

CALIDAD DE VIDA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Joan Jordi Muntaner Guasp*

SÍNTESIS: Los centros escolares que inician un proceso de cambio e innovación hacia la implantación de un modelo educativo inclusivo requieren tres elementos básicos para estructurar sus propuestas: por una parte, el nuevo concepto de discapacidad no basado en la patología y las limitaciones sino en las barreras y facilitadores que se encuentran en el contexto; por otra parte, un referente teórico claro y preciso sobre el significado y el proceso a seguir para implantar un modelo de escuela inclusiva, y finalmente, la incorporación a este modelo del concepto de calidad de vida como base para introducir la búsqueda de la calidad de la educación. La confluencia de estas tres variables nos ha permitido elaborar un sistema de evaluación del proceso educativo: el IAQV (Instrument d'Avaluació de Qualitat de Vida), desarrollado en la Universitat de les Illes Balears (UIB), con el objetivo de orientar y ayudar a los centros escolares a aproximarse a los planteamientos de la educación inclusiva, desde las dimensiones que contiene el concepto de calidad de vida.

Palabras clave: discapacidad; educación inclusiva; calidad de vida; mejora escolar; evaluación.

QUALIDADE DE VIDA NA ESCOLA INCLUSIVA

SÍNTESE: Os centros escolares que iniciam um processo de mudança e inovação para a implantação de um modelo educativo inclusivo requerem três elementos básicos para estruturar suas propostas: por uma parte, o novo conceito de necessidades especiais não baseado na patologia e nas limitações, senão nas barreiras e facilitadores que se encontram no contexto; por outra parte, um referente teórico claro e preciso sobre o significado e o processo a seguir para implantar um modelo de escola inclusiva e, finalmente, a incorporação a este modelo do conceito de qualidade de vida como base para introduzir a busca da qualidade da educação. A confluência destas três variáveis nos permitiram elaborar um sistema de avaliação do processo educativo, o IAQV (Instrument d'Avaluació de Qualitat de Vida, em catalão), desenvolvido na Universidade das Ilhas Baleares (UIB), com o objetivo de orientar e ajudar os centros escolares a se aproximarem às propostas da educação inclusiva, a partir das dimensões que contêm o conceito de qualidade de vida.

Palavras-chave: deficiência; educação inclusiva; qualidade de vida; melhoria escolar; avaliação.

* Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universitat de les Illes Balears, España.

QUALITY OF LIFE IN THE INCLUSIVE SCHOOL

ABSTRACT: Schools that initiate a change and innovation process towards the implementation of an inclusive educational model requires three basic elements to structure their proposals: on one hand, the new concept of disability not based on pathology and limitations but the barriers and facilitators who are in the context; on the other hand, a theoretical reference clear and precise about the meaning and the process to follow the implementation of a model of inclusive school, and finally, the incorporation to this model of the concept of quality of life as the basis for the search of the quality of education.

The confluence of these three variables have allowed us to develop an evaluation system of the educational process, the IAQV (Instrument d'Avaluació de Qualitat de Vida), developed at the University of the Balearic Islands (UIB), with the aim of guiding and helping schools to approach to inclusive education, from the dimensions containing the concept of quality of life.

Keywords: disability; inclusive education; quality of life; school improvements; evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

36

Tres conceptos clave son los que fundamentan la propuesta desarrollada en este artículo: en primer lugar, el nuevo concepto de discapacidad propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS), basado en la interacción dinámica de las capacidades del individuo con las barreras y facilitadores que ofrece el contexto y no en las patologías, déficits y limitaciones que prevalecían antaño; en segundo lugar, el concepto de calidad de vida, como principio general de actuación que nos sirve de referencia para diseñar propuestas sociales de mejora e innovación en las políticas sociales desde los servicios sociales hasta la educación, y, en tercer lugar, el de educación inclusiva, como modelo que nos permite el planteamiento de una educación de calidad para todos, basada en la equidad y la participación, con el objetivo último de evitar la exclusión y la discriminación de los estudiantes por cualquier causa, situación o motivo.

