

Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España

Paradoxes and dilemmas in the inclusive education process in Spain

Gerardo Echeita, Cecilia Simón

Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.

Miguel Ángel Verdugo

Universidad de Salamanca. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.

Marta Sandoval, Mauricio López

Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.

Isabel Calvo, y Francisca González-Gil

Universidad de Salamanca. Departamento de Didáctica. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.

Resumen

En este artículo se presentan algunos análisis parciales procedentes de un estudio más amplio financiado por el CIDE¹ (Centro de Investigación y Documentación Educativa) en el que se consultó, a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, la opinión sobre el proceso de inclusión educativa (definido conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson, 2006) de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad

¹⁾ Esta investigación se ha llevado a cabo con financiación del CIDE, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, a través de un contrato de investigación firmado por el primero de los autores y que, junto con M.A. Verdugo, la ha dirigido.

que forman parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad). La muestra estaba formada por 286 personas, la mayoría técnicos contratados de las organizaciones, con más de ocho años de experiencia. Los análisis realizados *en este estudio parcial* ponen de manifiesto diferencias significativas en la percepción del aprendizaje y en la valoración igualmente estimada del grado de participación escolar (relaciones interpersonales, trato recibido y autoestima) entre tres de los grupos de alumnos con discapacidad considerados en el trabajo que aquí se presenta (alumnos con discapacidad visual, auditiva o intelectual) en función de la etapa escolar. Los datos permiten la discusión sobre algunas paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso y, en todo caso, pone en evidencia la existencia de *barreras* de distinto tipo que impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva de acuerdo con lo que establece tanto la Ley Orgánica de Educación (2006) vigente en España como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Palabras clave: educación inclusiva, paradojas y dilemas, organizaciones de personas con discapacidad, alumnos con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación.

Abstract

This paper presents some partial results of a larger project funded by CIDE (Research Center for Innovation and Documentation) in which experts on education matters from disability organisations belonging to the *CERMI* Education Commission (State Council of Disabled People Representatives) were asked their opinion about the process of inclusive education in Spain, via a questionnaire designed for this particular purpose. 'Inclusive education' was defined following the proposal put forward by Ainscow, Booth & Dyson (2006). The sample consisted of 286 people, most of them full-time workers at their organization, and with eight years experience. Results from this partial analysis show significant differences in the perception of the learning process and of the valuation, equally gauged, of the degree of school participation (friendships, treatment by peers and self-esteem) among three of the groups of disabled students considered in the present work (students with visual, auditive or intellectual disabilities) in relation to the school stage. The results allow discussion on some of the paradoxes and dilemmas which the agents of this process face and, in any case, shows up the different existing barriers which represent an obstacle to enjoying the right to an inclusive education, according to what is established by both the Organic Education Act (LOE, 2006) in force in Spain, and the Convention on Rights for People with Disabilities (UNO, 2006).

Key words: inclusive education, dilemmas and paradoxes, disability organizations, students with disabilities, barriers to learning and participation.

El derecho a una educación inclusiva del alumnado con discapacidad

El profesor Lema (en prensa), en una presentación reciente en un Seminario organizado por la Fundación ONCE para analizar la situación del proceso de inclusión educativa en nuestro país, ha señalado de forma muy elocuente lo que bien podría tomarse como uno de los marcos de referencia de este trabajo:

La historia de la discapacidad ha sido en buena medida -y solo muy recientemente se ha empezado a revertir esto- la *historia de una exclusión* [las cursivas se agregaron]. Naturalmente esta exclusión ha tenido acentos muy distintos y diferencias muy relevantes para la vida, las necesidades y la dignidad de las personas con discapacidad: no es lo mismo el exterminio, que el desprecio o que la marginación; como tampoco son similares a las anteriores la lástima, la caridad o el paternalismo. (...) Una historia de exclusión y de ausencia de reconocimiento ha llegado a crear inercias y prejuicios que no se disuelven de un plumazo ni con la adopción de la mejor norma jurídica posible. Por ese motivo los esfuerzos que se lleven a cabo desde la *perspectiva del derecho* [las cursivas se agregaron] habrán de estar atentos a ello y habrán de buscar los mecanismos para que la inclusión... se vea complementada con la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente incluirá cambios sociales importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales. (Lema, 2008, p. 2).

La perspectiva de la discapacidad como una cuestión de *derechos* -en este caso el *derecho a una educación inclusiva* que recoge el art. 24 de la recién aprobada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)- sitúa el foco de atención y las políticas públicas necesarias en las condiciones de distinto tipo que pueden impedir el pleno ejercicio de los derechos reconocidos legalmente, como así lo ha explicitado, también recientemente, la propia presidenta

del Tribunal Constitucional Español: «...la imposibilidad del ejercicio de los derechos no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad». (Casas, 2007, p. 43).

Es en esencia, por esta razón, por lo que desde hace tiempo los miembros de este equipo de investigación compartimos entre nosotros y con otros colegas, la importancia de llevar a cabo proyectos y análisis *evaluativos* de distinto tipo y alcance que nos permitan conocer cuáles son, dónde se ubican o cómo interaccionan entre sí las principales *barreras* que limitan el proceso hacia mayores niveles de inclusión y, con ello, el pleno disfrute de una educación más inclusiva, particularmente en el caso de alumnos y alumnas con discapacidad (Echeita y Jiménez, 2007; Echeita y Verdugo, 2004, 2005; Gómez Vela y Verdugo, 2004; Marchesi, Echeita, Martín, Babío, Galán y Pérez, 2003).

En el contexto de estos intereses y habida cuenta también de que llevamos tiempo apreciando, junto con otros colegas (AA.VV, 2006; Carrión, 2001; Casanova, en prensa; De Lorenzo y Pérez, 2007; López y Carbonell, 2005; Martínez, 2005; Orcasitas, 2005; Ortiz y Lobato, 2003), la necesidad de aumentar la presencia y la fuerza que deberían tener las políticas educativas encaminada a mejorar y profundizar en el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad en buena parte del Estado español, es por lo que llevamos a cabo un proyecto de investigación, con financiación del CIDE², que tenía principalmente dos objetivos. Por un parte, aportar evidencias sobre la existencia de avances o *estancamientos* en este proceso en España y, por otro, que los actores sociales implicados en este empeño, tuvieran elementos de juicio para poder dirigir sus respectivos planes de acción. Datos que orientasen tanto las tareas encaminadas a la consolidación de los progresos, como a la supresión de los obstáculos que entorpecen lo que Edgar Morin está llamando *la ecología de la acción*, esto es, la acción de intentar estrechar el espacio entre nuestras aspiraciones y la realidad, entre lo que decimos que debería hacerse y lo que realmente se hace, en este caso, en materia de inclusión educativa.

