vicente, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007): Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. *XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea Vol. 1*, 495-510. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962732>
- Maturana, A. P. P. M., Mendes, E. G., & Capellini, V. L. M. F. (2019). Schooling of Students with Intellectual Disabilities: Family and School Perspectives. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29, e2925-e2925. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2925>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996, 17 de Mayo). *Resolución de 25 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial*. Boletín Oficial del Estado, núm 120, p. 16970 a 16975. [https://www.boe.es/eli/es/res/1996/04/25/\(6\)](https://www.boe.es/eli/es/res/1996/04/25/(6))
- Organización Mundial de la Salud (1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista colombiana de derecho internacional*, 16, 381-414.

- Padilla-Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Padilla-Muñoz, A. C., Gómez-Restrepo, C., & Ramírez, M. P. (2015). Percepción de competencia para orientar estudiantes escolares con discapacidad y problemas emocionales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63, 93-100. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49330>
- Palacios Rizzo, A., & Bariffi, F. J. (2014). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Palomares Ruiz, A., & González López, A. C. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *EDUCAR*, 48(2), 267-283.
- Planificación, Ordenación e Inspección Educativa (2010, 3 de agosto). *ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, núm 156, pág 64449 a 64469.
- Real Academia Española (2020) *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Romero Contreras, S., García Cedillo, I., Rubio Rodríguez, S., Martínez Ramírez, A., & Flores Barrera, V. J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1), 210-220. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-1.itee>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabeh, E. N., Sotelo Aguilar, L. M., & Carreras, M. P. (2021). Autodeterminación en adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual: Perspectiva de los padres. *Siglo cero*, 51(4), 7-24 <https://doi.org/10.14201/scero2020514724>
- Sánchez, P. A., Frutos, A. E., & García, C. M. C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario., 117-137. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez-Linares, J. J., & Molero-Jurado, M. del M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: Variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>



- Suriá Martínez, R. (2016). Bienestar subjetivo, resiliencia y discapacidad. *Universidad de Alicante. Acciones e Investigaciones Sociales*, 36, 113-140  
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/60836>
- Suriá Martínez, R. (2018). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad. *Bordón*, 70(1), 125-140. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.48584>
- Ulate, F. V., Carrión, S. Q., Méndez, D. R., & Mora, L. C. S. (2020). La inclusión de personas con discapacidad en una escuela multideportiva: Efecto de las actitudes hacia la discapacidad en niños, niñas, jóvenes, padres, madres y personal de instrucción. *MHSalud: Movimiento Humano y Salud*, 17(2), 1-16.
- Verdugo, M. Á., Crespo, M., Campo, M. (2013a). Clasificación de la discapacidad. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 17-41). Amarú.
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E. y Navas, P. (2013b). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 17-41). Amarú.
- Verdugo, M. Á., Scharlock, R.I., Thompson, J., Guillén., V. (2013c). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistema de apoyos. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 17-41). Amarú.
- Verdugo Alonso, M. Á., Vicent Ramis, C., Campo Blanco, M., & Jordán de Urríes, F. de B. (2001). *Definiciones de discapacidad en España: Un análisis de la normativa y la legislación más relevante*. Servicio de Información sobre Discapacidad. <http://hdl.handle.net/10366/113046>



## 8. ANEXOS

Anexo 1. Plantilla de entrevista.

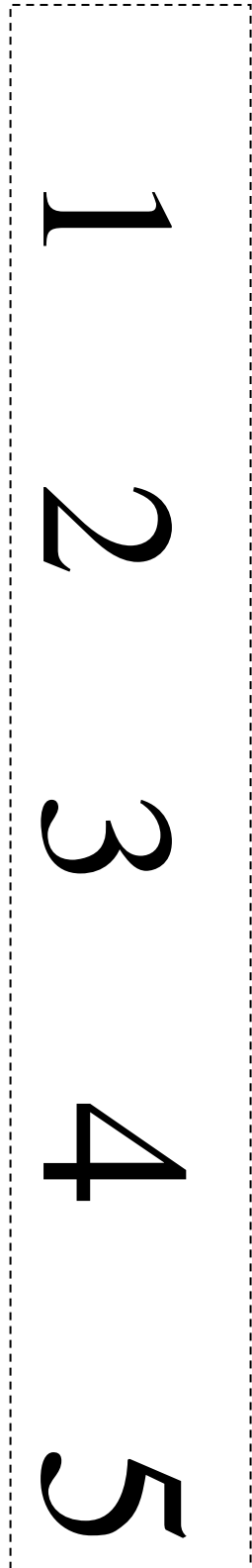
### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

**Introducción:** pequeña introducción a la entrevista, explicando cómo se va a desarrollar la entrevista y hablando un poco sobre la persona (edad, sexo, tipo del colegio al que acudió...)