Desde esta plataforma presentamos el instrumento de evaluación de calidad de vida (IAQV), que ha de permitir a los centros educativos evaluar su propia práctica a partir del conocimiento de la calidad de vida que ofrecen a sus alumnos con discapacidad, y así poder introducir mejoras que favorezcan y posibiliten más y mejores prácticas inclusivas para alcanzar mayores cotas en la calidad de vida de todo el alumnado.

2. EL CONCEPTO GENERAL DE DISCAPACIDAD

Con el inicio del nuevo siglo, el concepto de discapacidad ha variado significativamente, puesto que se ha producido un cambio de paradigma en los planteamientos y bases teóricas que explican y justifican su conceptualización y, en consecuencia, su definición y procesos de actuación.

Dos son los organismos internacionales que han dirigido esta nueva concepción de la discapacidad. Por una parte la OMS, que estableció en 2001 su clasificación internacional de funcionamiento (OMS, 2001); por otra parte, la *American Association of Mental Retardation* (AAMR) que luego pasó a llamarse *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AIDD), que en 1992 publicó otra definición, ratificada en 2002, en la cual plantea una nueva y distinta manera de definir, entender y actuar ante el retraso mental (AAMR, 1992; AIDD, 2012).

Ambos organismos coinciden en dos premisas básicas:

- La discapacidad deja de centrarse en la persona como núcleo de la intervención y objeto del concepto, para centrarse en el contexto como responsable de las posibilidades de participación, autonomía y normalización de su vida.
- Se abandona el carácter absoluto de la discapacidad para explicarla desde la interacción dinámica entre las capacidades del individuo, por un lado, y las exigencias y factores del entorno donde vive y se desenvuelve cada persona, por el otro.

Estas dos premisas nos introducen en el nuevo paradigma de la discapacidad que, sin obviar la realidad e idiosincrasia de la persona con discapacidad, deja de entenderla como una condición interna del individuo focalizada solo en las deficiencias y limitaciones, que la analiza únicamente desde la perspectiva patológica y deficitaria; para proponer en cambio una perspectiva basada en la relación entre las capacidades de la persona y el contexto en el que ha de desenvolverse, donde las actuaciones deben centrarse en mejorar las condiciones del entorno y no solo en el objetivo de centrar en el individuo toda la incidencia de la actuación, puesto que la discapacidad ya no es una condición sino un estado o forma de funcionamiento.

3. EL CONCEPTO DE CALIDAD DE VIDA

Esta perspectiva social de la discapacidad ha de provocar un cambio en las actitudes y en las prácticas sociales referidas a las personas con discapacidad, lo cual entronca con los planteamientos generales propuestos

por el concepto de calidad de vida, que de esta manera puede considerarse como un referente básico para su estudio y análisis; tanto a nivel general, puesto que las personas con discapacidad son personas de pleno derecho en el entramado social, y los elementos diseñados a nivel global deben ser válidos también para todos los miembros de este colectivo (diseño universal), como a nivel particular, puesto que al considerarse la discapacidad como una situación directamente relacionada con los niveles y oportunidades de participación social y, en consecuencia, con un mayor riesgo de exclusión, la calidad de vida se introduce como un concepto útil y necesario para diseñar políticas sociales y educativas en tres ámbitos clave donde sea posible:

- Involucrar no solo a las personas con discapacidad sino a sus familias y los profesionales con quienes trabajan.
- Diseñar programas de apoyo.
- Evaluar los servicios prestados.

El concepto de calidad de vida presenta una gran complejidad en su definición y, en consecuencia, en su evaluación y medida, como escribe Giné (2004, p. 3):

38

No está de más recordar que en la actualidad existen más de cien definiciones del concepto de calidad de vida, con sus respectivos instrumentos de medida de diferentes aspectos relacionados.

Sin embargo, existe un amplio acuerdo a la hora de enmarcar este concepto en una determinada posición y, en este sentido, señalar que se trata de un concepto holístico y multidimensional que combina elementos subjetivos, referidos al grado de satisfacción que la persona experimenta en relación a la cobertura de sus necesidades, y objetivos, referidos a las condiciones de vida que el entorno le ofrece.

Como referencia podemos aportar la definición de Schalock y Verdugo (2007, p. 22):

«Calidad de vida» es un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tiene propiedades éticas –universales– y émicas –ligadas a la cultura–, tiene componentes objetivos y subjetivos, y está influenciada por factores personales y ambientales.

