

# la opinión de feaps sobre el proceso de inclusión educativa

(The Opinion of FEAPS on the Process of Inclusive Education)

Echeita, G. \*, Verdugo, M.A. \*\*, Sandoval, M. \*, Simón, C. \*, López, M. \*,   
González-Gil, F\*\*. y Calvo, M.I.\*\*

*\*Universidad Autónoma de Madrid e \*\*Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca*

## resumen

En este texto se presenta de forma resumida el diseño y algunos resultados de una investigación que tuvo como objetivo conocer la opinión de las organizaciones de personas con discapacidad en España, representadas en el CERMI, sobre el desarrollo del proceso de inclusión en nuestro país. El análisis se ha realizado desde la perspectiva de los técnicos o colaboradores de dichas organizaciones, quienes aportan su conocimiento experto en los temas educativos abordados. Se presentan los principales resultados que emanan de la consulta a la *Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual* (FEAPS) junto con las conclusiones generales del proyecto. Los resultados generales muestran progresos significativos en las dimensiones evaluadas, pero también la persistencia de importantes barreras que limitan la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad. La situación de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual es peor valorada, en general, que la de otros grupos analizados.

**Palabras claves:** Inclusión educativa, Evaluación de programas, Organizaciones de personas con discapacidad, Discapacidad intelectual, FEAPS.

## summary

The article presents the design and some results of a research which objective was to know the opinion of the Spanish organizations representing persons with disabilities (members of the Spanish National Council of Disabled Representatives, CERMI), on the development of the process of inclusive education in our country. The analysis has been realized from the perspective of the technical personnel or collaborators of the mentioned organizations, who contribute with their expert knowledge in the educational approached topics. The contents are centered on the principal results that come from the consultation to the Spanish Federation of Organizations in favor of Persons with Intellectual Disabilities (FEAPS) together with the general conclusions of the project. The general results show significant progresses in the evaluated dimensions, but also the persistence of important barriers that limit the equality of opportunities of the students with disability. The situation of the children and young with intellectual disability is worst valued, in general, that that of other analyzed groups.

**Keywords:** Inclusive education, Programe evaluation, Disabilities organizations, Intellectual Disabilities, FEAPS.

---

la inclusión educativa y las organizaciones representativas de los alumnos con necesidades especiales ■ ■ ■

---

El principio de *inclusión educativa* es un referente básico en la ordenación legislativa de nuestro sistema educativo, principio que se vincula, por otra parte, a la dignidad e igualdad de las personas como derechos inalienables y a la gran meta de comprometer a la acción escolar en la tarea de ayudar a superar las discriminaciones y contribuir a la compensación de las desigualdades de distinto tipo, aspectos, todos ellos, que encuentran en nuestra Constitución su fundamentación primera. Ahora bien, como nos ha hecho ver precisamente la Presidenta del Tribunal Constitucional,

“...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, pág. 43).

Esto es, los derechos sólo dejan de ser simple retórica cuando se comprometen los recursos y las acciones que permiten asegurar su efectividad y exigibilidad, eliminando, para ello, las barreras o los obstáculos que impiden o limitan, de *facto*, la igualdad de trato y de oportunidades de las personas con discapacidad, lo que también es un mandato de nuestra Constitución (Art. 49 y 9.2 CE). En este sentido, el derecho a una educación inclusiva, como establece la LOE, que implica no ser discriminado por razones de discapacidad, entre otras, sólo se podrá ir consiguiendo cuando se reconozcan y se eliminen las barreras escolares de distinto tipo y en distintos planos (*macro, meso y micro*), todavía existentes en nuestro sistema educativo, que condicionan negativamente su avance.

En este sentido la existencia de planes y proyectos de investigación evaluativa de las políticas y de las prácticas educativas existentes en esta materia que nos ocupa es una actividad imprescindible para poner de manifiesto precisamente dónde

deben concentrarse los planes de acción que puedan tornar tales barreras en condiciones favorables para la inclusión educativa. Como ha señalado el profesor Ainscow (2005) en educación (como en otros ámbitos de la vida) "lo que se evalúa, se puede conseguir".

En este sentido, en este proyecto y conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006), se ha definido la inclusión educativa, básicamente, como *el proceso de mejora sistemático que deben enfrentar las administraciones educativas y los centros escolares para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables*. *Presencia* se refiere a dónde son 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 específicas 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 el bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social de todos ellos (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión

o aislamiento social. Para que ello sea posible deben cuidarse las relaciones dentro del aula y la no discriminación a la hora de participar en las actividades escolares y extraescolares que el centro organice. Finalmente se entiende como *facilitadores/barreras*, entre otros/otras, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la Administración para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula, todo lo cual puede llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje o la participación de determinados alumnos en la vida escolar. En todo caso y, finalmente, la inclusión es un *proceso* de mejora escolar, singular y propio de cada comunidad educativa comprometida con él y, a tenor de su naturaleza, interminable, pues significa un constante cambio social que requiere esfuerzos continuos.

Esta investigación ha pretendido contribuir al avance efectivo del principio de inclusión educativa, tratando de poner en evidencia si existían avances o "estancamientos" en este proceso en España - como consecuencia de las políticas educativas que se vienen llevando a cabo en nuestro país desde mediados de los años ochenta -, en consonancia con la definición adoptada y con el objetivo de que los actores sociales implicados en este empeño (administraciones, centros escolares, profesorado, familias y organizaciones sociales, entre otros), pudieran dirigir sus planes de acción tanto hacia las tareas de consolidar los progresos como a las de tratar de eliminar los obstáculos que entorpecen la tarea de estrechar el espacio entre nuestras aspiraciones y la realidad, entre lo que decimos que debería hacerse y lo que realmente se hace en materia de inclusión educativa.

