

valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas¹

(Evaluation of Inclusive Education from Different Perspectives)

Miguel Ángel Verdugo Alonso y Alba Rodríguez Aguilera ■ ■ ■

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca

resumen

La perspectiva educativa inclusiva en la que se apoyó el desarrollo de los programas de integración educativa iniciados en España en los años ochenta sigue vigente, aunque se aprecia un cierto grado de estancamiento en su puesta en práctica. Se presentan los resultados preliminares de una investigación, realizada con metodología cualitativa, que examina la situación actual de la inclusión educativa teniendo en cuenta diferentes perspectivas: alumnos con discapacidad intelectual, familias y profesionales. Se desarrollaron diecinueve grupos focales en seis comunidades autónomas. Los resultados, analizados con el programa NUD*IST 6.0, indican que las tres perspectivas examinadas coinciden tanto en los aspectos que están funcionando y deberían potenciarse como en aquellos que dificultan el proceso de inclusión. Los resultados muestran la necesidad de impulsar de nuevo el proceso inclusivo por parte de todos los agentes implicados, teniendo gran relevancia una mayor implicación de la administración, que debería comprometerse más con los alumnos con discapacidad intelectual y estimular la puesta en práctica de innovaciones y modernización de los procedimientos educativos aplicados en las escuelas.

Palabras clave: Inclusión educativa, discapacidad intelectual, percepción familiar, percepción de los profesionales, percepción de los alumnos, estudio cualitativo.

summary

Although the inclusive education perspective initiated in the eighties in Spain is still effective, it can be perceived a certain degree of stagnation in its implementation. The study presents preliminary results of the perspectives of students with intellectual disabilities, families and professionals on inclusive education in Spain. Nineteen focal groups in six autonomous communities of Spain were developed. The results, analyzed with program NUD*IST 6.0, indicated that the three types of groups agree on the main facilitators and barriers to inclusion in schools. A new implementation of the process of educational inclusion should be accomplished including different social agents, with a greater involvement of public administration to commit itself with students with intellectual disabilities and stimulate much more good practices and innovations in schools.

Keywords: Inclusive education, Intellectual disabilities, Perception of families, Perception of professionals, Perception of students, Qualitative study.

valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas ■ ■ ■

En este artículo se presentan las características y resultados preliminares de una investigación realizada por FEAPS y el INICO (Universidad de Salamanca) con la finalidad de examinar en profundidad la valoración que los estudiantes con discapacidad intelectual, sus familiares y los profesionales que trabajan con ellos tienen del desarrollo de la inclusión educativa en España. El estudio surgió, dada la escasez de estudios previos, de la necesidad de identificar el funcionamiento y las dificultades de los procesos integradores educativos de los alumnos con discapacidades cognitivas en España. La finalidad buscada con la investigación fue la de aportar ideas que orienten las mejoras que se necesita acometer para lograr una inclusión educativa de mayor calidad.

fundamentos e implicaciones de la inclusión educativa ■ ■ ■

Los procesos inclusivos requieren el esfuerzo constante y no episódico, simul-

táneo, y no descoordinado, de distintos agentes sociales: familias, profesionales, administración y sociedad en su conjunto. Los cambios en la educación se producen con cierta lentitud, e incrementar la tolerancia hacia todos los alumnos requiere el desarrollo de estrategias y procesos que ordenen las maneras de atender con eficacia a los mismos (Verdugo, en prensa). Solo acciones bien coordinadas entre los profesionales, los centros educativos y la administración, junto a la participación familiar más activa garantizan el éxito y la permanencia de los cambios requeridos en los centros educativos.

Hoy no hay ninguna duda que los alumnos con discapacidad tienen reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general tal como se recoge en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006). Desde los años 70 del pasado siglo se extienden por todo el mundo los planteamientos integradores para unificar la educación especial y la general en un único sistema educativo, criticando la ineficacia de la educación segregada.

La generalización de las experiencias integradoras en el mundo occidental permitió observar las dificultades del proceso de cambio escolar que se proponía. No era suficiente apostar por integrar al alumno y favorecer que aprendiera competencias diferentes para compartir espacio y currículum en la educación general, sino que se observó que la integración no podía funcionar sino se modificaban aspectos ambientales de los contextos en los que se integraba la persona. Así surge el concepto de inclusión, que se refiere no tanto a integrar a los alumnos como a que las escuelas les incluyan, para lo cual es necesario modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y otros profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual, y muchas otras acciones.

Los cambios que se producen en la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales están relacionados con los cambios que se producen en la misma concepción de discapacidad (Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Luckasson et al., 1992, 2002; Organización Mundial de la Salud, 2001; Verdugo, 1994, 2003) que pasa de considerar la discapacidad un problema, trastorno o déficit del alumno a plantear la discapacidad de la persona en su contexto y de acuerdo con las interacciones que allí suceden (Verdugo, en prensa). Por ello, tomarán relevancia paradigmas centrados en los apoyos individualizados dirigidos a promover cambios en variables ambientales próximas al alumno.

Uno de los conceptos con mayor capacidad de sensibilización hacia el cambio necesario en las escuelas y en otras etapas de la vida para personas con problemas o dificultades es el de *calidad de vida*. Principalmente alude a la necesidad de centrarse en el usuario de los servicios,

en este caso el alumno, tanto para programar específicamente los apoyos como para evaluar la eficacia de todas las actividades educativas. La calidad de vida, identificada con una educación integral del alumno, es un concepto holístico, multidimensional, que se centra en la persona y ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock et al., 2008; Verdugo, 2006). No es un concepto teórico, pues hablar de un enfoque basado en la calidad de vida de los alumnos implica medir resultados personales como criterio para identificar necesidades y definir programas, a la vez que también implica constatar los avances que se van produciendo en el proceso inclusivo y en la planificación de apoyos individuales.

Recientemente se han desarrollado escalas de calidad de vida con una gran fundamentación teórica y metodológica que están comenzando a utilizarse en Educación primaria (CVI-CVIP; Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini, 2009) y en educación secundaria (CCVA; Gómez-Vela y Verdugo, 2009). Junto al uso de estas escalas hay que tener también una perspectiva metodológica abierta a otros procedimientos de evaluación de la calidad de vida en la educación dependiendo de cual es la finalidad que se determine. En todo caso, la aplicación de los cuestionarios permite utilizar un enfoque holístico multidimensional para orientar la puesta en marcha de programas individuales de apoyo e intervenciones para la mejora de la calidad de vida en la infancia y adolescencia sustentadas en datos de carácter empírico (Verdugo, en prensa). Además, las escalas también pueden utilizarse para el consejo e intervención tutorial y la intervención psicopedagógica.

La *finalidad* de la investigación, cuyos resultados preliminares se presentan

aquí, fue la de examinar la valoración del proceso de inclusión educativa en España, de acuerdo con la percepción tanto de los alumnos con discapacidad intelectual, como de sus familias y los profesionales que han trabajado con ellos. Concretamente los objetivos se han centrado en conocer, analizar y caracterizar las principales barreras que limitan la igualdad de oportunidades para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad, así como las propuestas y condiciones que faciliten dicho proceso.

método ■ ■ ■

Al centrarse la investigación en la percepción de alumnos, familiares y profesionales correspondía desarrollar una metodología cualitativa por ser la más apropiada para conocer las opiniones y valoraciones de los actores de los procesos inclusivos. Por este motivo, se eligió desarrollar grupos focales con cada uno de los principales colectivos estudiados, y repetirlos en diferentes lugares para observar si se encontraban resultados similares.