Dos factores importantes condicionaron la concreción que finalmente adoptó el proyecto. Por un lado, en consonancia con el principio *«nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad»* (Declaración de Madrid, 2003),

² «La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, visto desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad».

que éstas demandan para el desarrollo de acciones que les afectan, consideramos importante y necesario llevar a cabo el trabajo de campo que recogiera la opinión de los implicados lo más próxima a la realidad objeto de estudio. Este aspecto estuvo determinado, obviamente, por la limitada envergadura del proyecto concedido. En este sentido, estimamos que los expertos o técnicos en materia de educación que tienen la gran mayoría de las organizaciones de personas con discapacidad en sus plantillas orgánicas, podrían ser informadores cualificados de una realidad que da sentido a su desempeño laboral. Junto con ellos, otros asesores o personas allegadas a cada organización estarían igualmente en condición de aportar un análisis valorativo contextualizado de la marcha del proceso de inclusión educativa y una aproximación prospectiva de la misma. Por otra parte, era evidente la necesidad de llevar a cabo un estudio que tuviera presente la estructura político administrativa de España, esto es, el estado de descentralización de las políticas educativas a través de las Comunidades Autónomas. En este sentido, la mayoría de las organizaciones de personas con discapacidad representadas en la Comisión de Educación del CERMI estatal⁶⁵ satisfacían también este criterio por su estructura federal o confederal y su implantación en casi todas las Comunidades Autónomas.

Finalmente se contó con la participación de 286 representantes de 11 organizaciones, según la distribución que aparece en la Tabla I: Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE), Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), Confederación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral (ASPACE), Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), Federación Española de Instituciones para el Síndrome de Down (FEISD; actualmente denominada DOWN España), Federación Española de Padres de Autistas (FESPAU), Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) y Federación Española de Daño Cerebral (FEDACE).

⁶⁵ El CERMI estatal fue nuestro principal interlocutor en este proyecto, habida cuenta del Convenio establecido entre ellos y el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2003, a través del llamado Foro de Atención Educativa. Sus técnicos, tanto en el ámbito estatal como en los respectivos CERMI autonómicos, también formaron parte de la población consultada.»

TABLA I. Respuestas recibidas por la organización, incluyendo a los CERMI

	Frecuencia	Porcentaje
COCEMFE	9	3,1
FEAPS	32	11,2
CNSE	53	18,5
FIAPAS	44	15,4
ASPACE	19	6,6
ONCE	56	19,6
FEISD	28	9,8
FESPAU	6	2,1
FEDER	3	1,0
FEDACE	10	3,5
CERMI	26	9,1
Total	286	100,0

Para apreciar el perfil de las personas que contestaban el cuestionario, se recabaron las mismas informaciones sobre su cargo o relación con la organización y sus años de antigüedad en la misma. Como muestra la Tabla II la mayor parte de las personas que respondieron al cuestionario fueron, en efecto, técnicos contratados por la organización.

TABLA II. Cargo en la organización de la persona que ha cumplimentado el cuestionario

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	2	0,7
Afiliado sin cargo directivo	20	7,0
Asesor externo	17	5,9
Técnico contratado	185	64,7
Afiliado con cargo directivo	42	14,7
Otro	20	7,0
Total	286	100,0

En cuanto a los años de experiencia de estas personas, algo menos de la mitad (46,6%) cuenta con más de ocho años de experiencia en la organización trabajando en temas educativos, un 15,9% entre tres y cinco años y un 20,1% menos de tres años.

En este proyecto adoptamos a modo de *definición operativa* de inclusión educativa la que Ainscow, Booth y Dyson (2006, p. 25) hacen al respecto. Dicha definición hace referencia a *tres variables* relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante;

la presencia, el aprendizaje y la participación. *Presencia* se refiere a dónde están escolarizados los alumnos pues, sin ser lo definitorio, los lugares son importantes, dado que parece difícil que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana *en la distancia*, esto es, en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan los alumnos sin discapacidad. Por *aprendizaje* se debe entender que el centro se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que, en este caso, los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico asociadas a condiciones personales de discapacidad, tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por lo tanto, que la acción educativa dirigida hacia ellos no se conforma con *lo básico* o descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos. La *participación* se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.

Para todas estas variables, la inclusión compromete *una tarea* ineludible de identificar y remover, en su caso, las *barreras* que desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, precisamente, su presencia, aprendizaje o participación. Todo ello implica *un proceso*, a modo de dimensión ortogonal en relación con las variables mencionadas que se extiende en el tiempo y que se centra en las tareas de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar. Este proceso debe dirigirse a la reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas escolares existentes, de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado en sus respectivas localidades. Señalar, por último, que todas ellas requieren de la capacidad y el compromiso de hacer del *diálogo igualitario* la vía para resolver las tensiones, *los dilemas* y los conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de intentar ser más inclusivos.

Para llevar a cabo la recogida de opiniones sobre el desarrollo del proceso de inclusión educativa, se elaboraron dos cuestionarios denominados respectivamente COODIE (Cuestionario de Opinión de las Organizaciones de Personas con Discapacidad sobre Inclusión Educativa) y COCERMI (Cuestionario de Opinión del CERMI sobre Inclusión Educativa) basados en los utilizados en el estudio de Marchesi *et al.* (2003). Los contenidos de dichos cuestionarios respondían a las variables, dimensiones y tareas relevantes de la definición de inclusión educativa adoptada y su concreción, a la vista de los objetivos del estudio y de la muestra elegida, lo que se puede apreciar en el

Cuadro I. Los contenidos sometidos a encuesta se repetían (con las adaptaciones necesarias) para las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato/Formación Profesional y se redactaron teniendo presente que preguntábamos a partícipes «de segundo nivel» en el proceso; esto es, ni a los propios alumnos, ni a sus familias, ni al profesorado implicado directamente, sino a *segundas personas* a las que suponemos, no obstante, un conocimiento global informado de lo que ocurre habida cuenta de su contacto habitual con los primeros y de la idiosincrasia de su tarea.

La memoria final del proyecto con los resultados y los principales análisis descriptivos y comparativos realizados ha sido entregada a todas las organizaciones participantes en el proyecto y difundida a la opinión pública en diferentes contextos y formatos. Creemos, sin embargo, que los datos obtenidos nos permiten realizar nuevos análisis y poner de manifiesto resultados y discusiones hasta ahora poco explícitos pero igualmente significativos para los objetivos generales de este proyecto.

CUADRO I. Dimensiones e indicadores de contenido del cuestionario COODIE

Dimensiones	Indicadores
A1) FACILITADORES / BARRERAS. Legislación y ayudas de la Administración	<ul style="list-style-type: none"> • Informaciones sobre las medidas legislativas y de apoyo relacionadas con la educación de sus hijos. • Rapidez de los procedimientos para acceder a ayudas técnicas, prótesis, etc., necesarias para la adecuada escolarización. • Ayudas suficientes para sufragar los gastos extraordinarios que suponen los apoyos o la atención especializada que requieren sus hijos fuera del colegio.
A2) FACILITADORES / BARRERAS En el centro escolar: Atención, recursos, coordinación y transición entre etapas	<ul style="list-style-type: none"> • Atención que reciben las familias. • Recursos disponibles: materiales adecuados. • Recursos disponibles: servicios de orientación. • Coordinación entre profesionales. • Transición entre etapas.
A3) FACILITADORES / BARRERAS Información y actitudes profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre las necesidades educativas específicas de sus alumnos. • Actitudes ante la inclusión de los alumnos con discapacidad.
B) APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje real y esperado. • Finalización de etapas.
C) PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en las actividades del centro. • Relación/aceptación por los compañeros. • Autoestima. • Amistades.
D1) PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades. • Diferencias por género. • Política a seguir.
D2) VALORACIÓN GENERAL DE LA INCLUSIÓN D3) INICIATIVAS DE LAS ORGANIZACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de cambio. • Iniciativas sugeridas.

