



Universidad de Valladolid

Facultad de educación y trabajo social

TRABAJO FIN DE GRADO:

**ACTITUDES SOCIALES ANTE LA
DIVERSIDAD**

Impacto social de la Estrategia Española de Discapacidad 2022-2030

2023/2024

Presentado por Laura Castro Román para optar al Grado de

Educación Primaria

por la Universidad de Valladolid

Tutelada por Jairo Rodríguez Medina

“Los niños requieren orientación y comprensión mucho más que instrucción.”

Hellen Keller

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
Justificación.....	7
Personal.....	7
Legislativo	8
Didáctico/pedagógico	8
Objetivos.....	10
Marco Teórico.....	11
Educación Inclusiva: Concepto Y Características	11
Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	12
Gestión de Aula	18
Coordinación Entre El Profesorado.....	20
Países de referencia	22
Interés pedagógico: Actitudes de los maestros ante la discapacidad.....	24
Legislación Vigente	26
Plan de Convivencia LOMLOE	29
Método.....	31
Participantes.....	31
Diseño de investigación	33
Procedimiento	35
Instrumentos de recogida de información.....	36
Análisis de datos	37
Resultados.....	40
Actitudes hacia la discapacidad	40
Estigmas y discapacidad	46
Entrevistas.....	50
Discusión Y Conclusiones	52
Referencias	55
ANEXOS.....	63

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado muestra las actitudes sociales hacia la discapacidad con el fin de valorar si la sociedad está preparada para la Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 o si, por el contrario, sigue siendo necesario que aumenten las campañas de sensibilización. A su vez, se ha realizado un estudio sobre dicha estrategia a través de cuatro entrevistas a personas que estarían afectadas por esta, y que pueden aportar diferentes puntos de vista que valoren las ventajas y desventajas de esta acción inclusiva y justifiquen la necesidad de su aplicación. Se ha utilizado dos instrumentos de investigación basados en una metodología mixta (método cuantitativo y cualitativo) que permita una mayor riqueza en la investigación: dos cuestionarios que midan las actitudes sociales hacia la discapacidad y entrevistas basadas en un guion semiestructurado. La necesidad de este estudio viene dada por la controversia en torno a si implantar un sistema único de educación favorecería una mejora de la calidad educativa para todos los estudiantes (atendiendo a las necesidades de cada uno) y, a su vez, cumplir con lo estipulado por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en materia de cumplimiento con los derechos humanos. De hecho, el 22 de abril de este mismo año el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas ha vuelto a emitir otro informe al comprobar que a pesar de que ha habido avances en materia de inclusión y hay textos legislativos en los que se habla de educación inclusiva, sigue sin ser efectiva ni real.

Palabras clave: Actitudes ante la Discapacidad, Atención a la diversidad,

Educación inclusiva, Estrategia Española sobre Discapacidad, LOMLOE

ABSTRACT

This Final Degree Project shows social attitudes towards disability in order to assess whether society is ready for the Spanish Disability Strategy 2022-2030 or whether, on the contrary, it is still necessary to increase awareness campaigns. At the same time, a study on this strategy has been carried out through four interviews with people who would be affected by it, and who can provide different points of view that assess the advantages and disadvantages of this inclusive action and justify the need for its implementation. Two research instruments based on a mixed methodology (quantitative and qualitative method) have been used to allow a greater richness in the research: two questionnaires that measure social attitudes towards disability and interviews based on a semi-structured script. The need for this study arises from the controversy over whether implementing a single system of education would favor an improvement in the quality of education for all students (taking into account the needs of each one) and, at the same time, comply with the stipulations of the United Nations (UN) in terms of compliance with human rights. In fact, on April 22nd of this year, the United Nations Human Rights Committee issued another report stating that although there has been progress in terms of inclusion and there are legislative texts in which inclusive education is mentioned, it is still not effective or real.