Participantes y criterios de selección

Los tres grupos de personas que participaron en los grupos focales fueron estudiantes con discapacidad intelectual, familiares de estudiantes con esa discapacidad, y profesionales que desempeñaban su trabajo con esos colectivos. En todos los casos los participantes contaban con un buen número de años de experiencia educativa, por lo general con la experiencia de toda la primaria y con algunos cursos de secundaria. Cada grupo focal contó con una media de siete-diez participantes, y la procedencia de los participantes era tanto de la enseñanza pública como de la concertada.

Los grupos de profesionales incluyeron

a tutores, orientadores, y profesores de pedagogía terapéutica de enseñanza primaria y secundaria que trabajaban activamente en la inclusión educativa con alumnos con discapacidad intelectual. En los grupos de familiares participaron madres y padres cuyos hijos con discapacidad intelectual formaran parte del proceso de inclusión educativa o que hubieran terminado como mucho 3 años antes su escolarización. Los grupos de alumnos habían terminado la escolaridad durante el año académico 2006-2007 o la estaban cursando. Tanto los alumnos como los familiares y profesionales participantes en cada grupo pertenecían a diferentes centros educativos.

Grupos focales

Al ser una investigación con metodología cualitativa se tuvo especial atención para definir y plantear un proceso similar de desarrollo de todos los grupos focales. Se elaboraron una serie de preguntas abiertas basadas en una revisión exhaustiva de publicaciones e investigaciones nacionales e internacionales sobre inclusión educativa. Tomando esta revisión como referencia se seleccionaron los temas de partida, como los aspectos positivos a destacar valorando los años recorridos hasta el momento, las principales dificultades con las que se encuentra el alumno con discapacidad intelectual en el día a día en las aulas, los recursos de personal y materiales, la coordinación entre los profesionales y las propuestas de mejora.

En los tres tipos de grupos se plantearon las mismas preguntas aunque se reformularon desde diferentes perspectivas para facilitar la comprensión y la identificación personal de los participantes con las mismas, fomentando un debate más intenso.

Procedimiento

Se seleccionaron seis comunidades autónomas para desarrollar el estudio: Castilla y León, Castilla la Mancha, Madrid, Andalucía, Galicia y Cataluña. Con esta selección se abarcó aproximadamente el 66% de la población española. Aún así es conveniente tener en cuenta que en el tipo de metodología utilizada no es tan importante la representatividad estadística, sino más bien la representatividad estructural. De ahí la importancia de seguir los criterios de selección acordados por el equipo investigador y la elaboración de las preguntas para guiar la discusión.

La Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) sirvió como principal mediadora para la selección y participación de los distintos grupos en la mayor parte de las CCAA. No obstante, en algunas de ellas hubo que hacer un contacto adicional directo con centros y profesionales que facilitaron la labor de selección y participación en los grupos focales.

En total se realizaron diecinueve grupos focales: seis de alumnos, seis de padres, seis de profesionales y uno mixto entre padres y profesionales. La duración de los mismos osciló entre dos y dos horas y media. Cada sesión fue grabada en audio digital previa autorización firmada por los participantes.

Todos los grupos focales fueron dirigidos por el mismo moderador lo cual aseguró fiabilidad en la conducción de las temáticas tratadas, hasta lograr saturar el espacio discursivo. El desarrollo de todos los grupos se rigió por las mismas pautas, los primeros momentos se dedicaron a dar la bienvenida y a proceder con la pre-

sentación creando un clima favorable para el debate. El moderador presentaba la investigación, haciendo una revisión general del tema, describiendo los objetivos, las normas y pidiendo permiso para la grabación de audio. Las reuniones se desarrollaron con fluidez, y en un clima muy participativo, que fomentó que los sujetos hablaran con libertad, expresando sus ideas de forma individual e interactiva. Al final de la sesión se entregó un pequeño obsequio en agradecimiento por la asistencia.

El equipo de investigación ha intentado dar al proceso de análisis cualitativo un grado de sistematización, estableciendo etapas u operaciones que constituyen un proceso analítico básico o común a la mayoría de las investigaciones rigurosas que trabajan con este tipo de datos, basándose en el esquema general de Miles y Huberman (1994): a) reducción de datos; b) disposición y transformación de los datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Para el análisis de datos, se han transcrito literalmente las conversaciones con la ayuda del programa "soundsciber". Estas transcripciones actualmente se están analizando con el NUD*IST 6.0, un software para el procesamiento de datos cualitativos que permite obtener un alto rigor en el análisis del discurso y en la extracción de conclusiones. De este modo se están generando categorías de información organizadas de forma jerárquica. Una vez que finalice este proceso se podrán observar las relaciones existentes entre los conceptos o categorías y establecer comparaciones entre ellas. Los resultados que se presentan a continuación suponen ya un análisis inicial avanzado que, probablemente, sea una buena estimación del resultado que finalmente esperamos obtener.

resultados ■ ■ ■

A continuación se presentan resultados extraídos de la primera fase de análisis, la categorización de las transcripciones. Los datos son preliminares, y fundamentan la base para la futura elaboración de las tablas "coding" o de codificación que nos permitirán describir la existencia o no de las categorías durante el discurso. Estos resultados son el punto de partida para el cálculo de las tablas de frecuencias, que informarán con exactitud del peso específico de cada categoría en función del total de discurso analizado. También se podrá valorar en conjunto lo aportado por las seis comunidades autónomas participantes, y discriminar la situación reflejada en cada una de ellas.

Los resultados se clasifican en función de la opinión de los profesionales, las familias y los alumnos a las preguntas planteadas.

Resultados extraídos de los grupos realizados con profesionales

Situación actual de la inclusión educativa

Existe unanimidad en considerar que hay desconocimiento y falta de información generalizada entre los profesionales de la educación respecto a qué implica el término de inclusión educativa. Cuando todavía no se ha llegado a plasmar la integración se les ha planteado un concepto nuevo, la inclusión educativa. Este cambio ha sido demasiado repentino y sin dedicar los esfuerzos suficientes a la difusión del mismo. Actualmente consideran que se está viviendo un momento de tránsito, e incluso llegó a mencionarse la palabra involución.

Consideran que existe una carencia de infraestructuras apropiadas en los colegios para poder llevar a cabo la inclusión.

Respecto a la práctica educativa opinaron que los criterios de evaluación y formación están orientados solamente a un grupo homogéneo que no presenta dificultades de rendimiento, quedando marginados quienes si presentan problemas en la ejecución académica. También hicieron referencia a las diferencias que existen entre las escuelas públicas, privadas y concertadas, viviendo realidades y problemáticas diferentes en función del tipo de centro. Otro aspecto planteado que puede estar influyendo en la puesta en práctica de la inclusión, es la forma de trabajo en primaria y secundaria. El tipo de coordinación que suele llevarse a cabo en los primeros cursos suele facilitar el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales.

Como uno de los participantes resumía: "La inclusión es una idea bonita, interesante, pero todavía es una idea", es decir se está produciendo un cambio a nivel teórico que todavía está demasiado lejos de verse plasmado en la práctica. Como otro profesor comentó, "para dar un paso más es necesaria una legislación que facilite las pautas para que la inclusión no se deba a la buena voluntad de los profesionales de un centro, sino a unas leyes que refuercen que eso sea así".

Aspectos positivos

Consideran que se están logrando avances, sobre todo a nivel social más que a nivel académico. Recuerdan la evolución que se ha dado, desde los tiempos en que se escondía a los niños con discapacidad en las casas a considerar que todas las personas tienen derecho a la educación.