Paradojas en el proceso de inclusión educativa en España

Si bien es cierto que la muestra que finalmente obtuvimos no puede considerarse, *sensu stricto*, plenamente representativa de nuestra compleja estructura territorial, creemos que el conjunto de opiniones recogidas apunta a hechos y dinámicas que, con mucha probabilidad, se están produciendo en nuestro país, aunque también con importantes diferencias tanto entre autonomías, como, dentro de cada una de ellas, respecto a las distintas situaciones de discapacidad. En todo caso, sostenemos que tienen capacidad suficiente como para hacernos parar y reflexionar sobre las paradojas de un proceso a todas luces complejo.

Los primeros análisis realizados en el proyecto que estamos comentando han vuelto a poner de manifiesto el *carácter paradójico⁴ y dilemático que tiene este proceso*, como vienen analizando, entre otros, Dyson y Milward (2000), Dyson (2001) y Norwich (2008). En efecto, los datos de nuestro estudio indican, por un lado, la opinión casi unánime (90,8% de la muestra) de que «el proceso de inclusión educativa debe ampliarse y mejorarse de forma que llegue a más alumnos y abarque todas las etapas educativas». Este dato muestra la importancia que las organizaciones conceden a este principio, como bien reflejan también las declaraciones y los instrumentos jurídicos que les respaldan, empezando, entre nosotros, por la LOE (2006) y terminando con la Convención de la ONU (2006). Por otro lado, sin embargo, algunos de los encuestados *también* han reflejado una *valoración general muy insatisfactoria* respecto a las variables de aprendizaje y participación, dado que se percibe que persisten indudables *barreras*, tanto en el apoyo que cabe esperar de las Administraciones educativas autonómicas y estatales (bien sea en forma de escasa información sobre recursos o de una muy limitada provisión de ayudas complementarias necesarias para los alumnos, entre otras), como en las culturas donde se escolarizan los alumnos en cuestión. Todos estos factores, en interacción con otros propios de los valores sociales al uso, de las políticas educativas locales, del contexto particular de cada centro escolar y de las todavía prometedoras pero insuficientes *tecnologías psicopedagógicas* disponibles para atender a la diversidad del alumnado (Hick, Kershner y Farrel, 2008), tienen por resultado un *proceso de inclusión educativa repleto de sombras*, particularmente para algunos alumnos o alumnas y, sobre todo, en las etapas de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

⁴ Paradoja: Figura que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción (CASARES, J. (1981) Diccionario ideológico de la lengua española. Barcelona: Gustavo Gili).

El estudio específico que se muestra en este trabajo, partiendo de los datos globales disponibles, ha querido ahondar en algunos análisis complementarios a los mostrados hasta la fecha que permitan iluminar y comprender algo mejor, si cabe, este *panorama contradictorio* respecto a la inclusión educativa en España. En todo el territorio nacional, muchas familias con hijos e hijas con discapacidad en edad escolar (y ellos mismos), se ven abocadas a *un dilema sin solución*, pero con una tremenda repercusión sobre la calidad de vida actual de sus hijos y sobre la suya propia: de un lado, defender una escolarización inclusiva como práctica deseable y como principio inalienable para la dignidad de aquellos, además de ser un derecho reconocido y, por otro, *sufrir* las consecuencias cotidianas de una escolarización inadecuada, a cuenta de un proceso complejo y dilemático por la intrínseca dificultad de la tarea en interacción con las barreras escolares existentes.

En el estudio que se muestra a continuación nos hemos preguntado por las diferencias que pudieran existir en cuanto a satisfacción percibida con el aprendizaje logrado en cada etapa y con la valoración del trato y las relaciones interpersonales entre los estudiantes, de tres grupos de alumnos con discapacidad (a través de la opinión de los expertos de sus respectivas organizaciones); alumnos con discapacidad visual, con discapacidad auditiva y con discapacidad intelectual. Por tanto, de 11 organizaciones que participaron en el estudio, se seleccionaron aquellas que representaban al colectivo de personas con discapacidad intelectual (FEAPS y FEISD) con un total de 60 respuestas, auditiva (FIAPAS y CNSE) con un total de 97 respuestas y visual (ONCE) con 97 respuestas. Estas cinco organizaciones agrupaban al 74,4% de la muestra.

Resultados

Para estudiar la valoración de los diferentes indicadores de aprendizaje y participación del alumnado considerados en este estudio (variables dependientes) y su variación en función de las etapas educativas y el tipo de colectivo de personas con discapacidad, se llevó a cabo un ANOVA 4x3. La primera variable, intrasujeto, es la etapa educativa (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato/Formación Profesional) y la segunda, intersujeto, es el tipo de discapacidad⁵ (discapacidad intelectual, discapacidad auditiva y discapacidad visual). En cada

⁵ Recordamos que con tipo de discapacidad nos estamos refiriendo a las opiniones de las organizaciones relacionadas anteriormente.

caso, para estudiar los efectos simples se llevó a cabo un nuevo ANOVA. En este estudio se han seguido las recomendaciones para el análisis de diseños factoriales de León y Montero (2001, 2002) y Montero y León (2002).

A continuación se mostrarán los resultados obtenidos para cada una de las variables que hemos considerado. En primer lugar, se hará referencia a las relacionadas con el aprendizaje (satisfacción con el aprendizaje de los hijos o hijas de las familias pertenecientes a cada organización y valoración del nivel de aprendizaje conforme a su edad y capacidad) y, posteriormente, se considerarán las correspondientes a la participación (percepción de que los hijos de las familias vinculadas a su organización se sienten bien tratados por sus compañeros, si los alumnos con discapacidad tienen amigos en el centro escolar y si han finalizado cada etapa con una buena autoestima). Para valorar estas variables se pedía el grado de acuerdo con determinadas afirmaciones en una escala de cuatro puntos.