Sin perder de vista que el concepto de inclusión educativa atañe a todo el alum-

nado, este proyecto se ha centrado en la situación escolar de niños y jóvenes con discapacidad, etiquetados en nuestro sistema educativo como “alumnos con necesidades de apoyo educativo específicas” conforme a lo que se establece en la LOE. No obstante, en este artículo se presentan solamente resultados parciales relativos a las opiniones vertidas por una de las organizaciones consultadas (FEAPS) y relacionados, por tanto, con la valoración del proceso de inclusión de alumnos considerados con necesidades de apoyo educativo específico vinculadas a discapacidad intelectual.

*Amplificar la voz* y la opinión de quienes viven en primera persona o de muy cerca el proceso de inclusión educativa (Susinos y Parrilla, 2008), como son las personas que trabajan o participan en las organizaciones del sector de la discapacidad, es una estrategia necesaria para analizar y comprender dicho proceso en su complejidad. En este sentido, no nos constaba que existiera un estudio anterior nacional que hubiera tenido a este colectivo como “población” y, en todo caso, de lo que sí estamos seguros es de que con esta iniciativa y en convergencia con otros estudios e investigaciones evaluativas realizados en los últimos años en España (Ararteko, 2001; Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán, y Pérez, 2003; AA.VV., 2004; Echeita y Verdugo, 2004; Gómez-Vela y Verdugo, 2004; López, y Carbonell, 2005; Calofre y Lizan, 2005; Martínez, 2005; Orcasitas, 2005, AA.VV, 2006), conocemos mejor el estado actual de las políticas y prácticas educativas dirigidas hacia la inclusión *del alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas* en nuestro país y se pueden aportar criterios y orientaciones para su continuo progreso y mejora. Lo que no está tan claro, sin embargo, es que exista en los implicados directamente en esta improba tarea, la determinación y la

constancia necesaria para llevar el principio de la inclusión a la realidad de las aulas.

---

## características metodológicas de la investigación ■ ■ ■

---

El proyecto desarrollado ha tenido los siguientes *objetivos generales*:

- 1º. Conocer y valorar las opiniones de las organizaciones no gubernamentales estatales de personas con discapacidad, a través de los responsables en materia de educación y de personas representativas de las mismas, tanto sobre la evolución como sobre el estado actual y las expectativas hacia la inclusión educativa del alumnado al que representan, dentro del período de la educación obligatoria y conforme a la definición adoptada sobre dicho principio.
- 2º. Sintetizar y dar a conocer por distintos procedimientos tanto las propuestas y recomendaciones que puedan ser comunes para seguir mejorando la inclusión educativa de los diferentes colectivos de alumnos implicados, como aquellas otras singulares y propias de las necesidades específicas de cada colectivo.

La *población potencial* objeto de estudio estaba formada por las organizaciones de ámbito autonómico y estatal (federaciones autonómicas y confederaciones), que tienen representación en la *Comisión de Educación y Cultura* del CERMI y que, en su conjunto, velan directa o indirectamente por las necesidades e intereses de los alumnos considerados con necesidades de apoyo educativo específicas asociadas a condiciones personales de discapacidad, enfermedades raras, trastornos del desarrollo y dificultades específicas de aprendizaje. A tenor

de la estructura y extensión de las organizaciones implicadas, se ponderaron las encuestas enviadas de modo que obtuviéramos una muestra representativa y equilibrada en el número final de cuestionarios a nivel estatal.

Se ha contado con la participación de 286 representantes de las 11 organizaciones participantes, según la distribución que aparece en la Tabla 1. La distribución de respuestas por Comunidades Autónomas se muestra en la Tabla 2. A la vista de la tasa de respuesta recibida consideramos que, si bien el número global (N = 286) es un valor apreciable y seguramente representativo del colectivo de técnicos y profesionales que trabajan en las organizaciones sobre las cuestiones educativas, el número de respuestas recibidas por Comunidades Autónomas (todas ellas, salvo Andalucía, con un porcentaje inferior al 10%) es insuficiente para realizar análisis comparativos entre ellas. Por lo que respecta a FEAPS se obtuvieron 32 respuestas, lo que supone un 11,2 % del total.

Para apreciar el perfil de las personas que contestaban el cuestionario, se recabó de las mismas, informaciones sobre su cargo o relación con la organización y sus años de antigüedad en la misma. Como muestra la Tabla 2 la mayor parte de las personas que respondieron al cuestionario fueron, en efecto, técnicos contratados por la organización.

En cuanto a los años de experiencia de estas personas, algo menos de la mitad cuenta con más de 8 años de experiencia en la organización trabajando en temas educativos, como se aprecia en la Tabla 3.

Para llevar a cabo la recogida de información 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 responden a las

Tabla 1. Respuestas recibidas por 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

Tabla 2. 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

Tabla 3. Años de experiencia en la organización vinculada a temas relacionados con educación

	Frecuencia	Porcentaje válido
No contesta	2	0,7
Menos de 3 años	57	20,1
3-5 años	45	15,9
5-8 años	47	16,6
Más de 8 años	132	46,6
Total	283	100,0
Perdidos Sistema	3	
Total	286	

dimensiones e indicadores relevantes de la definición de inclusión educativa adoptada (*proceso, facilitadores/barreras, aprendizaje y participación*) y su concreción se puede apreciar en el Cuadro 1. Los contenidos sometidos a encuesta se valoraban sobre una escala Likert de cuatro valores (entre muy en desacuerdo y muy de acuerdo) y se repetían (con las adaptaciones necesarias) para las etapas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato/formación profesional. También incorporan una pregunta específica que buscaba explorar si pudiera existir alguna diferencia en el

proceso debida al género. Junto a los anteriores contenidos referidos a las dimensiones comentadas, se incluían en el cuestionario una pregunta sobre la valoración general de la política de inclusión y, finalmente, un apartado abierto para indicar actuaciones que la propia organización podría llevar a cabo con esa misma finalidad. En paralelo también se llevó a cabo una búsqueda documental sobre la temática de esta investigación, y se solicitó a las organizaciones el acceso a informes y *documentación gris* disponible sobre contenidos afines.