Entre las ventajas asociadas al proceso de integración e inclusión educativa en los centros, señalan la sensibilización lograda de los demás compañeros y sus

padres, la normalización de la diversidad en las aulas y el fomento del compañerismo. Respecto a los beneficios para el alumno con necesidades educativas especiales consideran positivo que éste se desenvuelva en un ambiente normalizado e intente llegar al máximo de sus posibilidades.

Principales dificultades

Los profesores hacen referencia a la necesidad de contar con una buena gestión por parte de la Administración, echando en falta coherencia entre lo que implica una educación inclusiva y los planteamientos evaluativos y de recursos que se están desarrollando actualmente. Otra dificultad recae en la actitud de algunos profesionales para impulsar la inclusión en las aulas, y la falta de formación de algunos inspectores, pues son el vínculo más directo con la administración y en muy pocas ocasiones se logra transmitir las necesidades existentes en la realidad diaria. Un obstáculo reiterado es la ideología de algunos profesores de la conocida "vieja escuela", puesto que tienen que hacer un esfuerzo de adaptación a las necesidades del alumno con necesidades educativas especiales que en muy raras ocasiones se produce.

Señalaron la dificultad que supone no contar con una normativa clara centrada en los derechos de los alumnos a estar incluidos en el aula: *"A algunos compañeros, el mero hecho de decirles, no, no, si es que no es que tú no quieras tenerlos, es que la ley te obliga a tenerlos. A partir de ahí podemos avanzar con todo lo que es importante"*.

Hicieron referencia a las complicaciones de coordinación cuando se trabajaba en secundaria y bachillerato; el tipo de planteamiento docente, el horario y el número profesores en función de las asignatu-

ras planteaban obstáculos añadidos que, en general, eran más fáciles de salvar en la educación primaria.

Creían necesario un cambio desde la raíz, que empiece a formar al profesorado y a dotarles de estrategias para la atención a la diversidad desde los años de carrera universitaria. También entienden que se debe impulsar la formación continua del profesorado hasta lograr replantear la metodología habitualmente empleada en las aulas.

Hubo un acuerdo generalizado entre las diferentes comunidades, reclamando la creación de un modelo que les pueda servir de guía para unificar criterios y estrategias de docencia teniendo en cuenta la diversidad de las aulas.

Recursos de personal y recursos materiales

En general se dedicó especial interés a la falta de recursos materiales y personales. Respecto a los primeros, un profesor refería *"Tienes que ser un profesor de manualidades, no haces más que hacerte tú tus propios recursos, porque hacen falta muchas cosas manipulativas"*. Coincidían en percibir una falta de libros y material adaptado, por lo que necesitaban recurrir constantemente al corta y pega de materiales para que el alumno con necesidades educativas especiales pudiera trabajar los contenidos. Como se comentó en uno de los grupos realizados *"Existe mucha diversidad en las aulas, el tutor tiene que ser un "malabarista" para hacer adaptaciones para todos"*.

Una sugerencia de mejora que plantearon fue contar con aulas específicas para recopilar material, de forma que estuviera accesible para todos los profesores en caso de necesitarlo. Echaban en falta orientación y materiales con una base

comprobada de eficacia según el tipo de necesidad del alumno. Consideraban prioritario unificar criterios de adaptación y orientar los contenidos a la práctica en la vida diaria de alumno.

En relación a los recursos humanos, se requerían más profesores especialistas y orientadores trabajando a tiempo completo en el colegio. Esto debería estar realmente en proporción con la ratio de las aulas, teniendo como objetivo poder conseguir una atención individualizada con los apoyos necesarios para todos los alumnos, no solo para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Rendimiento escolar de los alumnos con discapacidad intelectual

Existe un acuerdo general en considerar que el colectivo de los alumnos con discapacidad intelectual es de los más desfavorecidos *"Cualquier alumno ciego, o con silla de ruedas tiene más facilidades en las adaptaciones, pero en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual la silla de ruedas la llevan escondida en la cabeza, y ahí la cosa se complica"*. Valoran el rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales como positivo aunque con ciertos matices. Señalan los avances a nivel personal y social que consiguen en su interacción diaria con los compañeros, junto con las ventajas en la interiorización de pautas y rutinas de trabajo, pero el planteamiento cambia en términos de rendimiento académico y de adquisición de conocimientos.

Coinciden en señalar que la profesora de apoyo y el trabajo coordinado del centro educativo es clave para lograr un buen rendimiento. Parece que durante los años de primaria éste es más productivo pero con el salto a la secundaria y bachillerato son frecuentes los casos de

estancamiento. Para evitar estas situaciones consideran imprescindible dar más importancia a la motivación e intentar impedir una situación de fracaso continuo en la que el alumno se sienta frustrado y bloqueado. Remarcan la importancia de apostar por la autonomía de alumno, adaptando los contenidos y los procedimientos en todas las etapas educativas, sin centrarse únicamente en el conocimiento cognitivo y orientándolo hacia una enseñanza práctica.

Coordinación

Este es uno de los aspectos en los que los profesionales perciben mayor avance, concretamente en la conciencia de los beneficios asociados al trabajo en grupo para lograr la inclusión educativa. Un ejemplo de ello lo podemos apreciar en la siguiente frase: *"Yo creo que en los centros de secundaria, una de las cosas que se ha conseguido es el empezar a trabajar en grupo, y ya existe la idea de si yo no doy el tema cinco y tú no das el tema dos, el año que viene vamos a tener un pequeño problema, entonces, vamos a intentar que los dos no den el mismo tema"*.

A pesar de esta percepción de avance, cabe comentar que respecto a la pregunta de si existía o no una buena coordinación entre los profesionales, se presentaron diversidad de opiniones dependiendo de la experiencia personal de cada centro. Hubo consenso en cuánto a la importancia de establecer unas normas legisladas que, por una parte, pautaran los horarios creando espacios para la coordinación y, por la otra, clarificaran las funciones del profesorado.

A falta de la legislación comentada consideran que, por el momento, el impulso del equipo directivo es fundamental para respaldar el proceso de

inclusión educativa en los centros. Otra pieza clave es el papel del orientador a la hora de proporcionar estrategias que faciliten el apoyo a los tutores y fomenten el trabajo coordinado del profesorado, especialmente en secundaria dónde, como se comentó anteriormente, suelen aparecer mayores obstáculos.

Implicación de las familias

Coinciden en la conveniencia de hacer más tutorías sistematizadas con los padres y abrir los centros a las familias apostando por una colaboración entre los padres, el tutor y el profesor de apoyo.

"A veces estamos ahí un poco a la defensiva, tanto ellos por un lado, como nosotros por el otro, y pensamos ¿a ver qué tal actúan estos padres? Y mientras ellos piensan ¿a ver cómo actuamos nosotros?"

Señalan la importancia de mantener una comunicación clara y sincera con los padres. Para fomentar su colaboración es fundamental implicarles en actividades motivadoras y no solo citarles cuándo se presenta algún problema *"Hay que plantearles lo bueno que tiene su hijo, que tiene muchas cosas, y ayudarles a superar sus miedos. Les ayuda la afectividad que reciben sus hijos y verlos contentos"*. Otras estrategias que comentan para fomentar la implicación de las familias son el impartir charlas cada trimestre, hacer jornadas de puertas abiertas y fomentar una relación de confianza.