Keywords: Attitudes towards Disability, Attention to Diversity, Inclusive Education, Spanish Strategy on Disability, LOMLOE

INTRODUCCIÓN

¿Las escuelas ordinarias están preparadas para afrontar una educación inclusiva?

Esta pregunta realmente es muy preocupante porque tanto el profesorado como cualquier agente educativo deben estar preparados para ofrecer estas oportunidades de aprendizaje para poder respetar que todos los estudiantes, basándonos en su situación personal, tengan acceso a una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

El presente trabajo pretende acercar a los lectores a la realidad legislativa, social y personal de la situación de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo actual y generar una hipótesis sobre el impacto y/o necesidades que surgen con la propuesta de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030.

En primer lugar, justificaré desde el punto de vista personal, legislativo y didáctico/pedagógico la necesidad de que se valore el impacto que puede tener la incorporación de este plan desde diferentes perspectivas.

A continuación, marcaré los objetivos que pretendo alcanzar con la elaboración de este documento y tras la finalización de este. A su vez, es fundamental conceptualizar y establecer las bases de cualquier tema de estudio a través de un marco teórico que permita comprender y evaluar la investigación que llevaré a cabo. Por esto, creo conveniente estructurarlo en varios puntos clave como son conceptualizar la educación inclusiva a través de diferentes metodologías o referentes que se deben conocer, el interés pedagógico de los maestros y sus actitudes hacia la discapacidad y, por último, establecer la legislación vigente que justifica la necesidad de llevar a cabo un cambio de paradigma educativo que garantice el cumplimiento de los derechos fundamentales para todos.

Por último, llevaré a cabo una investigación que me permita conocer los diferentes puntos de vista en torno a la Educación Inclusiva y su posible implantación en España y, a su vez, las diferentes actitudes sociales hacia la discapacidad.

Una buena frase que puede resumir la finalidad e importancia de esta investigación es la que me comentó una madre de hijos con discapacidad en una entrevista que he realizado para la presente investigación, y es lo que la educación inclusiva pretende cambiar:

“No tenemos que ser todos grises, unos podemos ser blancos, negros o azules. No somos iguales, tenemos diferencias y si queremos que todos sean iguales pues que nos pongan un pijama de rayas y en fila”. (Anónimo, comunicación personal, 07 de junio de 2024)

JUSTIFICACIÓN

PERSONAL

El siguiente trabajo de investigación surge del gran desconocimiento e inseguridad ante la Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030. Además, estos mismos hacen que surjan diferentes incógnitas, como sería el hecho de si se va a contar con los recursos necesarios para llevar a cabo una verdadera inclusión o si, en cambio, simplemente se implementará otro parche que silencie la imposición de la Unión Europea de un cambio de paradigma educativo más cercano a la inclusión.

A nivel personal, soy consciente de las grandes necesidades del alumnado con Necesidades Educativas Específicas en una sociedad que, a pesar de las notables mejoras gracias a la sensibilización, está muy lejos de acercarse a los principios de accesibilidad y diseño universal los cuales se definen en igualdad de oportunidades. La accesibilidad universal pretende dar cabida a que todas las personas puedan llevar una vida plena y autónoma gracias a que, al contar con un entorno adaptado, la discapacidad no sería un obstáculo. A su vez el diseño universal proporciona las herramientas para convertir nuestro entorno en uno más accesible.

Desde mi punto de vista estos dos principios son básicos para que se pueda llevar a cabo una verdadera inclusión, ya que sin accesibilidad las personas con discapacidad no pueden disfrutar verdaderamente de sus derechos; tal y como se recoge en los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

A pesar de esto, el presente trabajo consta de una labor de investigación en la cual voy a poder acercarme a la realidad de cómo es la actitud de los agentes educativos ante la discapacidad y los diferentes planes y actuaciones que se están llevando a cabo para llevar a cabo esta medida de forma exitosa. Como futura maestra de Pedagogía Terapéutica, de forma idílica mis pensamientos se dirigen a una educación inclusiva en la que cualquier alumno o alumna independientemente de cuál sea su diversidad, pueda seguir las clases dentro del aula con el resto de sus compañeros (contando con los recursos que pueda necesitar), y sin actitudes discriminatorias ante su situación personal. Pero de forma más racional me surge el miedo de que las medidas que se tomen sean escasas y más allá de actuar en beneficio del alumnado sea un beneficio político que perjudique la calidad educativa.