Cuadro 1. Dimensiones e indicadores de contenido del cuestionario

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

## resultados de la investigación ■ ■ ■

Se presentan a continuación los principales resultados de los análisis descriptivos realizados y organizados conforme a las dimensiones planteadas y los indicadores de contenidos específicos relativos al concepto de inclusión educativa que se ha seguido en este proyecto. En las tablas respectivas se incluyen solamente las opiniones de FEAPS y FEISD en forma de porcentaje de acuerdo (muy de acuerdo y de acuerdo) y desacuerdo (en desacuerdo o muy en desacuerdo). Cuando proceda un análisis por etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato) éstos se desglosan conforme a la misma categorización, añadiéndose una última columna en la que, a modo de *tendencia central*, se indican los porcentajes procedentes de todas las organizaciones, incluidos también la opinión de los CERMI.

### **Dimensión: Facilitadores o barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación**

#### **Medidas legislativas y de apoyo que facilitan la inclusión educativa**

Un aspecto importante y estrechamente vinculado con la calidad de la inclusión es el relacionado con las ayudas que reciben las familias para hacer frente a los gastos derivados de las necesidades específicas que tienen sus hijos. En este senti-

do, nos interesó analizar, en primer lugar, la *valoración de las familias sobre la información que tienen de las medidas legislativas y de apoyo (becas, subvenciones, recursos y servicios existentes)* y, en segundo lugar, sobre la *rapidez de los procedimientos para acceder a las ayudas necesarias para la escolarización adecuada de sus hijos*. La Tabla 4 recoge estas valoraciones.

En cuanto a la pregunta de si *“los centros escolares informan suficientemente a las familias de los recursos o servicios que pueden tener a su disposición así como de sus derechos para solicitar becas u otros tipos de ayudas,”*, los resultados se reflejan en la Tabla 5.

En la Tabla 6 se muestra la opinión sobre los *procedimientos para acceder a ayudas técnicas, prótesis, etc., necesarias para la adecuada escolarización de los alumnos*.

La Tabla 7 da cuenta, por último en lo que se refiere a esta dimensión, de la pregunta sobre si *“las familias reciben ayudas suficientes para sufragar los gastos extraordinarios que suponen los apoyos o la atención especializada que requieren sus hijos fuera del colegio”*.

#### **Facilitadores/barreras en el centro escolar: Atención, recursos, coordinación y transición entre etapas**

Tabla 4. Las familias de nuestra organización tienen suficientes informaciones sobre las medidas legislativas y de apoyo relacionadas con la educación de sus hijos

	Muy en desacuerdo/ en desacuerdo	De acuerdo/ muy de acuerdo
FEAPS	71,9%	28,1%
Total resto muestra	49,8%	50,2%

Tabla 5. Los centros escolares informan suficientemente a las familias de los recursos o servicios que pueden tener a su disposición así como de sus derechos para solicitar becas u otros tipos de ayudas

	Muy en desacuerdo/ en desacuerdo	De acuerdo/ muy de acuerdo
FEAPS	46,9%	53,1%
Total resto muestra	59,3%	40,7%

Tabla 6. Los procedimientos para acceder a ayudas técnicas, prótesis, etc., necesarias para su adecuada escolarización son rápidos

	Muy en desacuerdo/ en desacuerdo	De acuerdo/ muy de acuerdo
FEAPS	96,8%	3,2%
Total resto muestra	61,3%	38,7%

Tabla 7. Las familias reciben ayudas suficientes para sufragar los gastos extraordinarios que suponen los apoyos o la atención especializada que requieren sus hijos fuera del colegio

	Muy en desacuerdo/ en desacuerdo	De acuerdo/ muy de acuerdo
FEAPS	93,3%	6,7%
Total resto muestra	71,2%	28,8%

En el ámbito del centro escolar nos interesó recoger información sobre los facilitadores/barreras relativos a la atención que reciben las familias, los recursos disponibles relacionados con los servicios de orientación, la coordinación entre los profesionales y la transición entre etapas. En cuanto al primer aspecto, se preguntó si *"en los centros se presta atención a la relación con las familias de los alumnos con necesidades educativas específicas de nuestra organización"*. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 8.

En cuanto a si los encuestados consideran que *"los centros disponen de recursos materiales, tecnológicos y didácticos adecuados para la atención al alumnado vinculado a nuestra organización"*, su opinión se puede apreciar en la Tabla 9.

Por todos es reconocido el importante papel que en los procesos de inclusión educativa tienen los *servicios de orientación educativa y psicopedagógica* – en sus distintos formatos y organización en las diferentes Comunidades Autónomas – (evaluación psicopedagógica, dictamen

Tabla 8: En los centros se presta atención a la relación con las familias de los alumnos con necesidades educativas específicas de nuestra organización (ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED /ED	MDA /DA	MED /ED	MDA /DA	MED /ED	MDA /DA	MED /ED	MDA /DA	MED /ED	MDA /DA
<b>FEAPS</b>	65,4 %	34,6 %	74,2 %	25,8 %	70,0 %	30,0 %	70,6 %	29,4 %	70,2 %	29,8 %
<b>Total resto muestra</b>	42,3 %	57,7 %	46,0 %	54,0 %	66,5 %	33,5 %	67,9 %	32,1 %	54,6 %	45,4 %