En cuanto a las dimensiones que componen el concepto de calidad de vida nos acogemos a las definidas por Schalock y otros (2002), que coinciden con las del propio Schalock (1997; p. 15):

- Bienestar emocional: felicidad, seguridad, autoconcepto...
- Relaciones interpersonales: intimidad, familia, amistades...

- Bienestar material: pertenencias, trabajo...
- Desarrollo personal: habilidades, competencias...
- Bienestar físico: salud, nutrición...
- Autodeterminación: elección, control personal...
- Derechos: privacidad, libertades...
- Inclusión social: aceptación, participación...

La aplicación del concepto de calidad de vida a las personas con discapacidad se rige por una serie de principios clave, como apunta Gómez Vela (2004):

1. La calidad de vida de las personas con discapacidad contempla los mismos factores y dimensiones que se consideran relevantes para las personas sin discapacidad.
2. Se experimenta calidad de vida cuando las necesidades básicas de una persona están satisfechas y dispone de las mismas oportunidades que el resto para proponerse y conseguir metas en los principales contextos vitales, es decir, el hogar, la escuela o el trabajo.
3. El concepto de calidad de vida engloba elementos objetivos y subjetivos, pero la percepción del individuo es el mejor reflejo de la calidad de vida que experimenta.
4. Aunque existen numerosas propuestas sobre el número y alcance de los dominios que componen el constructo de calidad de vida, cinco dimensiones se repiten en mayor medida en los distintos modelos teóricos: bienestar emocional, salud, relaciones con la familia y sociales, bienestar material, y empleo o cualquier otra forma de actividad productiva. Aunque las dimensiones propuestas varíen de unos autores a otros, han de cubrir todas las facetas de la vida.
5. Junto a los dominios mencionados, existe una serie de indicadores que cobran especial relevancia en el caso de las personas con discapacidad y que deben ser contemplados en la conceptualización de su calidad de vida: el grado de participación en la toma de decisiones sobre cuestiones que les afectan, el nivel de integración y aceptación en su comunidad y la igualdad de oportunidades.

6. La información sobre la calidad de vida de las personas con discapacidad puede ser validada por distintas personas: el individuo con discapacidad y su familia, los proveedores de servicios y los profesionales que trabajan en ellos.
7. Los datos sobre calidad de vida deben desarrollar un papel importante en la provisión de apoyos y recursos para las personas con discapacidad y sus familias, y en la evaluación de programas.

En resumen, podemos señalar cómo la calidad de vida representa un agente de cambio a partir de cuatro elementos básicos para toda la población, incluidas las personas con discapacidad, tal como afirman Schalock y Verdugo (2007):

- Los apoyos son vehículos para promover la calidad de vida.
- La comunidad es el contexto para desarrollar una calidad de vida.
- Las organizaciones deben verse a ellas mismas como puentes hacia la comunidad.
- Las prácticas en la prestación de servicios deben incluir la planificación centrada en la persona.

4. LA ESCUELA INCLUSIVA

Alcanzar una educación de calidad para todos y con todos es un objetivo compartido por la totalidad de los ámbitos relacionados con la educación en el mundo entero. Este objetivo constituye una preocupación universal y común para todos los procesos de reforma educativa, tanto en las regiones y países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo.

Este movimiento está decididamente apoyado por la UNESCO dentro del programa de Escuelas Para Todos (EPT), que a nivel pedagógico y educativo se sitúa en torno al marco aglutinador conocido como inclusión educativa o educación inclusiva, que pretende acabar con la exclusión de cualquier alumno, tanto de los que no tienen posibilidad de acceder a la educación reglada como de aquellos que tienen situaciones de clara desventaja dentro del propio sistema educativo, sea por la razón que fuera.

Ainscow (2005, p. 1) apunta que:

El reto principal (aunque con prioridades distintas) que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo es cómo favorecer la inclusión, tanto en los países desarrollados como en los países poco desarrollados.

En nuestro caso, la preocupación deben ser los jóvenes que dejan la escuela con calificaciones poco válidas, los alumnos que se ven segregados o excluidos por cualquier causa y también aquellos que simplemente abandonan porque la enseñanza les parece irrelevante en sus vidas, entre otras variantes.