LEGISLATIVO

Además, a nivel legislativo hay numerosos documentos que avalan la necesidad de llevar a cabo una educación inclusiva para que no se vulneren los derechos de las personas con discapacidad, por ello se ha visto necesario desarrollar diferentes medidas de control como la Oficina de Atención a la Discapacidad (OADIS) o la Unidad de Infracciones y Sanciones; encargadas de asesorar y velar por el cumplimiento de los principios incluidos en las diferentes leyes en materia de discapacidad.

A su vez, centrándonos en el ámbito educativo, nos encontramos ante una ley cuyos principios fundamentales se centran en desarrollar un aprendizaje competencial y centrado en las necesidades individuales de cada alumno, promoviendo un ambiente de respeto y ayuda en el aula y buscando una educación de calidad por y para todos. De hecho, la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el artículo 24 sobre educación, fundamenta que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad debiendo ser esta inclusiva, de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones que los demás. También recalca que se deben hacer las adaptaciones y tomar las medidas necesarias en función de las necesidades individuales de cada uno con el objetivo de favorecer la plena inclusión.

DIDÁCTICO/PEDAGÓGICO

Por último y haciendo referencia a la perspectiva docente, llevar a cabo una educación de calidad como se recoge en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 es un derecho fundamental para todos. Por ello, considero que, como futura maestra de educación primaria y especialista en Pedagogía Terapéutica, debo conocer en profundidad qué paradigmas educativos buscan el cumplimiento de este derecho y luchar porque llegue a ser una realidad.

Desde mi punto de vista es necesario conocer todos los aspectos y ámbitos a los que afectaría de una manera u otra el poner en marcha el plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas en los colegios ordinarios y que los centros específicos pasen a ser centros de referencia y formación. Pero no es solo mi opinión, sino que se ha llevado a cabo un estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles en el que destacan la importancia de generar respuestas y espacios inclusivos

en la educación, pero tal y como señala Martín “debe abordarse desde el sosiego y el diálogo” (2023, p. 160).

A su vez, Echeita manifestó que existe un derecho a la educación inclusiva recogido en un tratado ratificado por España (2007) y que la ciencia demuestra que es el camino que se debe seguir para desarrollar una educación verdaderamente inclusiva y que se pueda cumplir con el principio de accesibilidad para todos que aparece recogido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006). Existen innumerables documentos e investigaciones relacionadas con el campo de la accesibilidad y de la inclusión, pero realmente la mayoría de ellos no llegan a ponerse en marcha, sino que permanecen como documentos plenamente teóricos. Esto es lo que reclama Plena Inclusión, que es un punto a favor que a nivel político se haya planteado el Plan de Extensión de la Educación Inclusiva que anunciaban en la LOMLOE, pero que aún no se hayan implantado las medidas necesarias. ¿Esta falta de respuesta se traduce en una escasez de recursos económicos e intelectuales? ¿Los docentes están preparados para brindar una atención óptima ligada a la inclusión?

Algunas de estas preguntas son las que me han llevado a realizar una investigación sobre las actitudes ante la discapacidad y sobre los recursos y necesidades que se deben tener en cuenta para que la aplicación del plan se ejecute de forma efectiva.