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

Tabla 9. Los centros disponen de recursos materiales, tecnológicos y didácticos adecuados para la atención al alumnado vinculado a nuestra organización (ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED /ED	MDA /DA	MED /ED	MDA /DA	MED /ED	MDA /DA	MED /ED	MDA /DA	MED /ED	MDA /DA
<b>FEAPS</b>	51,9 %	48,1 %	51,6 %	48,4 %	73,3 %	26,7 %	82,4 %	17,6 %	62,9 %	37,1 %
<b>Total resto muestra</b>	60,7 %	39,3 %	64,9 %	35,1 %	74,4 %	25,6 %	72,8 %	27,2 %	67,7 %	32,3 %

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

de escolarización, asesoramiento, orientación, acción tutorial, etc.), así como lo importante que sería una adecuada *coordinación inter-agencias* (servicios de orientación, salud, servicios sociales, etc.). Por estas razones se consideró relevante recabar la valoración sobre estas cuestio-

nes, en términos, en primer lugar, de si se consideran *suficientes* los servicios de orientación existentes y, por otra parte, sobre si su trabajo resulta *satisfactorio*. Las opiniones al respecto se muestran en las Tablas 10 y 11.

Tabla 10. Los servicios de orientación educativa y psicopedagógica que llevan a cabo los procesos de evaluación, dictamen de escolarización y apoyo **son suficientes** para cubrir las demandas del colectivo al que represento

	Muy en desacuerdo/ en desacuerdo	De acuerdo/ muy de acuerdo
FEAPS	71,9%	28,1%
Total resto muestra	64,1%	35,9%

Tabla 11. Los servicios de orientación educativa y psicopedagógica que llevan a cabo los procesos de evaluación, dictamen de escolarización y apoyo **son satisfactorios** para mi colectivo

	Muy en desacuerdo/ en desacuerdo	De acuerdo/ muy de acuerdo
FEAPS	71,9%	28,1%
Total resto muestra	61,3%	38,7%

Como hemos apuntado, la adecuada coordinación, bien sea entre el profesorado dentro de un mismo centro, como entre éste y los profesionales que prestan asesoramiento y apoyo, está considerada como un factor crucial para favorecer los procesos de inclusión educativa. En el presente estudio se ha buscado identificar la opinión de los representantes de las organizaciones en relación con esta cuestión, analizando la valoración de la coordinación interna (la que debería llevar a cabo el profesorado del centro) y la externa (la de éste con otros servicios, bien sea de carácter educativo, sanitario o social). Para ello, se pidió que muestra-

sen su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: *“Los diferentes profesionales de los centros escolares que atienden a los alumnos con necesidades educativas específicas de nuestra organización están bien coordinados entre sí”*; *“El trabajo escolar está bien coordinado con los servicios de orientación educativa y psicopedagógica”* y *“Hay una buena coordinación entre el trabajo escolar, el de los servicios de orientación educativa y psicopedagógica y el de los servicios sociales y de salud”*. Las opiniones sobre estas cuestiones se reflejan en las tablas, 12,13, y 14 respectivamente

Tabla 12. El trabajo escolar está bien coordinado con los servicios de orientación educativa y psicopedagógica (ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
<b>FEAPS</b>	55,6%	44,4%	61,3%	38,7%	66,7%	33,3%	62,5%	37,5%	61,5%	38,5%
<b>Total resto muestra</b>	61,1%	38,9%	60,7%	39,3%	58,8%	41,2%	60,1%	39,9%	60,2%	39,8%

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

Tabla 13. Hay una buena coordinación entre el trabajo escolar, el de los servicios de orientación educativa y psicopedagógica y el de los servicios sociales y de salud (ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
<b>FEAPS</b>	77,8 %	22,2 %	80,0 %	20,0 %	83,3 %	16,7 %	81,3 %	18,8 %	80,6 %	19,4 %
<b>Total resto muestra</b>	79,4 %	20,6 %	81,3 %	18,8 %	83,1 %	16,9 %	81,8 %	18,2 %	81,3 %	18,7 %

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

Tabla 14. Los diferentes profesionales de los centros escolares que atienden a los alumnos con necesidades educativas específicas de nuestra organización están bien coordinados entre sí (ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
<b>FEAPS</b>	48,1%	51,9%	54,8%	45,2%	73,3 %	26,7%	70,6 %	29,4%	61,0%	39,0%
<b>Total resto muestra</b>	55,7%	44,3%	56,3%	43,8%	70,3 %	29,7%	68,6 %	31,4%	62,2%	37,8%

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

**Facilitadores/barreras en el profesorado: información sobre las necesidades específicas del alumnado y actitudes**

En relación con el profesorado se pensó que la información más “fiable” que se podía aportar por parte de las organizaciones, a través de un trabajo de encuesta, era la relativa a si se consideraba que dicho profesorado estaba suficientemente informado de las necesidades educativas específicas de sus alumnos y sobre cómo se perciben las actitudes que éstos tienen ante la inclusión de los alumnos con discapacidad.

La Tabla 15 recoge las opiniones respecto a la afirmación “los profesionales de esta etapa (maestras o maestros, educadores, apoyos, etc.) están bien informados sobre las necesidades educativas específicas que tienen los hijos de las familias de nuestra organización.