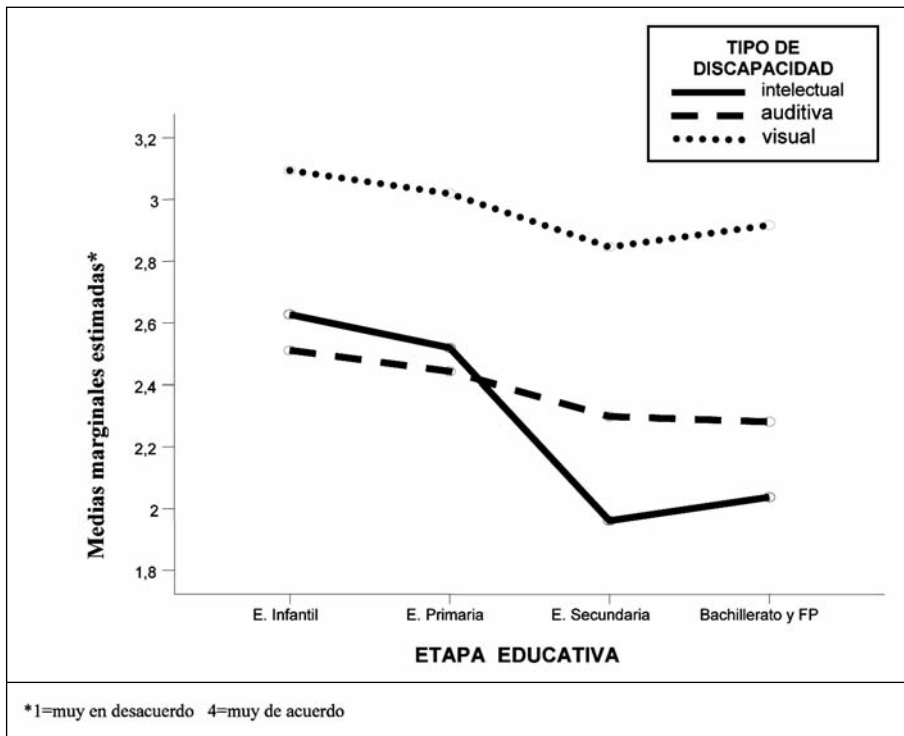
Satisfacción con el aprendizaje de sus hijos o hijas

Para acercarnos a la percepción de las organizaciones en relación con la satisfacción con el aprendizaje de los hijos o hijas de las familias asociadas a las mismas, se les preguntó si «en general, los padres estaban contentos con los que enseñan a sus hijos o hijas». Como se puede apreciar en el Gráfico I, encontramos diferencias significativas en la interacción etapa escolar y tipo de discapacidad ($F(2,141) = 3,120; p < 0,05$). A continuación mostramos los resultados encontrados al analizar los efectos simples.

Si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en cada una de ellas, en función del tipo de discapacidad. En el caso de Educación Infantil ($F(2,198) = 14,094; p < 0,001$), Educación Primaria ($F(2,199) = 19,716; p < 0,001$) y Bachillerato/Formación Profesional ($F(2,191) = 21,952; p < 0,001$) se encuentra una valoración más positiva por parte del colectivo de personas con discapacidad visual que en los otros dos tipos de discapacidad. En Educación Secundaria Obligatoria ($F(2,191) = 21,952; p < 0,001$), la valoración mejor corresponde al colectivo de personas con discapacidad visual y, en segundo lugar, al de personas con discapacidad auditiva, siendo las organizaciones de personas con discapacidad intelectual las que muestran apreciaciones significativamente más negativas.

Si atendemos al tipo de discapacidad, mientras que en el caso de la discapacidad auditiva y visual no se aprecian diferencias significativas entre las diferentes etapas educativas en las respuestas dadas a esta cuestión ($F(3,338) = 2,135; p > 0,05$ y

GRÁFICO I. Valoración de la satisfacción de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad

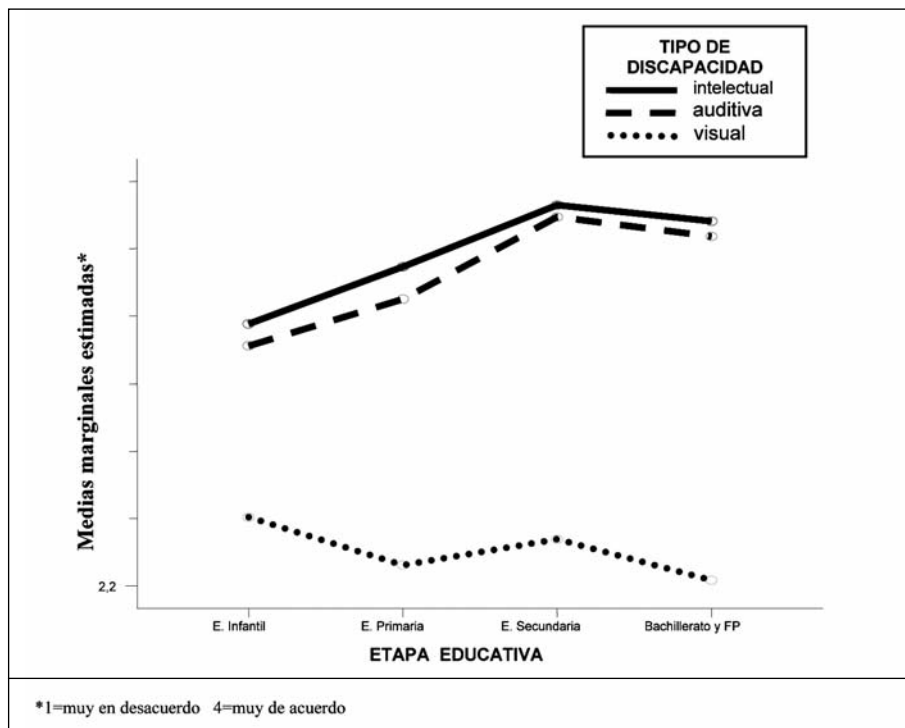


$F(3,338)=2,135$; $p>0,05$ respectivamente), no ocurre así en el colectivo de personas con discapacidad intelectual ($F(3,187)= 11,009$; $p<0,001$). En este caso, las diferencias entre las etapas aparecen más claramente a partir ESO, momento en el que las percepciones son claramente más negativas que las realizadas en las etapas previas.

Valoración del nivel de aprendizaje

Se preguntó si *las familias creen que sus hijos han aprendido menos de lo que podrían haber aprendido conforme a su edad y capacidad*. No se encontraron diferencias significativas en la interacción etapa y discapacidad ($F(2,139)= 1,480$; $p>0,05$)

GRÁFICO II. Valoración del nivel de aprendizaje y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad

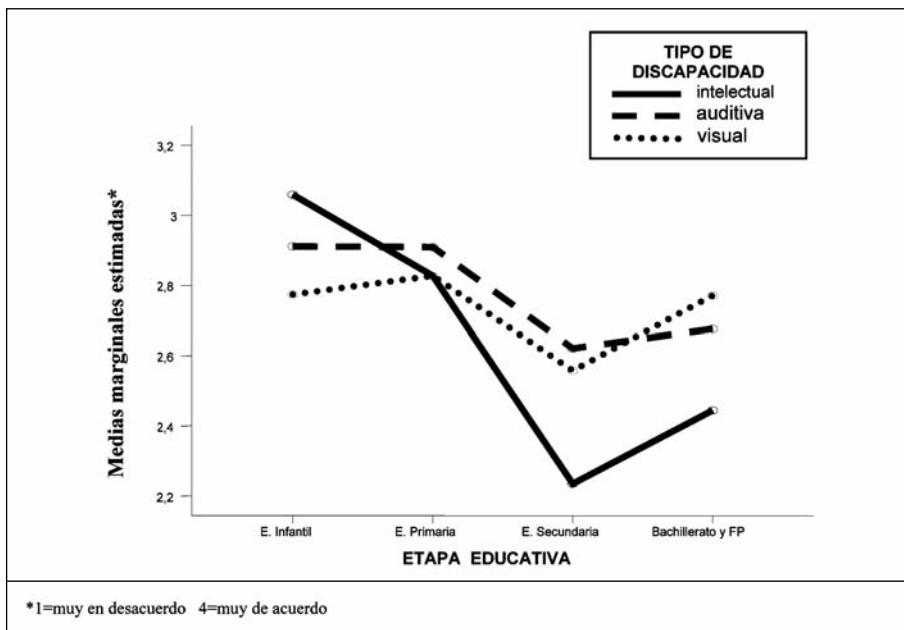


en relación con este aspecto (ver Gráfico II). Sin embargo, el efecto principal tipo de discapacidad sí es significativo ($F(2,139) = 7,085; p < 0,05$). Las comparaciones realizadas indican que, en el caso de la discapacidad visual, la opinión es menos negativa respecto a las valoraciones realizadas por las organizaciones de personas con discapacidad intelectual y auditiva.