OBJETIVOS

Para la correcta realización de este Trabajo de Fin de Grado en la especialidad de Pedagogía Terapéutica sobre el impacto social de la incorporación del alumnado NEE en los centros ordinarios, se han planteado los siguientes objetivos:

- I. Investigar qué recursos, actuaciones, infraestructuras o formación son necesarios para que se establezca una verdadera inclusión tras su incorporación en los centros ordinarios.
- II. Recopilar los diferentes planes e intervenciones que se están llevando a cabo para su puesta en marcha de manera exitosa.
- III. Investigar sobre la opinión que tienen los diferentes agentes educativos (profesores, familias, asociaciones, políticos) sobre el plan que se está desarrollando.
- IV. Conocer si con la implantación del plan realmente mejoraría la situación del Alumnado con Necesidades Educativas Específicas.
- V. Realizar una comparativa sobre cómo se lleva a cabo una educación inclusiva en otros países y su eficacia.
- VI. Elaborar una propuesta de mejora de la situación del alumnado NEE en centros ordinarios en un futuro.
- VII. Establecer una conclusión personal en torno a la posible mejora de la situación del Alumnado con Necesidades Educativas Específicas tras la implantación del plan.

MARCO TEÓRICO

EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

No debemos confundir el concepto de inclusión educativa con el de educación inclusiva pues en cada uno de estos el foco de atención es diferente. A primera vista la misma palabra inclusión ya nos lleva al concepto incluir que, según la RAE (2001) significa poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. De esta forma lo que nos da a entender es que se trata de aceptar que aquellos alumnos que no están escolarizados en los centros ordinarios puedan acceder a esta educación. Pero esto no es más que aceptar el derecho de todos a una educación, sin centrarse en las acciones metodológicas y organizativas del centro para que esa educación sea de calidad.

Contrario a esto, el concepto de educación inclusiva pone el foco en lo educativo, siendo este el agente de cambio para favorecer un ambiente en el que puedan estar incluidos todos los estudiantes con las mismas oportunidades de aprendizaje.

Hay numerosas definiciones, pero según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009):

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas (p. 5).

A lo largo de los años, dentro del contexto español, ha habido innumerables cambios legislativos y de perspectivas a favor de la equidad como serían el proyecto Atlántida (Moya y Luengo, 2010), el aprendizaje cooperativo (Torrego y Negro, 2012) o las comunidades de aprendizaje (Flecha, 2008). De entre todos los planes, la educación inclusiva es una de las más propagadas y, desde mi punto de vista, la que más se acerca a cumplir el derecho de otorgar una educación de calidad para todos. Por esto, debe ser vista como un sistema incluyente enfocándose en la creación de entornos de aprendizaje

de calidad y con apoyos, de centros y aulas acogedoras y basadas en el cuidado y la prevención de la discriminación. Como dijeron Downes et al. (2017):

Los sistemas inclusivos dentro y más allá de los centros escolares prestan una atención singular a las necesidades diferenciales de los grupos más vulnerables y marginados, a aquellos que están en riesgo de abandono y marginación de la educación y la sociedad. (p. 8).

La normativa y leyes en torno al concepto de educación inclusiva y diversidad nos sirve de base legal para poder dar una respuesta educativa adecuada y genérica según lo establecido por el estado. Pero para poder ofrecer una respuesta óptima a las necesidades del alumnado y de acuerdo con las características que propone la LOMLOE, hay diferentes puntos de vista que debemos valorar; entre ellos se encuentra el Diseño Universal de Aprendizaje, gestión de aula y coordinación docente de los cuales voy a hablar a continuación.

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

La educación inclusiva parte de la premisa de la diversidad en cada uno de sus aspectos, provocando un impacto directo en la visión de la estructura y actuación del sistema educativo, porque sería este quien debe adaptarse al alumno y sus necesidades. La educación inclusiva no se centra en cómo educar a un grupo específico de alumnos o alumnas, sino en cómo estructurar la enseñanza y los recursos para educar a todos. De esta manera el alumno con discapacidad sería uno más en la clase, con sus adaptaciones necesarias, basándonos en los principios del DUA y de Accesibilidad Universal.