De nuevo hacen referencia al cambio de planteamiento que se da en secundaria o bachillerato. El tipo de filosofía de trabajo llevada en estas etapas no facilita la puesta en marcha de estas estrategias, que suelen realizarse durante los primeros años de escolarización. Aún así se rei-

teró la importancia del trabajo conjunto durante todas las etapas educativas.

Cambios prioritarios y propuestas de mejora

Entre los cambios que los profesionales consideran prioritarios están los siguientes. En relación al desarrollo formativo y la inclusión en los centros educativos, plantean la necesidad de regular los objetivos en el paso de primaria a secundaria, pautar normas y horarios que faciliten la coordinación entre los profesionales y hacer un replanteamiento más práctico de la docencia apoyado a nivel legislativo. También señalan la conveniencia de transformar las medias jornadas de los profesores de apoyo en jornadas completas. A nivel social, sería recomendable fomentar la colaboración de todas las familias, tengan o no un miembro con necesidades educativas especiales, incrementando su implicación en la educación de su hijo. Por otro lado, alude también a la necesidad de lograr una mayor atención por parte de los medios de comunicación hacia la inclusión educativa. En este mismo sentido se deberían impartir más cursos de formación para los profesionales, iniciándose en los años de carrera universitaria.

Como propuestas de mejora, sugieren bajar las ratios y poder crear agrupaciones flexibles, contar con la presencia diaria del orientador y tener en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de elaborar los proyectos educativos. Por parte de la administración, reclaman una gestión más lógica de los recursos, reciclando los existentes e invirtiendo en personal e infraestructuras que faciliten el cumplimiento de los objetivos que se persiguen con la inclusión educativa. Además, consideran positivo la creación de la figura del auxiliar técnico educativo, como un apoyo más para lograr una buena aten-

ción a la diversidad.

En todos los grupos se hizo especial hincapié en crear alternativas una vez que los alumnos finalicen sus estudios, de forma que se fomente su motivación. En esta misma línea consideran imprescindible resolver incompatibilidades de graduados para poder acceder a los cursos de garantía social. Los profesionales también señalaron la importancia de dedicar más atención en el diagnóstico temprano de los alumnos que muestran dificultades, para hacer las adaptaciones curriculares correspondientes cuánto antes.

Asimismo, destacaron la necesidad de verse respaldados por una Ley de educación estable, independientemente de la ideología del gobierno. Coinciden en fomentar una mayor cultura de la evaluación, que favorezca un seguimiento de los proyectos que se están llevando a cabo e ir creando una base de materiales conjunta y respaldada a nivel científico.

A continuación se presenta (ver Figura 1) un resumen conceptual de los principales cambios y propuestas sugeridos por los profesionales en los grupos focales.

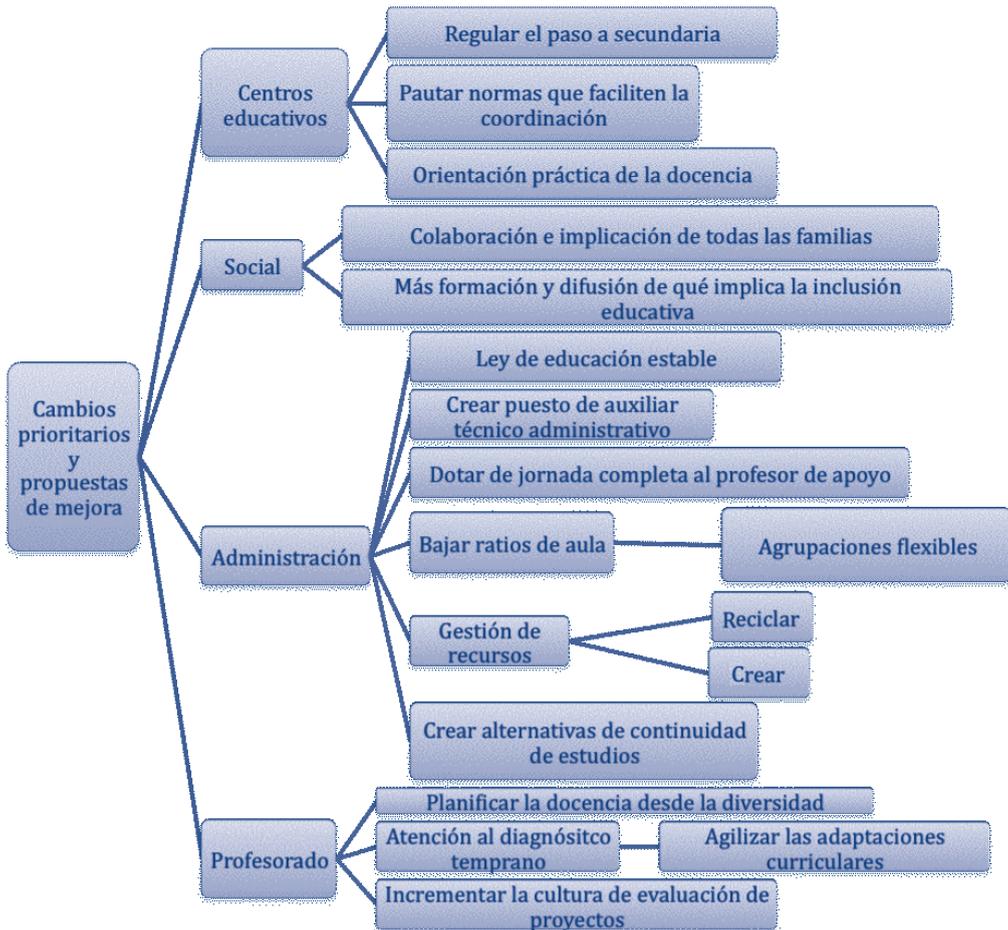


Figura 1. Cambios prioritarios y propuestas de mejora en la inclusión educativa según los profesionales

Cómo definen una educación de calidad

Los profesionales entienden por educación de calidad aquella que se centra en los alumnos, y que les trata más como personas desde una perspectiva integral y no solo en función de su rendimiento educativo. La enseñanza debe servir para la vida, y para que el alumno se sienta satisfecho en el futuro. Para lograr una educación de calidad es necesario que los centros sean un lugar flexible, que las ratios y el personal estén en concordancia con la idea de inclusión, que se pongan los medios necesarios, tanto humanos como materiales para seguir avanzando. Finalmente, consideran que es imprescindible tener buena formación para actuar de acuerdo con los principios que rigen la inclusión educativa y, sobre todo, para no perder la ilusión por el trabajo bien hecho.

Resultados extraídos de los grupos realizados con familias

Situación actual de la inclusión educativa

Consideran que existe un desconocimiento generalizado sobre qué es y qué implica la inclusión educativa, *“Me suena a chino, yo puedo hablar de mi hija, pero de la educación no, se basa en una serie de temas que bueno... no le valen para nada”*.

La actitud del profesorado es primordial para poder avanzar en términos de inclusión; aún así creen que, en general, los profesores no están preparados para atender a la diversidad, habiendo una necesidad patente de contar con más formación e implicación por su parte. También echan en falta medios humanos y materiales. Coinciden en afirmar que, actualmente, no se está recibiendo la atención individualizada que estos alumnos necesitan: *“Antes de la educación es ser una persona. Mi hijo en el cole tiene integración, pero cuando está en el aula le cuesta, no avanza”*. Existen muchas diferencias entre los centros como resul-

tado de una falta de estandarización en las actuaciones y una falta de apoyo por parte de la Administración. Los padres perciben una carencia en la orientación sobre las alternativas de educación óptimas para sus hijos, según van avanzando en edad. En conclusión, creen que la inclusión funciona relativamente a nivel teórico pero no lo hace a nivel práctico: *“Creo que la educación es muy importante, pero lo de estar integrados es una mentira, la integración con los amigos es inexistente, mi hija en el colegio no tiene amigos”*.