Percepción de que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros

En relación con la opinión respecto a si *las familias de nuestra organización creen que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros*, encontramos diferencias

GRÁFICO III. Valoración del trato dispensado a sus hijos por los compañeros y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad



significativas en la interacción etapa educativa y tipo de discapacidad ($F(2,139) = 4,742$; $p < 0,05$). A continuación, mostramos los resultados encontrados al analizar los efectos simples.

Si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de Educación Primaria ($F(2,197)=0,597$; $p > 0,05$). En el caso de la etapa de Educación Infantil ($F(2,197)=3,697$, $p < 0,05$) las diferencias aparecen entre el colectivo de personas con discapacidad intelectual, que sería el que mejor valora este aspecto y el de personas con discapacidad visual, que serían los más críticos. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ($F(2,193)=5,933$; $p < 0,05$) se invierte esta situación, de forma que las mejores valoraciones las encontramos en las organizaciones que representan a las personas con discapacidad auditiva y visual y las peores corresponden a las de las personas con discapacidad intelectual. En Bachillerato y Formación Profesional ($F(2,147)=21,021$;

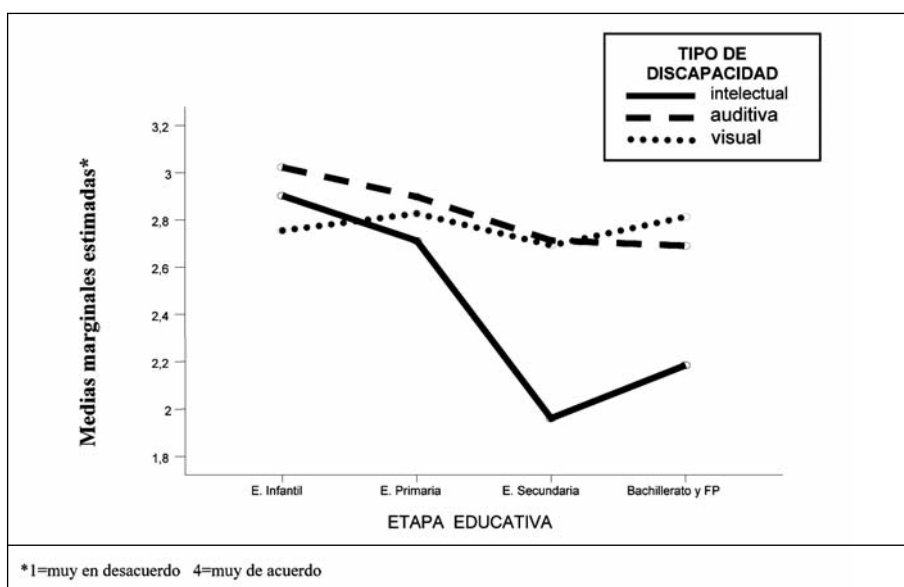
$p < 0,001$) el colectivo con discapacidad visual es el que presenta las valoraciones más positivas en relación con los otros dos grupos estudiados.

Si atendemos al tipo de discapacidad, encontramos diferencias significativas en las valoraciones realizadas en las diferentes etapas escolares en el caso de la discapacidad intelectual ($F(3,188) = 17,406; p < 0,001$) y auditiva ($F(3,337) = 4,859; p < 0,05$). En ambos casos al llegar a ESO se producen las valoraciones más negativas de este aspecto. En el caso de la discapacidad visual no aparecen diferencias significativas entre las diferentes etapas escolares ($F(3,208) = 2,403; p > 0,05$).

Los alumnos con discapacidad tienen amigos en el centro escolar

Respecto a si *las familias de nuestra organización creen que sus hijos tienen amigos en el centro escolar*, nuevamente encontramos diferencias significativas en la interacción etapa educativa y tipo de discapacidad ($F(2,140) = 7,652; p < 0,001$). A continuación, mostramos los resultados encontrados al analizar los efectos simples.

GRÁFICO IV. Valoración de la existencia de amigos y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad



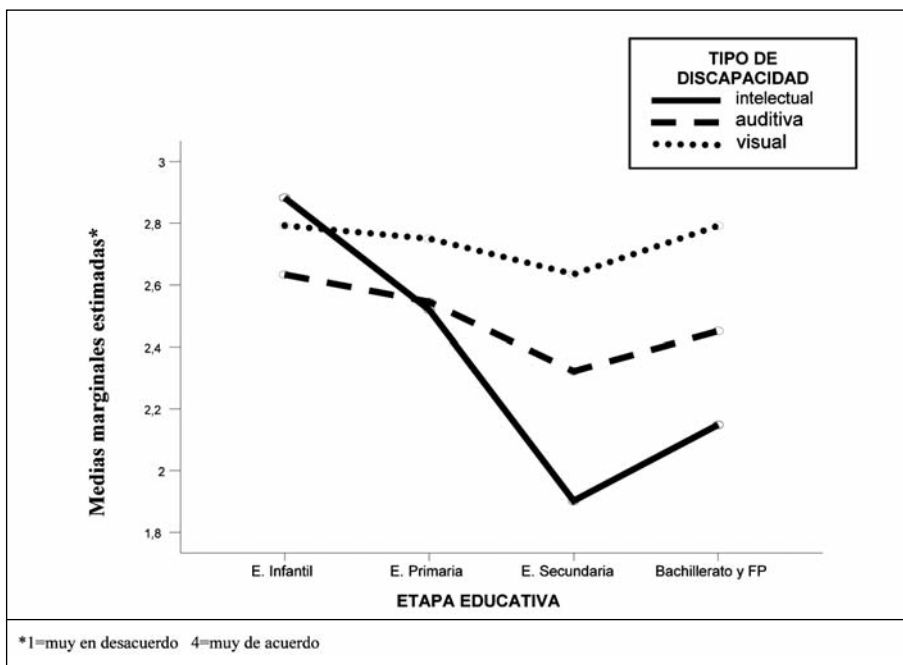
Si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de Educación Primaria ($F(2, 198)=2,926$; $p>0,05$). En este caso, en la Etapa de Educación Infantil ($F(2,198)=3,928$; $p<0,05$) el colectivo de personas con discapacidad auditiva es el que tiene una opinión más favorable respecto a los otros dos grupos. Por otra parte, tanto en Educación Secundaria Obligatoria ($F(2,192)=24,906$; $p<0,001$) como en Bachillerato y Formación Profesional ($F(2,146)= 8,553$; $p<0,001$) serán los colectivos de personas con discapacidad auditiva y visual los que presenten opiniones más favorables en relación con el colectivo de personas con discapacidad intelectual que son los más críticos.