Un primer paso hacia la inclusividad en la educación se produjo en 1990 con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011). Esta misma ley ya promovía que el currículo debía adaptarse a las necesidades y características personales de cada alumno. Ya con el Informe Warnock (1978) cambió el concepto de discapacidad hacia el concepto de necesidades educativas especiales, con el que estamos familiarizados al referirnos a educación especial, y propuso que no se debían valorar las adaptaciones del alumno según su discapacidad sino a través de una evaluación

de sus necesidades. Pero más allá de un cambio conceptual, ¿el Informe Warnock realmente marcó un cambio en el paradigma educativo hacia una educación verdaderamente inclusiva?

En 2017 Tony Booth llevó a cabo una entrevista para el periódico “el Diario de la Educación” en el que fue muy crítico con la comisión y con el papel de Mary Warnock en esta, pues estaba dirigiendo una comisión para la que cuyos valores e ideales no tenían nada que ver. Dicho con las propias palabras de Booth:

¿El informe Warnock? ¡Mary Warnock en realidad venía de la alta sociedad británica! La pusieron a presidir una comisión sobre educación y discapacidad, ¡pero no tenía ni idea! Una vez un antiguo ministro me confesó que la comisión Warnock consistió sobre todo en educar a Mary Warnock sobre cuestiones relacionadas con la discapacidad. Esta mujer había dicho que escolarizar a minusválidos sería grotesco, o que el espectáculo de la gente exigiendo sus derechos era profundamente repulsivo. Esta es la historia escondida de la comisión Warnock. (2017)

A su vez, explicó que a su parecer el Informe Warnock no marcó un antes y un después en la educación inclusiva, sino que con la llegada al poder de la ministra Margaret Thatcher, el resultado fue que se cerrasen los centros de educación específica de carácter público y que aquellas familias con bajos o insuficientes recursos para mantener a sus hijos con discapacidad en escuelas específicas, los escolarizasen en las llamadas *comprehensive schools*, escuelas comprensivas. Estas mismas a pesar de basarse en un modelo constructivista no consiguieron el éxito de carácter inclusivo, sino que, al aplicar las medidas del Informe a rajatabla, perseguían establecer una metodología igualitaria para todos los alumnos y alumnas independientemente de sus capacidades y aptitudes, además, Thatcher creó las llamadas *City Technology Colleges (CTC)*, las cuales surgieron como centros públicos que ofrecieran una formación técnica y profesional de calidad. Se seguía hablando de *Comprehensive Schools*, pero en ellas se pondría especial énfasis en el estudio de las matemáticas, ciencias y tecnología, resultando de un carácter más elitista y segregador que la idea inicial de educación de calidad para todos.

De esta forma ya estaba dando pie a dejar de centrarnos en la etiqueta y prestar más atención a las necesidades, independientemente de que haya una discapacidad o no, porque algo que caracteriza a los seres humanos es la diversidad. Pero la diversidad se categoriza en una infinidad de aspectos: físicos, socioeconómicos, culturales, etc. Además, la diversidad en el aprendizaje es mucho más compleja al no centrarse únicamente en los aspectos anteriormente citados, sino que atiende a estructuras cerebrales y funcionamiento de estas, puesto que diversas investigaciones actuales defienden cómo no hay un cerebro igual, por lo que, ¿por qué diseñar adaptaciones generales para un grupo de alumnos? ¿Estaríamos proporcionando lo que cada alumno necesita en su proceso de aprendizaje? El Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST) defiende la aplicación del DUA al centrarse este en explicar por qué hay alumnos que no consiguen alcanzar los aprendizajes previstos, y critican el hecho de que una gran parte de los currículos están creados para dar una respuesta óptima para la mayoría de los alumnos y alumnas, pero no para todos.

De este modo podemos entender el Diseño Universal de Aprendizaje como una estrategia de educación inclusiva que nos permita atender la diversidad del aula y proporcionar una respuesta acorde a las necesidades individuales detectadas.