Se recabarán también aquí datos sobre su éxito escolar y laboral.

#### Entrevista:

1. Actitud y trato del profesorado
  - a) Cualitativo: ¿Cómo te trataban los profesores? ¿Sentías que te apoyaban en clase? ¿Qué se preocupaban de que estuvieras bien y entendieras las cosas?
  - b) Cuantitativo: Nivel de satisfacción con el trato de los profesores.
2. Apoyos a las necesidades especiales en el colegio
  - a) Cualitativo: ¿Tenías apoyos en clase? ¿Profesores que te sacarán del aula para explicarte cosas que no entendieras, por ejemplo, que te ayudaran a entender mejor las cosas?
  - b) Cuantitativo: Nivel de satisfacción con los apoyos que recibiste para poder avanzar en el colegio
3. Relaciones con los pares
  - a) Cualitativo: ¿Cómo era tu relación con los compañeros? ¿Te sentías integrado en el grupo? ¿Te trataban bien? ¿Tenías amigos?
  - b) Cuantitativo:
    - i. Nivel de satisfacción con el trato de los compañeros
    - ii. Nivel de integración en el grupo
4. Bienestar subjetivo
  - a) Cualitativo: ¿Cómo te sentías cuando ibas al colegio? ¿Te gustaba ir?
  - b) Cuantitativo:
    - i. Nivel de satisfacción con el colegio en general
    - ii. Cuando iba al colegio me sentía...



**Anexo 2. Recogida de datos**

Participante	Centro	Edad	Sexo	Grado de discapacidad	Profesorado	Apoyos	Iguales		Bienestar		Éxito académico	Éxito laboral
							Trato	Integración	Satisfacción	Sentimiento		
1	CEE	44	H	70% G1N1	2	2	3	2	2	1	EBO	C. Oc
2	CEE	28	H	71% G3	5	5	5	4	5	5	EBO	C. Oc
3	CEE	45	M	95% G2N1	5	5	5	5	5	4	EBO	C. Oc
4	CEE	46	M	38% G1N1	4	5	3	4	5	4	EBO	C. OC
5	CEE	49	M	73% G1N2	5	3	4	3	5	4	EBO	C. Oc
6	CEE	46	H		5	5	5	5	5	5	EBO	C. Esp E
7	CEE	38	M	93% G2N1	4	5	5	5	5	4	EBO	C. Oc
8	CEE	47	H		5	5	5	5	5	5	EBO	C. Esp E
9	CEE	24	H	G3	5	4	4	5	5	5	EBO	C. OC
10	CO	31	M	90%	2	3	4	2	1	2	No ESO, P	C. Oc
11	CO	42	M	71%	1	1	1	1	1	1	No ESO, P	C. Oc
12	CO	31	H	96% G1N3	3	4	5	5	3	3	No ESO, P	C. Oc
13	CO	31	M	37%	4	4	5	5	5	4	No ESO, P	C. Oc
14	CO	38	M		4	3	2	2	4	4	No ESO, P	C. Esp E
15	CO	27	M	66% G1N1	5	4	3	2	4	4	No ESO, P	C. OC
16	CO	36	H		5	3	5	4	5	4	No ESO, P	C. Esp E
17	CO	29	H	69% G2N2	1	5	1	1	1	1	No ESO, P	C. OC
18	CO	31	H	G2	1	2	3	2	1	1	No ESO, P	C. Oc
<b>Medias</b>	50% CO		M: 50%		CEE: 4,4	CEE: 4,3	CEE: 4,3	CEE: 4,2	CEE: 4,6	CEE: 4,1		
	50% CE		H: 50%		CO: 2,34	CO: 3,2	CO: 3,2	CO: 2,6	CO: 2,7	CO: 2,6		