Aspectos positivos

Lo bueno de que su hijo asista a un centro ordinario es el brindarle la oportunidad para que llegue al máximo de sus posibilidades. Otro avance se da en cuánto a la interacción con los iguales y en poder desenvolverse en un ambiente normalizado. En general el trato de los profesores es muy cariñoso. Opinan que la sociedad está un poco más concienciada. Coinciden en que apostar por la inclusión es positivo siempre que se pongan los medios necesarios, y se cuente con un profesor de apoyo a tiempo completo en las aulas.

Principales dificultades

La dificultad más reiterada es la interacción social de sus hijos con los compañeros y los problemas que presentan en las relaciones sociales. Les preocupan las actitudes de los alumnos, los profesores y los otros padres, percibiendo una falta de concienciación y formación hacia la diversidad.

En cuánto al rendimiento de sus hijos en las aulas, les preocupa la falta de motivación que presentan respecto a las temáticas tratadas y el riesgo que esto supone en su aprendizaje. En este sentido influye la falta de oportunidades disponibles para cuando terminan la

Educación Secundaria Obligatoria. En ocasiones les inquieta la presión a la que sus hijos están sometidos, y las repercusiones que ésta genera sobre la autoestima y la conducta.

También señalan la falta de formación del profesorado en la atención a la diversidad, coinciden en que en muchas ocasiones los profesionales no saben cómo abordar el tema. Aprecian una falta de flexibilidad por parte del profesorado para adaptarse a las necesidades del alumno, aunque también hacen referencia a las dificultades que conlleva desempeñar la enseñanza individualizada si se tienen en cuenta las ratios tan elevadas de alumnos por aula y la falta de medios humanos suficientes.

Las madres y padres coincidieron en el cambio negativo en las pautas de colaboración con el profesorado que se produce al pasar de educación primaria a secundaria. En este sentido, demandaban más información sobre cómo implicarse en el proceso educativo, así como para conocer mejor como se siente su hijo en el aula a lo largo de todas las etapas educativas.

Recursos de personal y recursos materiales

Los padres echan en falta más profesores especializados y una reducción de ratios. También comentan la importancia de que los profesores adapten el material a las necesidades de los hijos, aunque no profundizaron en recursos materiales específicos.

Rendimiento escolar de los alumnos con discapacidad intelectual

En general consideran que el rendimiento escolar de sus hijos en las aulas es bajo. Sobre todo perciben diferencias notables entre primaria y secundaria, señalando que llega un momento en que sufren un estancamiento o retroceso. En estos momentos tienen la sensación de

que su hijo está perdiendo el tiempo en clase, sin hacer nada. Por una parte les preocupa el hecho de que les vayan pasando de curso a pesar de no cumplir los objetivos mínimos, aunque también reconocen las ventajas de mantenerse con los mismos compañeros de clase.

“En los primeros años no se nota, pero cuando van avanzando es cuando necesitan más apoyos, tanto a nivel académico como socialmente”.

Coinciden en que el rendimiento mejoraría si se contara con más profesionales de apoyo y se llevara a cabo una coordinación entre los profesores y el refuerzo desde casa. Valoran el rendimiento en términos de futuro profesional y sopeando la posibilidad de que hagan amistades con los compañeros.

Coordinación e implicación de las familias

Los padres plantean experiencias diversas, coinciden en que depende mucho de cada centro y del profesorado, pero remarcan que es imprescindible que exista trabajo en equipo. También señalan la importancia de ofrecer información a las familias, y sentir que pueden colaborar con el profesorado.

Respecto a la implicación de las familias con el centro, parten de la idea de la importancia del trabajo conjunto. En general les gustaría recibir más información sobre cómo poder ayudar a avanzar a su hijo y que se realizaran reuniones con más frecuencia, sobre todo en secundaria. Aún así reconocen que en ocasiones existe un escudo, una actitud defensiva por ambas partes que dificulta esta colaboración.

Cambios prioritarios y propuestas de mejora

Se necesita dedicar mayor esfuerzo hacia una concienciación social sobre la

diversidad. Consideran que existe un vacío legal importante, que debe modificarse para que la idea de inclusión educativa tenga más posibilidades de llevarse a la práctica real en las aulas. La administración debería tener una mayor implicación en cuanto a la dotación de recursos, control y seguimiento. Durante los años de escolarización, sería conveniente atender al cambio de primaria y secundaria. Consideran favorable contar siempre con un profesor de referencia. Desearían que el profesorado prestara más atención a la integración social, el fomento de amistades, y no tanto a los conocimientos académicos. También que se formara al profesorado para lograr una buena atención a la diversidad. Debería impartirse una formación más práctica y menos teórica, orientada al futuro.

Como propuestas de mejora plantean realizar cursos de formación para alumnos, profesores y otros padres desde los primeros años de escolarización, incluyendo los años de guardería. Para fomen-

tar la formación del profesorado sería interesante ofrecerles ventajas concretas, y premiar el esfuerzo por hacer buenas adaptaciones que favorecieran la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. Los padres también consideran beneficioso que se les orientara desde los primeros años de escolarización del hijo sobre cómo trabajar con él desde casa.

Consideran imprescindible la asociación de los implicados. La Administración tiene un gran peso en gestionar bien los recursos e impulsar estos cambios, pero la fuerza de las familias y los profesionales es un motor clave para seguir avanzando y poder lograr los servicios necesarios para conseguir una educación individualizada.

A continuación se expone el árbol conceptual que resume la percepción familiar sobre los cambios prioritarios y propuestas de mejora en la inclusión educativa.

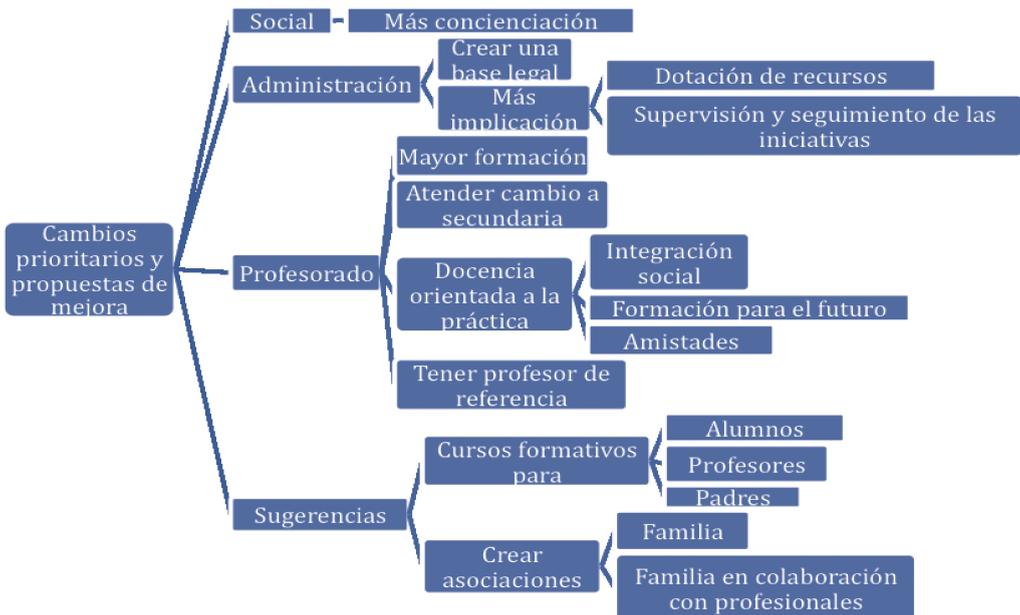


Figura 2. Cambios prioritarios y propuestas de mejora en la inclusión educativa según las familias con hijos con discapacidad intelectual

Cómo definen una educación de calidad

Una educación de calidad debe lograr el nivel máximo de cada persona, por lo tanto tiene que ser individualizada y ofrecer las adaptaciones necesarias que cada persona necesite. Debe permitir acceder a un trabajo en el futuro. Tiene que estar orientada a la vida en la comunidad y ser útil para que puedan desenvolverse en su día a día. Una educación de calidad tiene que ayudarles a ser felices.