La educación inclusiva pretende, pues, ser un modelo de escuela para todos. La definición de la UNESCO (2005; p. 13)¹ expresa:

[Es] un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Por su parte, Ainscow, Booth y Dyson (2006) la plantean como:

[...] el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Esta definición señala los tres principios fundamentales que han de seguir las prácticas y los planteamientos de la educación inclusiva:

- *Presencia*. Todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.
- *Participación*. Todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los estudiantes.
- *Progreso*. Todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantean en el aula y en el centro.

Este modelo educativo se concreta en la práctica con la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, con el objetivo de maximizar los recursos que apoyen este proceso (BOOTH

¹ Una muy buena definición de educación inclusiva la encontramos en un cuento escrito por Jérôme Ruillier, titulado *Por cuatro esquinitas de nada*, que se encuentra fácilmente en YouTube.

y AINSCOW, 2002, p. 22). Esta perspectiva práctica se fundamenta en dos elementos clave:

- La aceptación de la diversidad como algo inevitable e irreducible, con la que debemos aprender a trabajar como un elemento enriquecedor, nunca a reducir ni eliminar.
- La aplicación de los apoyos, entendidos como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado.

Así, los sistemas educativos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia: por una parte, han de ofrecer una educación común para todo el alumnado, con el objetivo de evitar la exclusión, la segregación y la discriminación; y por otra parte, y a la vez, han de reconocer y responder de manera ajustada a las características individuales de cada alumno para favorecer y facilitar su aprendizaje.

La educación inclusiva cumple con estas exigencias y se caracteriza por tres principios centrales:

42

- La aceptación y el respeto por la diversidad, que se traduce en la no categorización de los alumnos bajo ningún criterio.
- El planteamiento de diseños y actividades flexibles y abiertas que permiten la participación, el aprendizaje y la satisfacción de todos los alumnos.
- La utilización en todos los casos de agrupamientos heterogéneos, que reflejan la realidad diversa de los centros y del alumnado, acabando definitivamente con la búsqueda de la falacia de la homogeneidad y uniformidad de los grupos.

La aplicación de estos principios representa un cambio significativo en la propuesta pedagógica que se ofrece a todo el alumnado del centro, incluidos los estudiantes en situación de vulnerabilidad, con la intención de desarrollar un proceso de mejora e innovación que comprometa al conjunto de la comunidad escolar y contribuya a una educación de calidad para todo el alumnado.

El modelo educativo inclusivo se aplica en la práctica docente a partir de dos premisas. La primera es la fundamentación y formación teórica, que se sustenta tanto en la concepción de los derechos humanos, por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones en igualdad de condiciones, como en las investigaciones pedagógicas y didácticas, que apuntan la necesidad de planteamientos educativos

más flexibles y que atiendan a la diversidad, desde perspectivas surgidas desde la equidad y la calidad. La segunda premisa es el desarrollo de una pedagogía rica, estimulante y flexible, con variedad de métodos y materiales, que no solo tome en consideración la variedad, tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso (ESCUADERO y MARTÍNEZ, 2011, p. 93).

5. LA CALIDAD DE VIDA EN LA ESCUELA

La utilización del concepto de calidad de vida en las escuelas nos permite avanzar en la educación integral de la persona y nos sirve de referencia base y de guía conceptual para emprender cambios y mejoras en la escuela en su proceso hacia la educación inclusiva.

El concepto de calidad de vida es un principio general de actuación que sirve de referencia para diseñar la política social en ámbitos tan dispares como la salud, los servicios sociales y la educación. Este concepto se utiliza tanto para el desarrollo de programas referidos a la prestación de servicios como para el establecimiento de criterios válidos en la evaluación de la eficacia de estos servicios.

Aplicado a la escuela, el concepto de calidad de vida se fundamenta en tres premisas clave, según señala Schalock (2006):

- Ha evolucionado desde un concepto sensibilizador hacia su uso actual: valorar los resultados personales y orientar la dirección de los cambios para la mejora.
- Ha convertido en el vehículo para conectar el movimiento para el cambio en el sector con el paradigma de los apoyos; el tránsito hacia la comunidad y el centrarnos en los resultados de la persona.
- Junto con el concepto de mejora de la calidad nos lleva a nuevas maneras de pensar.