El DUA, como su nombre indica, pone los medios para que todos (de forma universal o general) puedan acceder, expresarse, mantenerse y promocionar en el aprendizaje, generando su propio itinerario, un camino específico y personalizado dentro del currículo estándar. Para tener en cuenta al que aprende, o diseñamos enseñanza individualizada (costosa e impracticable), o diseñamos aprendizajes donde todas las formas de acceso, expresión y motivación puedan tener cabida. Parece complejo, pero no lo es. Se trata más de intención que de complejidad. Si lo pensamos en otras áreas, como la arquitectura o la tecnología, lo vemos enseguida. (García, 2019, párr. 4)

Si se lleva a cabo el DUA, no será tan necesario hacer adaptaciones individuales. Los ajustes razonables son modificaciones sencillas pero necesarias para que las personas con discapacidad puedan participar como los demás (ONU, 2006).

La misma UNESCO fue la que dio el empujón necesario para que en España se ponga en marcha el presente plan de atención a la diversidad de cara a 10 años, el cual pueda dar respuesta a las necesidades de inclusividad tan necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades en el alumnado y ciudadanos con cualquier tipo de diversidad.

Un buen resumen de lo que se esperaba de la declaración de Salamanca aparece recogido en el prefacio de esta escrito por Federico Mayor (1994), el cual entre otras cosas expuso:

La UNESCO se siente orgullosa de haber participado en esta Conferencia y en sus importantes conclusiones. Todos los interesados deben aceptar ahora el reto y actuar de modo que la Educación para Todos signifique realmente PARA TODOS, en particular para los más vulnerables y los más necesitados. El futuro no está escrito, sino que lo configurarán nuestros valores, nuestra forma de pensar y de actuar. Nuestro éxito en los años venideros dependerá no tanto de lo que hagamos como de los frutos que de nuestros esfuerzos vayamos cosechando (p. 4).

Ya a finales del siglo XX, y en específico en esta declaración, se hablaba de principios como son la igualdad de oportunidades, el derecho a una educación para todos, la educación personalizada e implicación docente, pero desde una perspectiva de escuelas integradoras. Esta declaración implicó un gran cambio en los principios educativos que se inclinan hacia unas metodologías y contextos inclusivos, por lo que Gerardo Echeita Sarrionandía y Miguel Ángel Verdugo Alonso consideraron de gran importancia conocer desde los pilares de la declaración cómo ha sido la puesta en acción con un margen de aplicación de diez años. De primeras establecieron que el estudio de estos agentes diez años después tuvo como objetivo principal conocer el panorama actual con una comparativa de las Comunidades Autónomas tras la descentralización administrativa de estas, y el cambio de ley de hace dos años con la LOCE que supuso una regresión en la lucha por la calidad educativa basada en la igualdad de oportunidades y su consiguiente paralización.

Dentro de la investigación, lo que propusieron y establecieron como “esquema básico” fue que los autores estructuran sus aportaciones teniendo en cuenta dos puntos clave: valorar la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción ligándolo con el impacto que

tuvo en las políticas educativas encargadas de lo referente a la “educación especial”, y con el impacto que consideren que tenía actualmente. Y como segundo punto clave, pidió que los autores especialistas valorasen la situación educativa que se estaba llevando a cabo con relación a las necesidades educativas especiales analizándolo desde un punto de vista prospectivo; comparándolo con lo que se estableció como medidas en la Declaración que estaba siendo objeto de estudio.

Gracias a la declaración de estos profesionales pudo establecer como conclusión que, aun partiendo de la importancia que tuvo la Conferencia por encima de otras medidas que ya se habían puesto en marcha, había quedado relegada a unas actuaciones que quedaban muy bien sobre el papel, pero que su aplicación a nivel generalizado no se pudo poner en marcha ya sea por el hándicap que supone la descentralización, como que aun poniendo el foco de atención en las necesidades y no en la discapacidad, los profesionales y agentes educativos siguen poniendo el foco de atención en las dificultades, en los déficits del alumno o alumna y no en las posibilidades de cambio y mejora de la práctica educativa. Otras conclusiones que registra a partir de las diferentes declaraciones, y que marcan el punto de partida de qué problemáticas llevan impidiendo a lo largo de la historia el cambio de paradigma hacia una educación de calidad en igualdad de oportunidades, son las siguientes:

- i. Uso del lenguaje a través de lo políticamente correcto sin prestar realmente atención a que el cambio de concepción de Alumno con discapacidad a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales pone el foco de atención en los recursos, ayudas y cambios organizativos en vez de hacer responsable a la discapacidad en sí misma (dotándolo de un carácter de eximición de la culpa y responsabilizando a los mismos estudiantes).
- ii. Lucha constante entre cómo nombrarlo (inclusión o integración) centrándonos únicamente en el concepto y no en lo que implica. En la mayoría de las ocasiones los agentes educativos u otros miembros de la comunidad buscan el mayor bienestar para los estudiantes con o sin dificultades; eso es el eje vertebrador. Y centrándonos en los tecnicismos de lo conceptual, inclusión alude a la concepción más actualizada de discapacidad, atendiendo a las necesidades para buscar la modificación del entorno, aspectos sociales y apoyos necesarios, y no tanto en el propio déficit.

- iii. Se entiende la “educación inclusiva” como una mejora de la “educación especial”. A diferencia de esta última, la educación inclusiva persigue que actuemos sobre la base de que son muchos alumnos que entrarían dentro de la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales por diversas razones. Pero esto no implica que tengamos que meter a esos alumnos en un mismo centro porque tengan las mismas necesidades, sino que tendríamos que aunar esfuerzos y trabajar bajo unos principios y valores comunes que apoyen la diversidad.
- iv. Las etiquetas influyen en las expectativas sobre los alumnos y los centros por parte del profesorado, los compañeros y las familias. El hecho de llevar a cabo un diagnóstico y valorar qué tiene un alumno no es tan importante como hacernos la pregunta de cuáles son sus necesidades. De esta forma cambiaría nuestra perspectiva y no priorizaríamos dónde deben ser escolarizados, sino que lo haríamos en crear una sociedad sensible a la diversidad y sin exclusiones.
- v. Delegación de la responsabilidad a los especialistas. Se sigue llevando a cabo una diferenciación entre los alumnos que no tienen dificultades y que serían responsabilidad del maestro tutor, y aquellos que no pueden seguir el ritmo de la clase y lo serían del especialista o especialistas correspondientes.
- vi. Currículo pobre y con limitación de oportunidades que unido al mal sistema de dotación de recursos resulta nefasto para poder favorecer la educación inclusiva. Esto se debe a que se reparten los recursos en función del alumnado con n.e.e por aula, lo que favorece el etiquetaje sin valorar que este no marca las necesidades de cada uno.
- vii. Los colegios de educación especial no se han transformado en la dirección del Marco de Acción para convertirse en estructuras de apoyo a los centros ordinarios en busca de una educación más inclusiva.
- viii. La organización de la educación secundaria limita que el alumnado que presenta dificultades pueda acceder a esta, limitándose solo a unos pocos que cuenten con los recursos o apoyos necesarios. Esto no debería ser así, ya que todas las personas tienen derecho a poder cursar estudios superiores y, en el caso de los alumnos con necesidades especiales también es así. Hay muchos alumnos que con las ayudas y apoyos necesarios podrían acceder y terminar este tipo de enseñanzas que no son un mero capricho, visión que todavía muchos tienen. Ya en el Informe Delors se

dedicaba un apartado a este hecho, comentaban que debíamos seguir el principio de educación durante toda la vida, pero no centrándonos en realizar un cambio en las etapas educativas sino reflexionando sobre dotarlas de un orden que sirva para preparar las transiciones, diversificar y valorar las trayectorias, de modo que se reduciría notablemente el fracaso escolar y, como es este caso, la exclusión de los alumnos que presentan otras necesidades.

- ix. Por último, comenta que la dificultad más grande para llevar a cabo una verdadera educación inclusiva radica en que, para poder lograrlo lo primero que se debería hacer es cambiar la conceptualización que se tiene de la educación y de la función de la escuela. Cambiar los valores actuales de inclusión y poco a poco construir lo que se impulsó con esta declaración.