Resultados extraídos de los grupos realizados con alumnos

Valoración general de los años de escolarización

Se presentan opiniones diversas, tanto positivas como negativas. En los aspectos negativos hacen referencia a la interacción con otros compañeros, concretamente a burlas y maltrato físico. También influye negativamente la relación con determinados profesores, los cuales, tomando palabras textuales *"pasan de ellos"*, no atienden a sus dudas o problemas con otros compañeros. Por otra parte los alumnos que muestran una valoración positiva de los años de escolarización, rescatan los aspectos comentados pero desde la perspectiva opuesta, es decir, se sienten satisfechos con la relación que han mantenido con los compañeros y con la confianza mantenida y el apoyo recibido por parte de algún profesor.

Otro aspecto reiterado en todos los grupos ha sido el cambio de percepción durante el paso a secundaria, y bachillerato. Aunque de nuevo se presentan opiniones variadas, se manifiesta un aumento de dificultades durante la educación secundaria, tanto en la asimilación de conocimientos como en la interacción

con los iguales: *"No nos sentimos integrados incluso a veces tenemos problemas con los compañeros"*. Algunos de los problemas que encuentran con el avance de ciclo son el cambio de compañeros, el partir de cero en las relaciones con los iguales, el trato más distante de los profesores, *"Los profesores dan por hecho que lo sabemos todo"* y el constante cambio de profesorado según la materia a impartir.

En la Figura 3 se resume la valoración que hacen los alumnos sobre su experiencia en la inclusión educativa después de varios años.

Aspectos facilitadores, que les han ayudado en el día a día en las aulas

Consideran muy positivo que el profesor complementa sus explicaciones con esquemas o materiales gráficos de apoyo. Y reiteran la necesidad de basar las explicaciones en ejemplos prácticos utilizando, por ejemplo, material manipulativo para enseñar problemas de matemáticas.

Atribuían mucha importancia a respetar los turnos de palabra y el ritmo de trabajo de cada persona. En todos los grupos se manifestó un acuerdo generalizado respecto a las ventajas de tener algún profesor de referencia, al que acudir para resolver dudas tanto académicas como personales.

Principales dificultades de su día a día en las aulas

Hubo unanimidad en los grupos al plantear las dificultades que les supone preguntar dudas durante las explicaciones. Comentan que los motivos son la vergüenza a la reacción de los compañeros y en alguna ocasión la respuesta que anticipan por parte del profesor, quien como ellos refieren suele estar muy ocu-

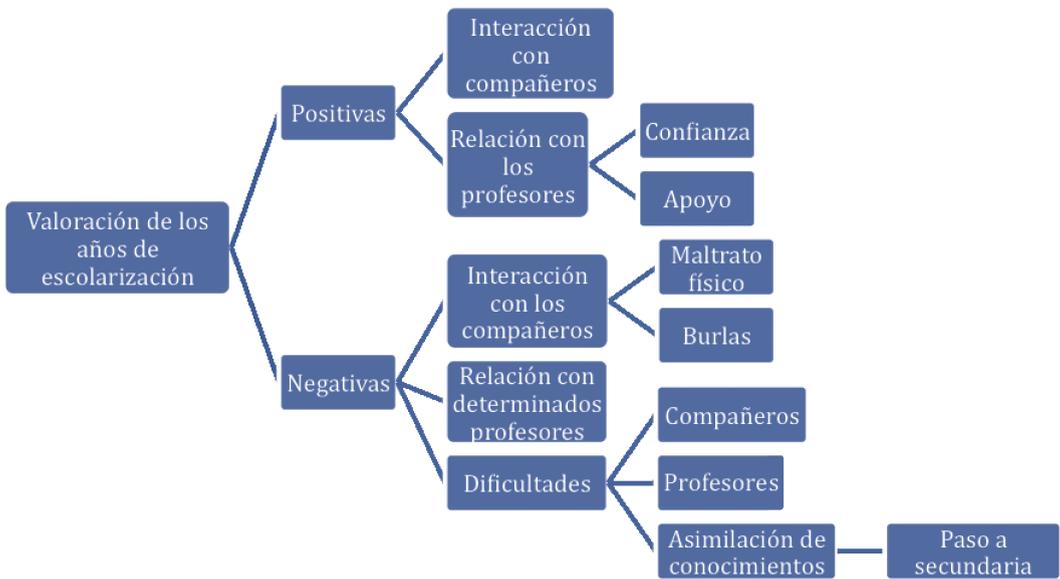


Figura 3. Valoración de la situación actual de la inclusión educativa desde la perspectiva de los alumnos

pado, y al explicárselo rápido siguen sin entenderlo *"Nos dejan de lado porque somos muchos alumnos"*. Las soluciones que emprenden al respecto son recurrir a horas de tutoría, esperar a que la clase haya terminado para preguntar las dudas o acudir al profesor de apoyo. Algunos alumnos también comentaron que esperan a resolver las dudas en casa, con ayuda de los padres o hermanos.

Otra dificultad generalizada era el aburrimiento a consecuencia de la falta de motivación que les generaban los contenidos impartidos. En todos los grupos se plantearon casos en que los participantes reconocían tener problemas de comportamiento durante el horario escolar. Mantener el control de estas situaciones y acatar las consecuencias de las mismas les suponía una importante dificultad. Concretamente hicieron referencia a situaciones en las que el castigo supone trasladarse al final de la clase aislados, expulsiones o rechazo por parte de los compañeros y profesores.

Frente a la pregunta sobre *¿Qué más pedirían para que las clases fueran más fáciles y amenas?*, respondieron que les gustaría poder aprender a la vez que divertirse y contar con el apoyo de los profesores siempre que lo necesitaran. Hacen especial hincapié en el apoyo psicológico y en un derecho obvio: que les traten como a personas.

Implicación de los padres

Se aprecia un acuerdo general en que la relación de sus padres con los profesionales del centro es buena. Cuando se les plantea la pregunta sobre si les gustaría que los padres hablaran más con los profesores existen opiniones diversas. Los que responden afirmativamente justifican su decisión basándose en las mejoras y el cambio de actitud que perciben tanto por parte de los profesores *"Les hacen más caso"*, como por parte de sus padres, quienes se centran en ayudarles con los temas que les resultan más dificultosos *"Es bueno que mi madre vaya, para que*

se entere de lo que me cuesta más, y se centre más en una cosa que en otra y así me puede ayudar”.

Los que prefieren que los padres y los profesores no tengan más contacto se basan en que, a menudo, cuando se reúnen es por algún tema problemático y bien les acaban regañando bien asignándoles más deberes.