Participante	Centro	Edad	Sexo	Profesorado	Apoyos	Iguales	Bienestar	Éxito académico	Éxito laboral
1	CEE: Reina Sofía	44	H	Clase de profesores (distingue buenos/malos) Bajo soporte emocional	No recuerda recibir apoyos extra	Diferencia entre niños buenos/malos Agresión física	Malestar general en el colegio. Sentimiento de rechazo a acudir al colegio por ver a sus compañeros	Currículo EBO Lecto-escritura adquirida	Bajo: centro ocupacional Ha realizado prácticas en empresa
2	CEE: La cañada	28	H	Alta satisfacción con el profesorado Alto soporte emocional Atendían a sus necesidades educativas	Apoyo logopedia Psicóloga: ayuda socioemocional	Diferencia entre niños buenos/malos Agresión verbal Apoyo emocional de los amigos Alto nivel de integración	Bienestar general en el colegio. Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Currículo EBO Lecto-escritura adquirida	Bajo: centro ocupacional
3	CEE: Reina Sofía	45	M	Clase de profesores (distingue buenos/malos) Alto soporte emocional Atendían a sus necesidades educativas	Logopedia	Apoyo emocional de los amigos Alto nivel de integración	Bienestar general en el colegio. Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Currículo EBO Lecto-escritura adquirida	Bajo: centro ocupacional
4	CEE: Reina Sofía	46	M	Alta satisfacción con el profesorado Alto soporte emocional Valoración como personas de confianza	Logopedia	Diferencia entre niños buenos/malos Superioridad de alumnos con "menor discapacidad" Apoyo emocional de los amigos Alto nivel de integración	Bienestar general en el colegio. Conciencia de ser diferentes al acudir a un centro con chicos diferentes	Currículo EBO Lecto-escritura adquirida	Bajo: centro ocupacional Ha realizado prácticas en empresa
5	CEE: Reina Sofía	49	M	Alta satisfacción con el profesorado Alto soporte emocional	No recuerda recibir apoyos extra	Diferencia entre niños buenos/malos Agresión verbal	Bienestar general en el colegio.	Currículo EBO	Bajo: centro ocupacional

				Valoración como personas de confianza		Agresión sexual Apoyo emocional de los amigos Alto nivel de integración	Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Lecto-escritura adquirida	
6	CEE: Reina Sofía	46	H	Alta satisfacción con el profesorado Alto soporte emocional Atendían a sus necesidades educativas	Fisioterapeuta: apoyo motórico	Apoyo emocional de los amigos Alto nivel de integración Mantenimiento del contacto con algunos compañeros	Bienestar general en el colegio. Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Currículo EBO Lecto-escritura adquirida	Alto: trabajador media jornada centro especial de empleo y media jornada empresa ordinaria
7	CEE: Reina Sofía	38	M	Alto soporte emocional Atendían a sus necesidades educativas Problemática con un profesor específico	Logopedia Psicólogo	Diferencia entre niños buenos/malos Agresión verbal Apoyo emocional de los amigos Alto nivel de integración	Bienestar general en el colegio. Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Currículo EBO Lecto-escritura adquirida	Bajo: centro ocupacional
8	CEE: Reina Sofía	47	H	Alta satisfacción con el profesorado Alto soporte emocional Atendían a sus necesidades educativas Valoración como personas de confianza	Logopedia Psicóloga (ayuda con problemas psicosociales)	Apoyo emocional de los amigos Alto nivel de integración Mantenimiento del contacto con algunos compañeros	Bienestar general en el colegio. Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Currículo EBO Lecto-escritura adquirida	Medio-Alto: trabajador a jornada completa en un centro especial de empleo.
9	CEE: Reina Sofía	24	H	Alta satisfacción con el profesorado Alto soporte emocional Atendían a sus necesidades educativas	Fisioterapeuta (aprender a coordinar) Logopedia	Alto nivel de integración Compañeros como acompañamiento físico	Bienestar general en el colegio. Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Currículo EBO Lecto-escritura adquirida	Bajo: centro ocupacional