En cuanto a la pregunta de si “la actitud de los profesionales (maestras o

maestros, educadores, apoyos, etc.) está siendo positiva y de aceptación”, las opiniones están recogidas en la Tabla 16

de conseguir un aprendizaje de alta calidad para todo el alumnado, también para aquellos en situaciones de vulnerabilidad y, con ello, tratar de garantizar el mayor rendimiento posible en cada etapa educativa, así como mantener expectativas de permanencia en el sistema más allá de la escolarización obligatoria. En este sentido resulta urgente recopilar evidencias directas (no indirectas como las que se aportan en este estudio), que permitan evaluar si el aprendizaje y el rendimiento del alumnado considerado con necesidades educativas específicas se sitúa en estos parámetros o si, como muchos temen, ambas preocupaciones se ven condicionadas por prácticas y expectativas que tienden fácilmente a dar por satisfactorios y suficientes aprendizajes

**Dimensión: Aprendizaje**

Tabla 15. Los profesionales de esta etapa están bien informados sobre las necesidades educativas específicas que tienen los hijos de las familias de nuestra organización

(ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
FEAPS	56,0 %	44,0%	61,3 %	38,7 %	70,0%	30,0 %	70,6 %	29,4 %	64,1%	35,9 %
Total resto muestra	57,0 %	43,0%	56,6 %	43,4 %	70,3%	29,7 %	67,5 %	32,5 %	62,4%	37,6 %

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

Tabla 16. Hasta la fecha la actitud de los profesionales (maestras o maestros, educadores, apoyos, etc.) ha sido positiva y de aceptación

(ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
FEAPS	22,2%	77,8%	38,7%	61,3%	66,7%	33,3%	70,6%	29,4%	47,6%	52,4%
Total resto muestra	22,5%	77,5%	28,9%	71,1%	53,3%	46,7%	45,2%	54,8%	36,6%	63,4%

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

básicos y logros escolares que, en la mayoría de las ocasiones, no conllevan la acreditación de Graduado en Educación Secundaria, sino otras alternativas de menor valor y reconocimiento social.

En tanto que se pueda llevar a cabo la indagación directa y precisa de estos aspectos, en este estudio nos ha parecido relevante, *al menos*, conocer la opinión

de las organizaciones en relación con la percepción que ellas recaban del aprendizaje de los hijos/as de las familias vinculadas a las mismas.

En este sentido y respecto a la pregunta de si *"en general, los padres están contentos con lo que enseñan a sus hijos o hijas"*, se pueden analizar las valoraciones en la Tabla 17.

Tabla 17. En general, los padres están contentos con lo que enseñan a sus hijos o hijas

(ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
FEAPS	42,3%	57,7%	51,6%	48,4%	72,4%	27,6%	76,5%	23,5%	59,2%	40,8%
Total resto muestra	30,4%	69,6%	37,4%	62,6%	53,1%	46,9%	46,2%	53,8%	41,2%	58,8%

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

En segundo lugar se les planteó si *“las familias creen que sus hijos han aprendido menos de lo que podrían haber aprendido conforme a su edad y capacidad”*. La opinión al respecto se refleja en la Tabla 18.

Por último, en relación con ESO se preguntó por la expectativa de titulación, estando recogida esta opinión en la Tabla 19.

### Dimensión: Participación

Un elemento que, desde la concepción

de inclusión educativa que se sigue en este proyecto, es fundamental a la hora de comprender su significado y alcance, se refiere a *la participación* de los alumnos, es decir, al desarrollo de una acción educativa que permita reconocer y apreciar la identidad de cada alumno en el marco de un grupo diverso de alumnos que aprenden y garantizan el bienestar personal (autoestima) y social de todos ellos (relaciones de amistad y compañerismo).

Para aproximarnos a la valoración de algunos de estos procesos planteamos

Tabla 18. Las familias de nuestra organización creen que sus hijos han aprendido menos de lo que podrían haber aprendido conforme a su edad y capacidad

(ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y ORGANIZACIÓN)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MD A/D A	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
FEAPS	59,3%	40,7 %	50,0 %	50,0%	46,7%	53,3%	37,5%	62,5%	49,5%	50,5%
Total resto muestra	51,9%	48,1 %	45,9 %	54,1%	42,1%	57,9%	51,6%	48,4%	47,8%	52,2%

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

Tabla 19. La mayoría del alumnado vinculado a nuestra organización ha conseguido o va a conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria

	Muy en desacuerdo/ en desacuerdo	De acuerdo/ muy de acuerdo
FEAPS	71,9%	28,1%
Total resto muestra	46,1%	53,9%

cinco cuestiones que comentamos a continuación. La primera referida a si “se adoptan las medidas para que los niños con necesidades educativas específicas puedan participar en todas las actividades que organiza el centro. La segunda si las posibilidades de participación también se trasladaban a las “actividades extraescolares (culturales, deportivas y de ocio) organizadas por el centro escolar”. La tercera, si “las familias de nuestra

organización creen que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros”, la cuarta si “las familias de nuestra organización creen que sus hijos están terminando esta etapa educativa con una buena autoestima”. Por último, se preguntó si “las familias de nuestra organización creen que sus hijos tienen amigos en el centro escolar”. Las Tablas 20, 21, 22, 23 y 24 recogen respectivamente las valoraciones sobre estos aspectos.

Tabla 20. Se adoptan las medidas para que los alumnos con necesidades educativas específicas puedan participar en todas las actividades que organiza el centro

(ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
<b>FEAPS</b>	48,1 %	51,9%	61,3%	38,7%	73,3%	26,7%	56,3%	43,8%	60,6%	39,4%
<b>Total resto muestra</b>	43,1 %	56,9%	41,9%	58,1%	52,6%	47,4%	54,8%	45,2%	47,5%	52,5%

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

Tabla 21. Los hijos de las familias de nuestra organización participan en condiciones de igualdad en actividades extraescolares (culturales, deportivas y de ocio) organizadas por el centro escolar

(ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
<b>FEAPS</b>	55,6 %	44,4%	64,5%	35,5%	66,7%	33,3%	68,8%	31,3%	63,5%	36,5%
<b>Total resto muestra</b>	45,5 %	54,5%	45,5%	54,5%	52,0%	48,0%	59,2%	40,8%	49,9%	50,1%

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

Tabla 22. Las familias de nuestra organización creen que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros

(POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
<b>FEAPS</b>	11,1%	88,9%	45,2%	54,8%	72,4%	27,6%	56,3%	43,8%	45,6%	54,4%
<b>Total resto muestra</b>	18,6%	81,4%	17,7%	82,3%	42,3%	57,7%	36,9%	63,1%	28,1%	71,9%

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

Tabla 23. Las familias de nuestra organización creen que sus hijos están terminando (las distintas etapas) con una buena autoestima

(ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
<b>FEAPS</b>	20,0%	80,0%	60,0%	40,0%	68,8%	31,3%	80,0%	20,0%	57,4	42,6
<b>Total resto muestra</b>	31,6%	68,4%	41,5%	58,5%	49,4%	50,6%	59,1%	40,9%	44,8	55,2

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

Tabla 24. Las familias de nuestra organización creen que sus hijos tienen amigos en el centro escolar

(ANÁLISIS POR ETAPA: FEAPS Y TOTAL)

	EDUCACION INFANTIL		EDUCACION PRIMARIA		EDUCACION SECUNDARIA		BACHILLERATO Y FP		TOTAL	
	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA	MED/ED	MDA/DA
FEAPS	23,1 %	76,9%	56,7%	43,3%	82,8%	17,2%	62,5%	37,5%	56,4%	43,6%
Total resto muestra	17,8 %	82,2%	22,9%	77,1%	40,9%	59,1%	35,7%	64,3%	28,6%	71,4%

\*MED/ED: Muy en Desacuerdo/ en desacuerdo, MDA/DA: Muy de acuerdo/ de acuerdo

### Dimensión: El proceso de inclusión educativa

La aspiración por conseguir una educación más inclusiva debe entenderse como un "proceso de mejora continua" de cambios y mejoras hacia mayores logros en términos de presencia, aprendizaje y participación de todos los alumnos y en particular, de aquellos más vulnerables. No es, por lo tanto, ni un lugar, ni un nivel de logro que, una vez alcanzado, permita dar por concluida *la tarea*. Por otra parte, se trata de un proceso singular, para cada centro, para cada comunidad educativa, en función de su realidad y su contexto (donde las necesidades específicas de algunos alumnos son determinantes) y, por ello, difícilmente comparable con lo que otros tienen o persiguen. En este sentido las opciones más deseables manifestadas por las organizaciones respecto del "*futuro deseado*" por ellas para sus *asociados*, creemos que nos permiten reflexionar sobre cómo se está percibiendo dicho proceso y si el

mismo tiene *sentido* o no.

En este sentido se formula una pregunta con tres alternativas de respuesta: a) "*la política de integración de alumnos con necesidades educativas específicas que se lleva a cabo en mi Comunidad Autónoma, debería ampliarse y mejorarse, con los cambios pertinentes, de forma que llegara a la mayoría de este alumnado en todas las etapas educativas*", b) "*la política de integración de alumnos con necesidades educativas específicas debería ser la opción de escolarización mayoritaria en educación infantil y primaria, pero más limitada en la ESO*" y c) "*la política de escolarización de alumnos con necesidades educativas específicas debería orientar mayoritariamente a estos alumnos preferentemente hacia aulas o centros de educación especial*".

En las Tablas 25 y 26 se recogen los porcentajes de respuestas ante cada una de estas opciones.

Tabla 25. En relación con el colectivo de alumnos a los que representa, díganos, por favor, con cuál de estas tres opciones está más de acuerdo su organización

	FEAPS	Resto de las organizaciones
La política de integración de alumnos con necesidades educativas específicas que se lleva a cabo en mi Comunidad Autónoma, debería ampliarse y mejorarse, con los cambios pertinentes, de forma que llegara a la mayoría de este alumnado en todas las etapas educativas	87,5	90,7
La política de integración de alumnos con necesidades educativas específicas debería ser la opción de escolarización mayoritaria en educación infantil y primaria, pero más limitada en la ESO	6,3	4,7
La política de escolarización de alumnos con necesidades educativas específicas debería orientar mayoritariamente a estos alumnos preferentemente hacia aulas o centros de educación especial	6,3	4,7
Total	100	100

Finalmente, en relación con esta dimensión se pidió a los encuestados que señalaran los tres cambios prioritarios que, a su juicio, se deberían acometer para mejorar el proceso de escolarización de este alumnado. Como muestra la Tabla 27, las tres opciones más escogidas fueron:

- “ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender a la diversidad del alumnado en condiciones satisfactorias” (22,1%),
- “incentivar procesos de mejora e inno-

vación educativa en los centros escolares para promover en ellos una mejor atención a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas” (20,1%) e

- “incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros” (16,1%).

De estas opciones elegidas destaca la importancia que se da esencialmente a las personas de apoyo, al profesorado y otros colaboradores, a su cualificación apropiada, y a su identificación con los procesos de innovación y cambio escolar.

Tabla 26. Señale los tres cambios prioritarios que, a su juicio, habría que acometer para mejorar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad (%)

	FEAPS	Resto de las organizaciones
Incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros.	19,15	15,46
Criterios más claros para determinar qué alumnos deben escolarizarse en centros ordinarios y cuáles en aulas o centros de educación especial.	6,38	3,86
Conseguir que las familias colaboren más en la educación de sus hijos.	3,19	7,88
Ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender a la diversidad del alumnado en condiciones satisfactorias.	23,40	21,79
Incentivar a los profesores que trabajan con estos alumnos.	2,13	4,95
Dotar de mayores recursos económicos y tecnológicos a los centros.	10,64	13,45
Ampliar los profesionales de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de orientación de los centros.	9,57	5,56
Incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para promover en ellos una mejor atención a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas.	22,34	19,47
Flexibilizar los modelos de escolarización de estos alumnos según decisión de los padres.	2,13	3,71
Otros	1,06	3,86
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

## discusión y conclusiones ■ ■ ■

Tal vez la primera y más relevante conclusión de este estudio es que, en opinión de las organizaciones participantes, la política de inclusión educativa, que ya está establecida en la LOE como un principio central y como una dimensión, en buena medida, transversal al conjunto de

la misma, *debe no sólo mantenerse sino ampliarse*, con los cambios pertinentes que se necesiten para mejorarla, *en todas las etapas educativas y para la mayoría del alumnado que se considera con necesidades educativas específicas*. Como se ha mostrado anteriormente el 90,8% del conjunto de la muestra está de acuerdo con esta afirmación, opinión que comparte FEAPS.