Una demanda planteada fue estar presentes en las reuniones con sus padres y los profesores. Consideraban beneficioso poderse enterar de qué hablaban, qué deberían mejorar, y qué opinión tenían los profesores de su comportamiento y rendimiento en clase.

Coordinación entre los profesores

En general hubo un acuerdo en las diferentes comunidades estudiadas, al percibir que los profesores se comunicaban entre ellos. El matiz diferencial recae en que unos alumnos consideraban que sólo hablaban de sus notas y de las cosas que hacían mal, mientras que otros señalaban que también compartían estrategias para explicarles los conceptos de una forma más comprensible.

Aspectos que cambiarían si volvieran a empezar

Cambiarían el trato con los compañeros, les gustaría sentirse más integrados, que no se rieran de sus dificultades, que se concienciaran de su problema y lo trataran como a uno más. En referencia al trato con los profesores, piden un trato más cercano.

Respecto a la forma de impartir las clases, harían cambios en las explicaciones, buscando alternativas como dibujos, fichas. Les gustaría que las clases fueran

menos aburridas, incluyendo contenidos adaptados a sus gustos rescatando siempre la parte práctica. Piden que las asignaturas les formen para poder conseguir un trabajo en el futuro, *“En el instituto no hacía nada, ahora en Garantía social se está mejor porque me estoy formando para el futuro”.*

Consejos que le darían a un compañero que fuera a iniciar ahora su educación

A un compañero que fuera a empezar desde cero, le aconsejarían lo siguiente:

- Que aprovechara el tiempo y todas las oportunidades que se le presenten.
- Que hiciera caso a los profesores y les preguntara siempre las dudas, aunque tardaran en hacerle caso.
- Que trabajara en casa los deberes.
- Que tuviera cuidado con ciertos compañeros y en caso de sentirse incomodado que no dudaran en decírselo al profesor, y
- Que nunca olvidara que todo el mundo tiene problemas y que a cada persona le cuesta hacer un tipo de cosas.

discusión ■ ■ ■

En esta sección presentamos las conclusiones e implicaciones iniciales provenientes de los resultados obtenidos en los grupos focales desde una perspectiva analítica del contenido. No obstante, dado que los exámenes rigurosos del contenido de los mismos deben terminarse, hay que considerarlos con cierta provisionalidad a la espera de la finalización de esos análisis.

Para hacer una valoración actual sobre

la inclusión educativa en España hemos recurrido, en primer lugar, a examinar los principios que la rigen, valorándolos en función de los resultados obtenidos de la opinión de los profesionales, los familiares y los alumnos con discapacidad intelectual. El concepto de inclusión implica el reconocimiento tanto de las diferencias como de las semejanzas de todos los alumnos, considerándose que las diferencias son un recurso de apoyo para el aprendizaje, el juego y la participación, en lugar de ser un problema a resolver. Sin embargo, las opiniones recogidas en los tres tipos de participantes permiten concluir que existen serias dificultades en el proceso educativo integrador.

Los profesionales entienden que el planteamiento docente todavía no está orientado a la diversidad existente en las aulas, pues los criterios de evaluación y formación siguen orientados a un grupo homogéneo sin problemas de rendimiento: *“Te encuentras en un aula con 25 alumnos en el mejor de los casos, uno con discapacidad intelectual, cinco inmigrantes, los 3 revoltosos que les cuesta y los superinteligentes que quieren más, y tú qué haces? ¿Te desdoblas?”*.

De sus comentarios podemos concluir la necesidad de un *diseño universal del aprendizaje* y del currículum, que responda a un modelo de apoyos conectado con los planteamientos de calidad de vida referidos en la introducción de este artículo, tal como se está observando también en otros países (Wehmeyer, en prensa). El diseño universal del aprendizaje se refiere al desarrollo de actividades y materiales educativos de manera que todos los alumnos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables a pesar de que tengan diferencias importantes entre sí.

Son muchos los problemas que quedan por resolver, entre los cuales los profesionales destacan: la falta de infraestructuras, la escasez de recursos humanos, y el excesivo tiempo que dedica cada profesor para adaptar materiales que sirvan para los alumnos con necesidades educativas especiales. Aún así, coinciden en que se están logrando avances importantes, como lo es la gran sensibilización y humanización de muchos profesores, la normalización de la diversidad en las aulas y el fomento del compañerismo.

Los padres consideran que actualmente no se está recibiendo la atención individualizada que los alumnos con discapacidad intelectual necesitan. Por un lado, ven actitudes muy positivas en el trabajo de los profesionales, los cuales apuestan por el rendimiento y la inclusión de sus hijos en las aulas, y aprecian los avances que se están logrando en la mentalidad social y de los compañeros de aula. Pero señalan que se deberían aunar esfuerzos por una mayor concienciación social, y dotar de más recursos, control y seguimiento para que realmente la buena atención a la diversidad dejara de considerarse un problema a resolver.

Todos los alumnos, independientemente de la experiencia positiva o negativa que hubieran vivido, habían tenido en algún momento la sensación de que el profesor no podía atenderles, quizás como ellos refieren *“porque éramos muchos”*. No obstante, también señalaban que en el momento en que tenían un profesor de referencia el sentimiento de inclusión en el grupo mejoraba.

En la Figura 4 se puede apreciar un resumen de la valoración sobre la inclusión educativa que hacen los profesionales y las familias.

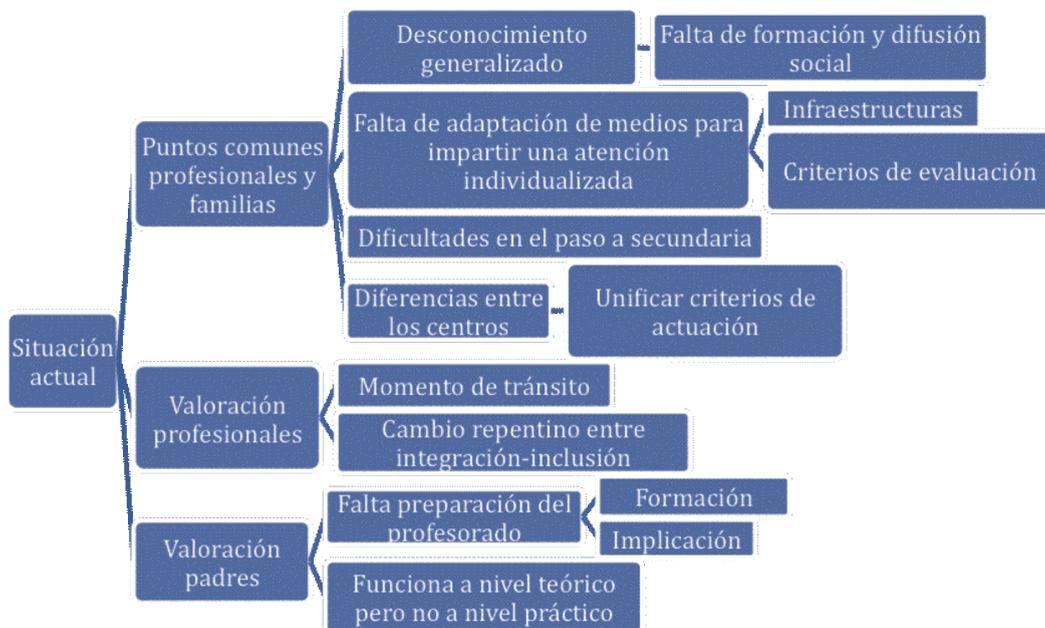


Figura 4. Valoración de profesionales y familias sobre la inclusión educativa

Otro de los valores más destacados en la educación inclusiva es el de que sirve para fomentar mejoras en la actividad de los profesionales y de los alumnos y para incrementar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros, las comunidades y las familias. Esto significa que la educación inclusiva debe suponer cambios profundos en las actividades y relaciones en el centro y en las relaciones con los padres y madres de todos los alumnos.