10	CO: Maestro Ávila	31	M	Clase de profesores (distingue buenos/malos) Bajo soporte emocional Atención a sus necesidades educativas	Apoyos individuales de refuerzo Logopedia	Trato "regular" del resto de compañeros Bajo nivel de integración	Malestar general en el colegio. Sentimiento de rechazo de acudir al colegio Sentimiento de ser diferente	Primaria No ESO Lecto- escritura adquirida	Bajo: centro ocupacional
11	CO: Venancio Blanco	42	M	Gran diferencia cambio colegio/instituto Baja satisfacción con el trato del profesorado Discriminación Bajo apoyo emocional No atención a sus necesidades educativas	Ningún tipo de apoyo	Gran diferencia cambio colegio/instituto Bullying Agresión verbal Discriminación	Gran diferencia cambio colegio/instituto Miedo Sentimiento de rechazo de acudir al colegio	Primaria No ESO Lecto- escritura adquirida	Bajo: centro ocupacional
12	CO: Mateo Hdez	31	H	Alta satisfacción con el profesorado Soporte emocional moderado ("bien, pero podía ser mejor") Atendían a sus necesidades educativas	Apoyos individuales de refuerzo Falta de fisioterapeuta (problema motor)	Apoyo emocional de los amigos Compañeros como acompañamiento físico Alto nivel de integración	Bienestar general en el colegio. Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Primaria No ESO Lecto- escritura adquirida	Bajo: centro ocupacional
13	CO: Lucía de Medrano y Salesia- nos	31	M	Clase de profesores (distingue buenos/malos) Alto soporte emocional Atendían a sus necesidades educativas Valoración como personas de confianza	Apoyos individuales de refuerzo	Compañeros como acompañamiento físico Alto nivel de integración Mantenimiento del contacto con algunos compañeros	Bienestar general en el colegio. Sentimiento de alegría al acudir al colegio. Cierta dificultad en la parte del estudio.	Primaria ESO: título, pero sin verificar. Intento de sacar la ESO desde pruebas libres. PCPI	Bajo: centro ocupacional Ha hecho prácticas en empresas.

14	CO	43	M	Alta satisfacción con el profesorado  Alto soporte emocional  Atendían a sus necesidades educativas	Ningún tipo de apoyo.	Mal trato por parte de los compañeros  Agresión verbal  Discriminación  Bajo nivel de integración	Malestar en el colegio por los compañeros.  Sentimiento de alegría al acudir al colegio por aprender y los profesores.  Tristeza.	Primaria  No ESO	Medio-Alto: trabajadora de centro especial de empleo
15	CO	27	M	Alta satisfacción con el profesorado  Alto soporte emocional  Atendían a sus necesidades educativas	Apoyo en la comunicación: AL y logopedia.  Apoyos individuales de refuerzo	Diferencia entre niños buenos/malos  Agresión verbal  Cariño hacia sus compañeros con el tiempo	Bienestar general en el colegio.  Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Primaria  No ESO	Bajo: centro ocupacional
16	CO	36	H	Alta satisfacción con el profesorado  Alto soporte emocional  Atendían a sus necesidades educativas	Ningún tipo de apoyo.  Trato igualitario al resto.	Buen trato por parte de los amigos  Alto nivel de integración  Cariño hacia sus compañeros	Bienestar general en el colegio.  Sentimiento de alegría al acudir al colegio.	Primaria  Saca la ESO en prueba libre de acceso.	Alto: Media jornada C. Especial de empleo y media empresa ordinaria.
17	CO	29	H	Clase de profesores (distingue buenos/malos)  Baja satisfacción con el trato del profesorado  Discriminación  Bajo apoyo emocional	Apoyos individuales de refuerzo dentro del aula  Logopedia	Diferencia entre niños buenos/malos  Bullying  Agresión física  Agresión verbal	Malestar general en el colegio.  Sentimiento de rechazo a acudir al colegio.  Rechazo.  Felicidad al acabar la mañana.	Primaria  No ESO	Bajo: centro ocupacional
18	CO	31	H	Clase de profesores (distingue buenos/malos)	Logopedia	Gran diferencia colegio/instituto  Agresión física	Malestar general en el colegio.	Primaria  No ESO	Bajo: centro ocupacional



---

Baja satisfacción con el  
trato del profesorado

Bajo apoyo emocional

Agresión verbal

Agresión sexual

Presencia de una amiga

Bajo nivel de integración

Sentimiento de rechazo a  
acudir al colegio (nube  
negra).

Soledad.

---