Se trata de una valoración muy mayoritaria e importante para todos, pues si bien se están apreciando en estos años avances significativos en el conjunto de dimensiones y contenidos que configuran el proceso de inclusión educativa, -avances que se perciben claramente en la tendencia que se observa en muchos de los aspectos analizados en este estudio-, también se siguen percibiendo dificultades y obstáculos notables que, por ello, podrían haber sido vistos como un factor de desaliento para dejar de apostar y trabajar por una ambiciosa política educativa inclusiva, o por restringirla a determinadas etapas o estudiantes. *No es esa, sin embargo, la opción deseada.* Por lo tanto, todo apunta a que es necesario seguir avanzado y profundizando en este proceso a partir de los logros alcanzados, para lo cual son imprescindibles, no obstante, implementar políticas o planes de acción precisos y convergentes que permitan, sobre todo, incidir sobre las *barreas* que persisten en el sistema educativo y que limitan el ejercicio de un derecho inalienable.

Seguramente, la opción precedente se ve apoyada, al sentir de los participantes en este estudio, y entre otras consideraciones, por el hecho de que los mismos perciben que para ello cuentan con el apoyo de *un profesorado cuyas actitudes hacia el alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas son mayoritariamente positivas*, sobre todo, en las primeras etapas educativas.

A este respecto, también parecen bastante claros los ámbitos de actuación en los que, a juicio de los encuestados, deberían concentrarse los esfuerzos de quienes tengan responsabilidad a la hora de promover esta política (administraciones, profesorado, organizaciones,...). En concreto se apuntan tres cuyos porcentajes aglutinan las respuestas más mayorita-

rias: ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado (22,1% de acuerdo); incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas (20,1% de acuerdo), e incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros (16,1% de acuerdo).

Sin lugar a dudas no son éstas las únicas medidas necesarias y, por ello, no habrán de perderse de vista el resto de las propuestas sugeridas, a tenor de la incuestionable complejidad y multidimensionalidad del proceso de inclusión educativa. En todo caso, los expertos de las organizaciones consultadas vienen a refrendar la importancia de tres esferas de actuación estratégicas para la mejora: la generación de condiciones e incentivos para la innovación de la organización, el funcionamiento de los centros y la didáctica en el aula; ampliar el número de profesorado de apoyo, lo que facilitaría además tales innovaciones y, finalmente, la formación del profesorado (tanto inicial como permanente). A tenor de esta última consideración, la investigación y la experiencia apuntan, una y otra vez, a que un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre *las barreras* de distinto tipo que perviven en las culturas y las prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y la baja calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del *alumnado considerado con n.a.e.e.* Entre estos y a tenor de las opiniones vertidas por los representantes de FEAPS recogidas en este estudio, el alumnado con discapacidad intelectual sufre en mayor

grado que el resto las consecuencias de las mismas sobre sus posibilidades de estar, aprender y participar en igualdad de condiciones que otros alumnos con o sin n.e.e.

Este estudio, como otros anteriormente, revela con bastante nitidez que *tales barreras se ubican, sobre todo, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria* y que afectan a todo el alumnado objeto de estudio en este proyecto aunque, como resultados de su interacción con las condiciones específicas y la mayor o menor vulnerabilidad de algunas alumnas y alumnos, como es el caso de aquellos considerados con discapacidad intelectual, se observen en éstos efectos aún más negativos. Lo cierto es que se aprecia que buena parte de ellos tienen logros académicos menos satisfactorios que lo deseable, al tiempo que sus relaciones interpersonales y su autoestima queda en entredicho. Dicho en los términos que hemos usado en este proyecto para referirnos a esas cuestiones, diríamos que *el aprendizaje y la participación de muchos alumnos y alumnas considerados con discapacidad intelectual, a lo largo y al finalizar la ESO, es ostensiblemente mejorable.*

*Las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación no sólo se concentran en la etapa de la ESO.* Algunas de ellas están presentes en todas las etapas y comprometen no sólo al sistema educativo, sino también al conjunto de sistemas de protección social que deberían actuar coordinada, complementaria y convergentemente con aquel para que la inclusión educativa fuera de mayor calidad. El estudio ha permitido sacar a la luz varias situaciones de incuestionable importancia para el desarrollo de una enseñanza de calidad para todos y todas y que tienen, no obstante, elementos comunes: los *pobres niveles de coordinación profesional.* Esta baja o

deficiente coordinación afecta tanto al trabajo interno a los centros y en la que se pone en juego, sobre todo, la colaboración entre el profesorado de aula (tutores y especialistas) y el profesorado de apoyo, como a las tareas de coordinación entre el profesorado y los servicios de orientación educativa (cuando estos son externos a los centros), y que tan relevante papel tienen en estas cuestiones. Finalmente también alcanza a las tareas de *coordinación de la escuela con otras "agencias externas" a la vida escolar,* en particular, con los servicios o agentes sociales y de salud, zonales o particulares, a los cuales algunos alumnos necesariamente deben asistir de manera regular o de los cuales reciben apoyos imprescindibles (logopedia, fisioterapia, apoyo psicológico, etc.). Nuevamente en casi todos estos aspectos la valoración realizada desde FEAPS muestra para ellos un situación todavía menos favorable que para el resto.