El análisis por tipo de discapacidad nos indica que, únicamente en el caso de la discapacidad intelectual ($F(3,185)= 21,354$; $p<0,001$) y la discapacidad auditiva ($F(3,337)= 5,069$; $p<0,05$) aparecen diferencias en las valoraciones realizadas en las etapas escolares. Éstas empeoran notablemente en Educación Secundaria Obligatoria respecto a las realizadas en la etapa inicial. Nuevamente, en el caso de la discapacidad visual no aparecen diferencias significativas entre las diferentes etapas escolares ($F(3, 211)=0,641$; $p>0,05$).

Finalización de la etapa con una buena autoestima

En relación con la percepción de si *las familias de nuestra organización creen que sus hijos están terminando esta etapa educativa con una buena autoestima*, nuevamente encontramos diferencias significativas en la interacción etapa y tipo de discapacidad ($F(2,138)= 3,514$; $p< 0,05$). Al igual que en la cuestión anterior, al analizar los efectos simples, si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de Educación Primaria ($F(2, 195)=2,251$; $p>0,05$). En Educación Infantil ($F(2,195)=3,530$; $p<0,05$) la opinión más favorable corresponde a las organizaciones de personas con discapacidad intelectual, siendo las que representan a las personas con discapacidad auditiva las que peor valoran este aspecto. En Educación Secundaria Obligatoria ($F(2,193)= 13,654$; $p<0,001$) en cierta forma se invierte la situación. Mientras ahora son los colectivos de personas con discapacidad auditiva y visual los que muestran opiniones más favorables, serán las organizaciones que representan a las personas con discapacidad intelectual las que realicen una valoración peor de este aspecto. Por último, en Bachillerato y Formación Profesional ($F(2,146)= 8,508$; $p<0,001$), el colectivo de personas

GRÁFICO V. Valoración del grado de autoestima del alumnado y diferencias por etapa y tipo de discapacidad



con discapacidad visual pasará a ser el que muestra opiniones más favorables que los otros dos grupos.

En cuanto a si existen variaciones en las valoraciones realizadas por parte de las organizaciones que representan a cada colectivo a lo largo de las diferentes etapas educativas encontramos que, de nuevo, no aparecen diferencias en el caso de la discapacidad visual ($F(3,208)=1,395; p>0,05$) pero sí en los otros dos grupos. En el caso de las personas con discapacidad intelectual ($F(3,184)= 23,212; p<0,001$), estas diferencias se aprecian especialmente entre Educación Infantil respecto al resto de las etapas, por un lado, y entre Educación Primaria y las dos últimas etapas analizadas, por otro. Por su parte, en el colectivo de personas con discapacidad auditiva ($F(3,337)=2,684; p<0,05$) las diferencias se sitúan entre la etapa de Educación Infantil y la de Educación Secundaria Obligatoria.

Discusión

Los datos referidos ponen de manifiesto algunos hechos de importancia tanto para el conocimiento del proceso de inclusión educativa como, indudablemente, para tratar de mejorarlo, al tiempo que ayudan a comprender el carácter complejo y dilemático del mismo. En primer lugar, aunque pueda resultar esperable, ha de señalarse la relevancia tanto de la etapa escolar como del tipo de discapacidad en casi todos los aspectos diferenciales analizados de las variables dependientes consideradas (*aprendizaje y participación*).

A este respecto, en la etapa de la Educación Infantil encontramos globalmente los niveles de satisfacción más elevados con el proceso de inclusión. En esta etapa no deja de ser significativo que el alumnado con discapacidad intelectual coseche las valoraciones más positivas, frente a alguno de los otros grupos, particularmente en lo referido a *valoración del trato recibido y nivel de autoestima*. Ello se explica, seguramente, por cuanto en su caso, en los primeros años del desarrollo las diferencias cognitivas y sociales entre ellos y sus iguales sin discapacidad son todavía pequeñas, lo que propicia claramente su proceso de inclusión. Ciertamente no ocurre lo mismo con sus iguales con discapacidad auditiva o visual, para quienes la ausencia inicial de sistemas de comunicación compartidos para *aprender y comprender* el mundo complica objetivamente los primeros años de su proceso de interacción *con sus iguales sin discapacidad* y en tanto, aprenden dichas competencias, lo que explicaría, seguramente, algunas de las valoraciones menos satisfactorias relativas a los elementos relacionales de su proceso de inclusión educativa que se han encontrado.

A la vista de los resultados y de las diferencias observadas, cabe apuntar que la etapa de la Educación Primaria parece asumir plenamente su carácter de *etapa de transición* y en la que, aparentemente, se *mitigan* la mayoría de las diferencias explicables por la variable discapacidad que se observaban en la educación infantil y, en todo caso, donde parece que se estarían dando, relativamente hablando, las mejores condiciones⁶ para *resolver* los dilemas inherentes a la inclusión educativa. Ello explicaría que aun existiendo, obviamente, diferencias en cuanto al aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad, éstas no resultan significativas entre sí.

⁶⁾ Empezando por una buena actitud del profesorado hacia este alumnado, aunque sin olvidar que todavía existen importantes ámbitos de mejora/barreras, como también ha analizado este proyecto. Entre ellos: mejora de la información a las familias, mejora de la formación del profesorado, de la coordinación interna de éste y con aquellos servicios de orientación educativa y psicopedagógica que sirven de apoyo, mejora de los recursos y materiales didácticos o mayor cuidado en los procesos de transición.

Pero todo apunta a que, sin embargo, esa *transición* no conduce hacia metas de satisfacción similares en las etapas siguientes, entre los distintos grupos de alumnos con discapacidad analizados, sino hacia situaciones muy desiguales y también seguramente injustas, sobre todo para aquellos alumnos y alumnas considerados con discapacidad intelectual. No deja de ser paradójico, al menos aparentemente, que este alumnado, que iniciaba su escolarización con valoraciones altas en las variables dependientes consideradas, durante su escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria muestra los niveles más bajos de satisfacción respecto al aprendizaje y participación, y específica y significativamente con relación al *trato recibido* y a su *nivel de autoestima*. Es lo que tal vez cabría llamar el *efecto ESO*, a modo de *conjunto de barreras* a la presencia, el aprendizaje y a la participación y que los alumnos con discapacidad intelectual integrados en la etapa experimentan en mayor grado que sus iguales sin discapacidad o con otro tipo de necesidades educativas específicas. En aquellos que consiguen superar esta etapa, y consiguen cursar la Formación Profesional o el Bachillerato se aprecia un ligero repunte en la valoración de estas cuestiones. Indudablemente, este llamado *efecto ESO* no afecta sólo al alumnado con discapacidad intelectual integrado en los centros ordinarios sino al conjunto del alumnado escolarizado en la etapa; al igual que, con toda seguridad, una parte de la varianza encontrada se explique por otros factores que no podemos estimar desde este estudio.