La aplicación de este concepto en la educación ha sido históricamente relegado, por distintas razones. En un principio estaba dirigido solo a los adultos y no tenía vigencia para niños y adolescentes. Además, se consideraba a la educación como un tiempo de preparación para la vida adulta y nunca como un período importante en la vida del individuo. El cambio de paradigma en el que está inmersa la educación ha obligado a un replanteamiento general que provoca un interés por la aplicación del concepto de

calidad de vida al mundo educativo, el cual implica una visión que parte del alumno y de sus necesidades para plantear una actuación desde el contexto, con el fin de satisfacer estas necesidades, no de forma compensatoria sino desde una posición integral (MUNTANER, 2009).

Esta nueva perspectiva sumada al interés por mejorar la calidad de la educación busca garantizar la calidad de vida de los discentes en la escuela y, a partir de allí, aplicar las bases de este concepto en todos los ámbitos sociales. Al respecto, Hegarty (1994, pp. 245-246) señala ocho estrategias básicas:

- Asegurar a todos los alumnos experiencias significativas que contribuyan a su crecimiento y desarrollo a través de todas las áreas del currículo.
- Crear un ambiente en el que disfruten.
- Asegurar que todos, independientemente de su nivel de habilidades, experimenten logros positivos.
- Asegurar a todos un mantenimiento y un aumento de su curiosidad y sentido de admiración por su entorno.
- Proporcionarles tanta autonomía como sea posible para que puedan tomar decisiones y hacer elecciones responsables.
- Asegurarse de que experimenten un creciente sentimiento de autovalía.
- Proporcionarles un marco en el que las relaciones personales constructivas sean la norma y lleguen a convertirse en relaciones de amistad.
- Proporcionar un ambiente libre de daño físico y moral.

44

En este punto se produce el encuentro entre las aportaciones del concepto de calidad de vida y los planteamientos de la escuela inclusiva, como el modelo más adecuado para alcanzar una educación de calidad para todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan cualquier necesidad educativa. En este sentido, el concepto de calidad de vida se utiliza, cada vez más, como marco conceptual para evaluar resultados de calidad.

Aplicar, pues, este concepto en la educación ha de contribuir a que los centros escolares puedan conocer mejor su realidad y aspirar así a mejorarla en un proceso dirigido a alcanzar un modelo de escuela inclusiva. Evaluar la calidad de vida de una persona se convierte en el siguiente reto,

para el cual existe cierto acuerdo de basarse en la definición de dimensiones e indicadores que la delimitan y explican. Así, Verdugo y otros (2006) exponen el significado de estos elementos básicos de la evaluación:

- Las dimensiones hacen referencia al conjunto de factores que componen el bienestar personal y que deberían ser entendidos como ámbitos sobre los que se extiende el concepto de calidad de vida.
- Los indicadores hacen referencia a percepciones, conductas o condiciones de las dimensiones concretas de calidad de vida que proporcionan un indicio de bienestar de la persona.

Así, podemos concluir con Giné (2004, p. 4) que:

[...] el diseño de un modelo de evaluación que permita al centro reflexionar sobre sus prácticas profesionales se justifica por la necesidad de mejorar el servicio y su entorno.

En esta perspectiva y contexto se sitúa la investigación que presentamos, la cual tiene un doble objetivo: por una parte, determinar los indicadores de calidad y eficiencia desde la referencia de un concepto holístico y comprensivo como es el de calidad de vida; por otra parte, construir un instrumento útil al servicio de la mejora y de la prevención de la realidad educativa referida a los alumnos con n.e.e. (necesidades educativas especiales) asociadas a discapacidad, desde el análisis de la propia realidad de cada centro escolar, y así poder determinar las necesidades y servicios, apoyos y propuestas de cambio e innovación.