De acuerdo con los resultados presentados, se aprecia que en los tres tipos de grupos los participantes están de acuerdo en la importancia del trabajo en equipo, y los profesores coinciden en la conveniencia de hacer más tutorías sistematizadas con los padres y abrir los centros a las familias. Los padres plantean que el trabajo conjunto depende todavía de cada centro y cada profesor, y les gustaría recibir más información sobre cómo ayudar a su hijo haciendo reuniones conjuntas con

más frecuencia. Los alumnos añaden que, en general, sus padres si que se comunican con los profesores, pero les gustaría estar también presentes en esas reuniones y que se contara con su opinión. Por tanto, se puede concluir que se aprecian iniciativas productivas de trabajo conjunto entre profesorado y familia, aunque deben mejorar sustancialmente, y sigue habiendo muchas lagunas en la implicación del propio alumno a la hora de tomar decisiones sobre su proceso educativo. Actualmente también se requiere una base legal que pautе y fomente esta colaboración, especialmente en educación secundaria.

Como se manifestó en varios grupos, existe un desconocimiento generalizado respecto a qué implica el término inclusión educativa (escuela para todos) con su énfasis en aspectos ambientales. Este desconocimiento, así como el de la concepción actual de discapacidad, se apre-

ciaba claramente en la terminología empleada por muchos de los participantes de los grupos, tanto profesionales como familiares, quienes todavía utilizaban expresiones relacionadas con los planteamientos iniciales de integración educativa y con enfoques procedentes de un modelo médico o psicopatológico.

Aunque todavía faltan los resultados más detallados que nos proporcionarán los análisis que están en desarrollo, parece que la base del planteamiento defendido tanto por los profesionales, las familias y los alumnos con discapacidad intelectual tiene muchos puntos en común. Coinciden en los aspectos que están funcionando y por los que se debería apostar y en los puntos más débiles que está dificultando el proceso de inclusión.

También parece que cuando el alumno recibe los apoyos necesarios, tiene un profesor de apoyo como referente, y la familia, los profesionales y el equipo directivo del centro educativo están implicados en que la inclusión educativa se lleve a cabo, las experiencias son muy positivas. Un aspecto destacable ahora es el de diferenciar el rendimiento académico y el rendimiento personal o educación integral. Tanto profesionales como padres consideran que el primero es limitado, aunque con las adaptaciones curriculares apropiadas se pueden lograr avances. Sin embargo, la principal ventaja para ellos recae en otras áreas del rendimiento personal, puesto que el alumno con necesidades educativas especiales, se desenvuelve, interactúa y adquiere pautas en un ambiente normalizado. También señalan beneficios para el resto del alumnado, en cuanto a la humanización y la educación en la diversidad.

Los profesionales, las familias y los alumnos coinciden en la importancia de ofrecer una orientación más práctica de

los contenidos educativos, de manera que motive al alumnado y favorezca su preparación para un futuro laboral. Precisamente, demandan un mayor abanico de alternativas que den continuidad a los años de secundaria y eviten el estancamiento del alumno. Los programas de transición a la vida adulta brillan por su ausencia.

Los padres manifiestan mucha preocupación en cuanto a las relaciones sociales de sus hijos, tanto en las aulas como fuera de ellas. Hacen hincapié en la importancia de fomentar la interacción con los iguales, especialmente en el cambio de primaria a secundaria, porque es cuando se manifiestan más casos de aislamiento social. Coinciden en que debido al cambio de intereses que queda patente en la adolescencia sus hijos no siempre encajan con el grupo de iguales, a pesar de ello consideran imprescindible dedicar todos los esfuerzos por evitar burlas y situaciones que pueden herir su autoestima. De aquí se deriva la necesidad de evaluar e intervenir multidimensionalmente desde una perspectiva de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabeh et al., 2009; Verdugo, 2006, en prensa) abordando aspectos importantes de las relaciones interpersonales, la inclusión social, el bienestar emocional, la autodeterminación, y otros aspectos.

Los resultados de este estudio deben interpretarse conociendo que el proceso de inclusión educativa se está llevando a cabo a ritmos diferentes en cada comunidad autónoma, y con diferencias en función del carácter público, privado o concertado del centro educativo. Esto último se manifestó en todos los grupos, siendo motivo de las situaciones más tensas registradas. Aunque es una apreciación preliminar, a falta de confirmarse con los análisis, se manifestaron diferencias

importantes en cuanto a las ratios, los recursos de personal y la colaboración con las familias.

Por último, es conveniente incidir en la necesidad de reflexión. Para que un proceso de cambio tan importante como el de inclusión educativa se materialice, es imprescindible evaluar y analizar continuamente sus desarrollos, valorar los cambios posibles y consensuar criterios de actuación. Y, de la opinión de profesionales y familiares, se deduce que se ha olvidado este paso.

Que la inclusión se traduzca en éxito o fracaso depende de la colaboración de distintas personas en diferentes niveles

del sistema: gobierno, administración, profesionales del ámbito educativo, familias que tengan y que no hijos con necesidades educativas especiales, alumnos, investigadores, formadores de formadores, y la sociedad en general. Al finalizar los grupos de profesionales y familias, se transmitía un sentimiento común: lo productivo que les había resultado compartir sus experiencias. Como refería una profesora: *“Me voy descargada, tendríamos que hacer este tipo de reuniones más veces, y unirnos para que la información llegue a los de más arriba”*. Por tanto, hay que promover una mayor participación familiar, profesional y del alumnado para mantener vivo y nutrir el proceso continuo de cambio.

Crespo, M., Campo, M., y Verdugo, M. A. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): Un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, 34(1), 20-26.

Gómez-Vela, M. y Verdugo, M.A. (2009). *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.

Luckasson, R., Coulter, D.L., Poloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., et al. (1992). *Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports*. (9th Ed.) Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M. A. Verdugo y C. Jenaro. Madrid: Alianza, 1997]

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E. Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. et al. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th Ed.) Washington DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro. Madrid: Alianza, 2004.].

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analyses*. 2d edition. Thousand Ouks, CA: Sage Publications.

Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Washington: Autor.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.

Sabeh, E. N., Verdugo, M.A., Prieto, G. y Contini, N.E. (2009). *CVI-CVIP*.

Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia. Madrid: CEPE.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial].

Schalock, R. L., Bonham, G. S., y Verdugo, M.A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31 (2), 181-190.

Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.

Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, nº 153, 5-24.

Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), 5-19.

Verdugo, M.A. (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M.A. (en prensa). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*.

Wehmeyer, M.L. (en prensa). Self-Determination and the Third Generation of Inclusive Practices. *Revista de Educación*.

¹Se presentan las características y resultados preliminares de una investigación cualitativa promovida por FEAPS en colaboración con el INICO (Universidad de Salamanca), y que ha contado con la participación de un amplio equipo de investigación: Pilar Sarto, Mónica Santamaría, Isabel Calvo, María Gómez-Vela, Francisca González-Gil, Mari Cruz Sánchez-Gómez, Raquel Miguel, Patricia López y Leire Lopo.