Ahora bien, este llamado *efecto ESO*, tras del cual se intuye la interacción dinámica de múltiples factores en los niveles *macro* (políticas educativas, financiación, formación inicial ...), *meso* (la cultura escolar predominante en muchos centros de educación secundaria, su organización y funcionamiento,...) y *micro* (necesidades específicas, adolescencia, una enseñanza poco proclive a la adaptación y al ajuste a la diversidad de alumnos que aprenden, escasos recursos didácticos, ...), no afecta por igual a los distintos grupos que configuran la muestra. El factor *etapa escolar no afecta (tanto) a la discapacidad visual*.

En efecto, en el caso de los alumnos o alumnas con discapacidad visual o ceguera se aprecia con claridad que existe una cierta constancia en las valoraciones, *casi siempre positivas*, que se realizan a lo largo de todas las etapas educativas y en todas las variables estudiadas. En definitiva, en su caso cabe intuir, con todas las cautelas que se derivan de esta generalización, un proceso educativo razonablemente satisfactorio y esperanzador, lo que no quiere decir exento de dificultades ni de contenidos susceptibles

⁽⁷⁾ Baste con recordar que el porcentaje de fracaso escolar global que existe en nuestro país se sitúa entre el 25% y el 30%.

de una mejora significativa. A los alumnos con discapacidad auditiva, también les atañe este *efecto ESO*, en particular en relación con las variables de participación consideradas.

Conclusiones

Existe un *dilema* cuando ante una situación o proceso, ninguna de las elecciones entre las alternativas posibles es completamente favorable. La acción educativa, como otras, está repleta de dilemas pues, como nos hace ver Norwich (2008, p. 288, citando a Billing), tiene que ver con el hecho de que «responden a una cultura que produce más de un mundo ideal posible». Hay muchos dilemas educativos, como el que tiene que ver, por ejemplo, con «control *versus* autonomía» de los centros escolares. El *dilema de las diferencias*, como lo han llamado Dyson y Milward (2000) o el propio Norwich (2008), es otro de ellos y tiene que ver con el conjunto de decisiones educativas (en niveles tanto macro, como meso o micro) en las que entran en juego opciones en las que prima y es necesario atender tanto a lo común, lo compartido, lo que une y hace sentir iguales a los alumnos, como vía privilegiada para la cohesión social, *versus* las opciones que hacen necesario atender lo que resulta individual, ideosincrático o específico, a tenor de las características de todo proceso de construcción del conocimiento (Coll y Miras, 2001).

El *dilema de las diferencias*, que concierne en esencia a todo el alumnado, y que ha estado y sigue presente en diferentes ámbitos con el que caracterizar a éste (clase social, género, salud, etnicidad o capacidad), sin embargo se amplifica sobre manera cuando se trata del alumnado con discapacidad y es en este ámbito donde se generan, en estos momentos, las mayores tensiones y conflictos y, por ello, donde se aprecian con mayor claridad las contradicciones y ambigüedades del sistema.

Las opciones por tomar frente a dicho dilema -no olvidemos que todas ellas con algunos valores desfavorables- han estado presentes en la historia de la educación y seguimos observándolas parcialmente a la luz de los datos mostrados en el estudio realizado. Por un lado, sabemos que las alternativas que han primado la separación escolar de este alumnado, en centros o aulas *especiales*, con la vista puesta en atender mejor sus necesidades específicas, han tenido para ellos como resultado, globalmente hablando, la estigmatización de su identidad, así como altos niveles de devaluación,

rechazo y falta de oportunidades. Pero, por otro, los procesos de inclusión que en estos últimos treinta años se han impulsado en tantos países, con el fuerte respaldo de la comunidad internacional (UNESCO, 1994) y del movimiento asociativo (ONU, 2006), no generan los niveles de aprendizaje y participación que todos esperábamos, al menos, no en todas las etapas educativas ni en todas las situaciones de discapacidad. Este trabajo respalda esta afirmación, con respecto a aquellos alumnos o alumnas consideradas con discapacidad intelectual, pero con toda seguridad, en otros países ocurre lo mismo o parecido con otros alumnos y en la mayoría se percibe con enorme preocupación la situación, por ejemplo, de aquellos considerados con problemas emocionales o de conducta (Farell, Dyson, Polat, Hutcheson y Gallannaugh, 2007).

A tenor de lo que este estudio permite deducir, es evidente que el proceso de innovación y mejora hacia centros con mayor capacidad para responder a este *dilema de las diferencias*, en lo que ello supone de transformación de las barreras para el aprendizaje y la participación en prácticas y culturas más inclusivas (Booth y Ainscow, 2002), no es rápido ni lineal, sino más bien lo contrario y, en ocasiones, también son procesos fallidos que como reacción pueden producir incluso cierto grado de *involución*. Cabe preguntarse entonces si ¿seremos capaces de remover tales barreras a tiempo para que no se desperdicie la vida escolar de algunos alumnos?, o como señalaba muy gráficamente el profesor Klaus Wedell (2002, p. 151) «¿Debemos sacrificar en el altar de la inclusión a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, aunque las condiciones para su escolarización no sean las idóneas?»

A este respecto y al hilo precisamente del análisis sobre lo difícil que resulta para el profesorado en general, acometer los procesos de inclusión de los *alumnos con necesidades educativas especiales* asociadas a problemas emocionales y de conducta, autores como Farell et al., (2007), plantean la idea de que el éxito de la inclusión está ligado al contexto, al *equilibrio ecológico*, en el que se desarrolla. Y si es cierto que, por ejemplo, algunos centros y profesores se han mostrado significativamente exitosos a la hora de trabajar con ese grupo de alumnos (como seguramente otros lo consiguen con otro tipo de alumnado con discapacidad), no hay que pensar que dicha capacidad sea permanente o insensible a los cambios en su realidad, de forma que el *equilibrio ecológico*, que en un momento determinado pueden estar manteniendo en torno al dilema entre necesidades de los alumnos y respuestas educativas comunes, se pueda perder rápidamente a cuenta de, por ejemplo, el cambio de equipo directivo, la retirada de un profesor de apoyo dedicado a este alumnado, la incorporación de un alumno más problemático o por el aumento de la presión sobre los resultados de la escuela. Análisis semejantes de procesos de inclusión *fallidos* se han observado y analizado también en el

contexto de las llamadas *escuelas urbanas* que escolarizan a jóvenes en situación de desventaja social y familiar (Ainscow y West, 2008).

Si todo ello es cierto, ¿deberíamos entonces *recalibrar* los procesos de inclusión, limitándolos a ciertos grupos de alumnos, sólo en algunas etapas o sólo con determinados recursos o condiciones escolares? En estos casos *difíciles* y en reconocimiento del *equilibrio inclusivo* al que están sujetos los centros escolares (a veces muy precario, sobre todo en las etapas de la educación secundaria), ¿no serían aceptables opciones de escolarización más diferenciadas (aunque ello conlleve cierta segregación) y reforzar más adelante su inclusión social y laboral, con proyectos e iniciativas de las que han venido en llamarse de «segunda oportunidad». Pero de hacerlo, ¿no conduciría ello a un mantenimiento del *statu quo* existente y a la relajación de las políticas educativas dirigidas precisamente a tratar de remover las barreras existentes? Esta situación ¿no haría a la larga sino disminuir la capacidad del sistema para mejorar su capacidad de respuesta ante el *dilema de las diferencias*?