Este planteamiento nos introduce en un contexto de cambio, innovación y mejora de la escuela, que surge desde el cuestionamiento de las modalidades de trabajo existentes y dominantes en la actualidad y donde el profesorado tiene un relevante y decisivo papel. La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requieren un proceso de reflexión individual y cooperativa desde el conocimiento que poseen los profesores de la realidad de sus centros, a partir de la cual han de determinar las prioridades de cambio para mejorar el aprendizaje y favorecer la participación de todos sus alumnos sin exclusiones y, en consecuencia, alcanzar mayores cotas de calidad educativa.

Cuando se aplican estos conceptos a la educación de las personas con discapacidad en los centros ordinarios surge una cuestión evidente: ¿cómo promover una vida de calidad en la escuela para los alumnos con discapacidad? Schallock y otros (2007) apuntan algunas propuestas interesantes:

- Transformar la visión que tenemos de las posibilidades de vida de las personas con discapacidad.
- Desarrollar alternativas que suponen la presencia en la comunidad del sistema de apoyo.
- Asumir una concepción ecológica de la discapacidad que focaliza la persona y el entorno.

Se debe determinar un sistema de indicadores que nos permitan conocer los niveles de calidad de vida que se ofrece a los alumnos con discapacidad en la escuela ordinaria desde la triple perspectiva analizada: el concepto de calidad de vida como elemento de referencia, la educación inclusiva como modelo de actuación y los procesos de buenas prácticas que se proponen para mejorar o alcanzar los objetivos propuestas en la propia escuela.

Así, Arnaiz y otros (2008) nos hacen una propuesta sobre los sistemas de indicadores y sus principales características y dimensiones. Por *sistema de indicadores* se entiende la construcción consensuada de un sistema de señales que nos permita identificar niveles de calidad y adecuación en los sistemas de atención a la diversidad. Sus características esenciales son:

46

- *Relevancia y significación*. Los indicadores deben aportar información significativa sobre aspectos relevantes de la atención a la diversidad.
- *Inmediatez*. Los indicadores deben aportar una información global y actual del estado de la atención a la diversidad, definiendo su situación de forma sintética.
- *Viabilidad*. Los indicadores deben ser viables en cuanto a la obtención de información.
- *Perdurabilidad*. Supone la estabilidad temporal de los indicadores, de forma que exista la posibilidad de su aplicación a través de estudios longitudinales.

6. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DE VIDA²

El IAQV es una herramienta que pretende ayudar a los centros escolares a analizar la actividad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad (MUNTANER y OTROS, 2009). La

² Disponible en <http://pape.uib.es/recursos/didactics/estandares-e-indicadores-para-analizar-la-calidad-de-vida-del-alumnado-con-discap>.

finalidad de este instrumento es orientar y ayudar al centro educativo a detectar y llevar a cabo propuestas de mejora que permitan al centro aproximarse a los planteamientos de la educación inclusiva, desde las dimensiones que contiene el concepto calidad de vida.

Entendemos por mejora el proceso mediante el cual los centros educativos desarrollan prácticas que promueven el desarrollo integral de todo el alumnado, favoreciendo el aprendizaje, el bienestar físico y emocional, la autonomía, las relaciones interpersonales, etc., en un entorno escolar saludable, donde la igualdad de oportunidades sea un eje fundamental en todas las esferas de la vida de la institución.

El punto de partida de esta herramienta es el modelo heurístico de Schalock (1997), bajo el cual se define el concepto de calidad de vida como un constructo social que pretende un cambio en las condiciones de vida percibidas por el sujeto y que se estructura sobre sus ocho dimensiones fundamentales.

Estas dimensiones definen una vida de calidad para cualquier persona, con o sin discapacidad, que solo es posible experimentar cuando se conocen las necesidades básicas del sujeto y cuando este parte de las mismas oportunidades para conseguir los objetivos en los dominios importantes de su existir. Schalock (2006) fundamenta su modelo en la idea de que para medir el concepto de calidad de vida son necesarios estándares e indicadores objetivos de las dimensiones mencionadas anteriormente.

Los estándares, en el instrumento que presentamos, son los requisitos que se han de cumplir para garantizar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales. A su vez, estos aglutinan una serie de indicadores de calidad que afectan a todos los agentes que inciden en la educación del alumnado con este tipo de necesidades.