A este respecto lo primero que ha de resaltarse es que no se han de atribuir exclusivamente tales dificultades a la falta de voluntad de los implicados. En primer lugar ha de decirse que se trata de una tarea compleja, mal definida y mal regulada. La dificultad de la tarea es, sin dudar, inversamente proporcional a la facilidad y urgencia con la que se proclama y se precisa. Hacer de la colaboración una tarea cualitativamente distinta al mero agregado de opiniones u acciones es una competencia profesional poco consolidada entre los implicados y, como se apuntaba, ni está regulada ni, en muchas ocasiones, suficientemente apoyada por las administraciones.

También resulta un tanto llamativo que insertos de pleno en la *"sociedad de la información"*, las organizaciones consultadas pongan claramente de manifiesto que las familias no dispongan de suficiente información, accesible y rápida,

sobre las medidas legislativas que les afectan o sobre los recursos y ayudas disponibles para las atenciones específicas que sus hijos puedan procesar. Los centros escolares estarían en una posición privilegiada para aglutinar y canalizar estas demandas de información, pero en muchos casos, como parecen reflejar los datos analizados, ello no ocurre de forma satisfactoria. Ahora bien, más relevante que el hecho de que los procesos de información no sean todo lo ágiles que cupiera esperar, es el que los procedimientos y las ayudas económicas para acceder a los apoyos específicos complementarios y a las ayudas técnicas que precisan algunos de los alumnos con n.e.e. resulten insuficientes y lentos.

Una conclusión que también se deriva del trabajo realizado, no tanto desde la metodología de encuesta utilizada, como desde la tarea de búsqueda de trabajos que hubieran analizado esta temática de la evaluación del proceso de inclusión, es que hay muy pocos estudios con una cierta envergadura y realizados con un mínimo rigor metodológico que informen este proceso. Una empresa de la envergadura, la diversidad y la complejidad como la que resulta ser la inclusión educativa, necesita perentoriamente del acompañamiento continuado de *investigaciones evaluativas* (en un sentido amplio del término) sólidas, sostenidas y diversificadas. Cuando ello no ocurre, el peligro que precisamente, algunas investigaciones han puesto de manifiesto, es que los actores en juego en este difícil escenario tienden a sobrevalorar los logros y a subestimar las dificultades, lo que tiende a generar actitudes de complacencia que se configuran en sí mismas como nuevas barreras para el avance hacia la meta apuntada. Las organizaciones de personas con discapacidad empiezan a tener capacidad para promover, por sí solas o en sinergia con las administraciones públicas o con entidades privadas, pro-

yectos de investigación que cubran esta laguna. La colaboración leal y bien encauzada entre aquellas y los grupos de investigación consolidados puede ser una garantía importante para que se puedan acortar las distancias entre las buenas intenciones y la realidad escolar cotidiana.

Como ya hemos señalado, los resultados han servido para poner de manifiesto, nuevamente, cuáles son y dónde se concentran algunas de las barreras más importantes que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación en condiciones de igualdad del alumnado con discapacidad. Ahora bien, al igual que señalaba recientemente Mayor Zaragoza (2007) "*ya es tiempo de acción*". Tenemos suficiente base de conocimientos como para no seguir dilatando las iniciativas que permitan iniciar, desarrollar y sostener procesos de mejora e innovación de las culturas y las prácticas escolares para que estas puedan ser más inclusivas. Indudablemente la inercia que se opone a estos cambios es enorme y, por ello, también debe de ser enorme la presión - y el apoyo de todos los implicados - para vencerla. Las organizaciones de personas con discapacidad, que en los últimos años han experimentado una mejora cualitativa en cuanto a su organización, funcionamiento y visión estratégica, así como en capacidad de cooperación (véase al respecto el importante papel de los *CERMI*s o la importancia de la *cultura de la calidad* en organizaciones como FEAPs), están llamadas a desempeñar, como ninguna otra, este papel de *presión y apoyo* sin el cual el riesgo de estancamiento (y con ello de retroceso) de las políticas educativas inclusivas es evidente. La iniciativa de FEAPS a este respecto es digna de elogio y la mejor base para que el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual avance hacia donde todo el movimiento asociado anhela.

AA.VV. (2004). Modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad a debate. Aportaciones. *Jornada sobre Modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad a debate. Barcelona, 18 de diciembre de 2004. Organizado por ACPEAP, FaPac, FAPES, PCEI.*

AA.VV. (2006). Reflexions sobre l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials: situació actual i perspectives de futur. Número Monográfico *Suports Revista sta Catalana d'Educació Inclusiva*, 10, (1).

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

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

Ararteko (2001). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Bilbao: Ararteko. <http://www.ararteko.net/webs/iextras/nec-educativas2000/nec-educativas.pdf>

Calofre; R. y Lizan, N. (2005). *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*. Madrid: Ediciones La Torre.

Casas, M. E. (2007). Prólogo al Tratado sobre Discapacidad. R. Lorenzo y L.C. Pérez (Dir.) *Tratado sobre Discapacidad* (41-48). Madrid: Aranzadi/Thompson.

Echeita, G. y Verdugo, M.A. (Eds) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y perspectiva*. Salamanca:

Publicaciones INICO.

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.

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.

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 ([www.dmenor-mad.es](http://www.dmenor-mad.es)).

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.

Mayor Zaragoza, F. (2007). Tiempo de acción. *Diario El País*. 01/12/2007.

Moriñas, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.

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.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva.

Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 157-171 (recuperado el 15/09/08).