Si, finalmente, como señalan Dyson y Milward (2000) la resolución de todos los dilemas es problemática y, en último término, fallida (siempre hay algo de negativo o inaceptable en las opciones en liza), ¿hay posibilidades para esperar un mayor progreso educativo del observado? Nuestra opinión es que sí, que la inclusión educativa se puede y se debe mejorar, sin caer con ello en un *optimismo ingenuo* que piense en un progreso lineal apoyado sólo en las buenas intenciones. Para ello resulta imprescindible, como ya hemos apuntado en algún otro momento (Echeita, 2006), poner en marcha una *esperanza militante* basada en la tarea de crear las condiciones que permitan enfrentarnos a la complejidad del proceso de tomar las mejores decisiones posibles.

Un proceso, por otra parte, que ha de verse menos monolítica o dicotómicamente (inclusión sí o no, todo o nada) y más diferencialmente, tomando precisamente en consideración sus distintas variables y el valor diferencial que cada una de ellas puede tener para cada alumno o grupo de alumnos en particular y en cada etapa evolutiva concreta. Por ejemplo, para los alumnos que están terminando la ESO, que son populares y tienen amigos, pero sin embargo su boletín de calificaciones tiene más suspensos que aprobados, su *presencia y participación* en contextos comunes podría ser menos importante que el aprendizaje de las competencias que le pueden facilitar de inmediato su transición a la vida adulta. Para un o una adolescente con discapacidad intelectual en ese mismo período escolar es crucial, como para cualquier otro, tener relaciones de amistad y afectivas estables y significativas y no solamente *conocidos* que le aprecian o que se limitan a *no meterse con ellos*. En su caso, entonces, lo que habría que pensar es dónde y

cómo reforzar su autoestima y su equilibrio personal y relacional, facilitando su relación con otros iguales, y aunque su *presencia* se reduzca, tal vez, en algunas actividades o áreas de aprendizaje.

Se trata, en definitiva, de construir y articular mejor los procesos de toma de decisiones informadas en los que se sustenta el ciclo continuo de intentos de resolver lo mejor posible *el dilema de las diferencias* con sus conflictos y contradicciones inherentes. Cuando ello se realiza en el marco de modelos democráticos participativos, donde prima el dialogo igualitario (Flecha, 1994), si bien es cierto que no podremos *desde fuera* asegurar el resultado de la deliberación, será su forma de llevarla a cabo lo que dará validez y sentido al resultado final de la misma. En último término, lo que a futuro parece que resulta más importante es la pregunta de ¿quién participa o debe participar en el proceso de mejorar la inclusión educativa?, que la que habitualmente venimos haciéndonos sobre «¿qué es eso de la inclusión?» (Nilholm, 2006). A este respecto, es importante volver a recordar que es imprescindible enriquecer ese diálogo con *la voz* de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados -los propios niños y jóvenes vulnerables- y que por ello y para ello es necesario recoger, amplificar y comprender mejor esa *voz*, como nos están enseñando a hacer Susinos y Parrilla (2008).

Compartimos con otros (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) la opinión de que es en esta dirección por la que deberemos continuar trabajando e investigando para seguir intentando acortar la paradójica distancia entre los valores y principios declarados solemnemente a favor de la inclusión educativa y la realidad cotidiana de lo que dicho proceso supone para muchos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, como este estudio, con todas sus limitaciones, ha iluminado parcialmente.

Referencias bibliográficas

- AA.VV (2006). Reflexions sobre l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials: situació actual i perspectives de futur. Número Monográfico. *Suports Revista Catalana d'Educació Inclusiva* 10, (1).
- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- AINSCOW, M. Y WEST, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas* Madrid: Narcea.

- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- CASAS, M. E. (2007). Prólogo al Tratado sobre Discapacidad. En R. LORENZO y L.C. PÉREZ (Dir.), *Tratado sobre Discapacidad*. (pp.41-48) Madrid: Aranzadi/Thompson.
- CASANOVA, M. A. (Coord). (en prensa). *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- COLL, C. Y MIRAS, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (Comp), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- DE LORENZO, R. Y PÉREZ, L. C. (Dir.). *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Aranzadi/Thomson.
- DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. VERDUGO Y F. JORDÁN DE URRÍES (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- DYSON, A. Y MILKWARD, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Champán.
- ECHETA, G. (2006). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. VERDUGO Y F. B. JORDÁN DE URRÍES (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.
- ECHETA, G Y JIMÉNEZ, D. (2007). Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y social de alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad intelectual en IES de la Comunidad de Madrid. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 38, (2), 17-44
- ECHETA, G. Y VERDUGO, M.A. (Eds.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*, Salamanca: Publicaciones INICO.
- (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), nº 213, 5-12.
- FARELL, P., DYSON, A., POLAT, F., HUTCHESON, G. Y GALLANNAUGH, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146.

- FLECHA, R. (1994). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ-VELA, M. Y VERDUGO, M. A. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35(4), 5-17.
- HICK, P., KERSHNER, R. Y FARREL, P. (2008). *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice*. Abingdon: Routledge
- LEMA, C. (en prensa). El impacto de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en la educación. En M.A. CASANOVA (Coord.), *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- LEÓN, O. G. Y MONTERO, I. (2001). Cómo explicar el concepto de interacción sin estadística: análisis gráfico de todos los casos posibles en un diseño 2x2. *Psicothema*, 13, 159-165.
- (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ªed). Madrid: McGraw Hill.
- LÓPEZ, M. Y CARBONELL, R. (Coord.). (2005). *La integración educativa y social. Jornadas nacionales. Veinte años después de la LISMI*. Barcelona: Ariel/Real Patronato sobre Discapacidad.
- MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para una inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 1, (1), 1-31.
- MONTERO, I. Y LEÓN, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- (2002). Triple-¿mortal?-interacción. Consejos para una correcta interpretación de la interacción en los diseños complejos. *Revista de la AEMCCO (Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento)*.
- NILHOM, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21, (4), 431-446.
- NORWICH, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- ORCASITAS, R. (2005). *20 años de integración escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Haciendo historia. Construyendo un sistema educativo de calidad para todos*. En *Actas del Congreso Guztientzaro Eskola*. (pp. 35-94) Victoria: Servicio Central de Publicaciones.

ORTIZ, M^a.C. y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 55 (1), 27-40.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia

WEDELL, K. (2002). All teachers should be teachers for special needs; but is it possible? *British Journal of Special Education*, 29, (3), 151-151.

Fuentes electrónicas

DECLARACIÓN DE MADRID (2003) No discriminación + Acción positive = integración. Recuperado de: <http://www.madriddeclaration.org/fr/dec/dec.htm>

MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G., BABÍO, M., GALÁN, M., AGUILERA, M. J. y PÉREZ, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.defensordelmenor.org/>

SUSINOS, T y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Consultado el 17 de noviembre de 2008 de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>

ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Consultado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

Dirección de contacto: Gerardo Echeita. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Edificio Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Campus de Cantoblanco. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3. 28049 Madrid. E-mail: gerardo.echeita@uam.es