Finalmente, los estándares e indicadores se agrupan en distintos ámbitos o bloques de análisis que otorgan al documento una estructura organizada. Estos bloques surgen de los informes realizados, de los cuestionarios y de los grupos de discusión mantenidos con familias, alumnos y profesionales, para cada una de las etapas del sistema educativo. Estos bloques son: Entorno físico, Principios y valores del centro, Formación y actitud del profesorado, Órganos de dirección y gestión, Organización y coordinación interna del centro, Profesorado de apoyo, Acción educativa en el aula, Participación en las prácticas del centro, Relación con las familias, Relación con los iguales, Recursos, y Satisfacción del alumnado con necesidades educativas especiales.

Una vez presentada la estructura del documento, resulta conveniente realizar una serie de consideraciones generales sobre su uso (MUNTANER y OTROS, 2009). En primer lugar, cabe recordar que se trata de una herramienta que pretende facilitar la reflexión de todos los profesionales, ya que su objetivo primordial es promover la mejora de las prácticas que se desarrollan en el centro. Si bien se requiere que la participación sea de carácter voluntario, queremos insistir en la idea de que el IAQV tiene un potencial mayor si la implicación es colectiva; cabe no perder de vista que el objetivo final va a ser el cambio hacia unas prácticas cada vez más inclusivas.

También es importante señalar que algunos indicadores se adecuan más a la situación de los centros de primaria que de secundaria, o viceversa. No obstante, hay que tener en cuenta que los estándares e indicadores planteados son enunciados, en general, aplicables a las diferentes etapas del sistema educativo, y que en cualquier caso un centro puede considerar que un ítem no se ajusta a su contexto y puede, por tanto, obviarlo en el proceso de análisis, lo que no desvirtúa en absoluto la finalidad y los objetivos del instrumento.

48

Otro aspecto que se debe contemplar hace referencia al alumnado. La valoración debe hacerse pensando en los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que en ese momento están matriculados en el centro. Sin embargo, algunos indicadores requieren que nos imaginemos al alumnado potencial con n.e.e. para evaluar el grado de adecuación del centro; en qué medida la escuela o el instituto está preparado para acoger a cualquier alumno es una información valiosa.

Finalmente, hay que tener presente que el IAQV contempla un conjunto muy amplio de aspectos, lo que no significa que deban analizarse todos y cada uno de ellos en un breve lapso, ya que un centro puede decidir que durante un curso escolar analiza solo algunos estándares con sus respectivos indicadores. Por otra parte, que un centro responda negativamente a determinados indicadores no significa que está descuidada la atención al alumnado con necesidades educativas especiales; de lo que se trata es de empezar a andar hacia un modelo de escuela para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2005). «El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva». Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
- , BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION (AAMR) (1992). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD) (2012). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 11.ª ed. Madrid: Alianza.
- ARNAIZ, P. y OTROS (2008). «Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria». *Educación y diversidad* (2), pp. 35-59.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO.
- ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2011). «Educación inclusiva y cambio escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- GINÉ, C. (2004). «Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual». *Siglo Cero*, 35(2), pp. 1-13.
- GÓMEZ VELA, M. (2004). «Evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria con n.e.e. y sin ellas». Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- HEGARTY, S. (1994). «Quality of life at school», en D. GOODE, *Quality of life for persons with disabilities*. Cambridge: Brookline Books, pp. 241-250.
- MUNTANER, Joan Jordi (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*. Sevilla: Eduforma.
- y otros (2009). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Palma: Ediciones UIB.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: Imsero.
- SCHALOCK, R. L. (1997). «Evaluación de programas sociales». *Siglo Cero*, 28(2), pp. 13-36. Madrid.
- (2006). «Prólogo al libro *Cómo mejorar la calidad de vida*». *Siglo Cero*, 218, pp. 5-8. Madrid.
- y OTROS (2002). «La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: informe de un panel de expertos internacionales». *Siglo Cero*, 203, pp. 5-14.
- y VERDUGO, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- (2007). «El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual». *Siglo Cero*, 224, pp. 21-36.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- VERDUGO, M. A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú.
- y OTROS (2006). «La calidad de vida y su medida: principios y directrices importantes». *Siglo Cero*, 218, pp. 9-25.