De estas conclusiones de Echeita y Verdugo, quiero destacar el siguiente párrafo en el que cuentan cómo deberíamos empezar a cambiar la visión que tenemos a nivel de sociedad hacia la sociedad:

Para desentrañar esos valores y creencias debemos reflexionar seriamente sobre preguntas tales como: ¿cómo se interpretan las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor se otorgan a las mismas?, ¿creemos realmente en la igualdad de los seres humanos?, ¿llegaremos a vencer nuestros prejuicios hacia determinado alumnos o alumnas?, ¿seremos capaces de llegar a reconocer que todos los alumnos pueden aportarnos algo?, ¿será posible dejar de ver a determinados alumnos como “problemas” y que no caben en el sistema educativo porque son difíciles de enseñar? ¿quiénes somos “nosotros” y quiénes son “los otros”, en este juego continuo de exclusión e inclusión? (2004, p. 215)

Gestión de Aula

Otro aspecto muy importante que debemos valorar al atender las necesidades del aula es cómo afrontamos las conductas negativas dentro del aula.

En muchas ocasiones se utiliza la disciplina negativa al interpretar que el hecho de que un alumno, con o sin diversidad funcional, no atienda a las demandas de forma adecuada se debe a un acto de rebeldía o desafío. Esto puede ser así, pero debemos saber que el

comportamiento viene determinado por una conducta multifactorial. Este hecho explica que las actitudes de un estudiante en la escuela pueden estar determinadas por diferentes factores: su vida, temperamento, experiencias escolares o sociales, salud física o psicológica, las actitudes del docente (efecto Pigmalión), la conducta del resto de alumnos y alumnas y por el mismo sistema educativo y su sistema disciplinario. Esta teoría también defiende que en la mayor parte de los casos los factores no actúan de forma aislada, sino que la combinación de estos, predominando uno sobre otro, determinará el comportamiento de los estudiantes.

Estas manifestaciones conductuales pueden ser externalizantes (conductas observables) como sería la agresividad física o verbal o falta de autocontrol, o internalizantes (conductas no observables) que derivan en ansiedad o depresión. A su vez, como docentes, debemos asumir la responsabilidad de conocer a nuestros estudiantes tanto en el plano académico como en el personal, social y psicológico o afectivo. Es por esto por lo que no debemos centrarnos únicamente en las manifestaciones externalizantes e interpretarlas como conductas desafiantes, debido a que es frecuente que estos síntomas aparezcan como manifestación de cuadros de ansiedad o depresión (internalizantes).

Estos cuadros ocurren porque el niño opera según los modelos internos que ha construido en sus primeras relaciones en base a experiencias de buenos tratos (cerebro organizado) o malos tratos (cerebro desorganizado). De esta forma, conocer al alumno o alumna pueden ayudar a ver la relación entre afectos y efectos, y proveer de experiencias que le aporten afecto, seguridad y protección pueden favorecer que estas disrupciones en el comportamiento se regulen (escuela comprensiva).

Hay una necesidad de llevar a cabo una evaluación específica de las conductas internalizantes dado que, por lo general, en el ambiente familiar escolar y social, estas conductas son menos evidentes y suelen ser soslayadas por las conductas externalizantes ya que estas se perciben más y son llevadas a consulta (López-Soler et al., 2010).

En relación con el autocontrol encontramos que es dirigido, en gran medida, por las funciones ejecutivas que, a su vez, se desarrolla con la interacción de nuestros tres cerebros:

- I. Neocórtex. Encargado del razonamiento.
- II. Límbico. Desarrolla y regula los aspectos emocionales.
- III. Reptil. Impulsos de supervivencia.

A pesar de que no hay un consenso sobre el concepto de funciones ejecutivas (FE), me centraré en los modelos modernos que se centran en el análisis de la actividad cognitiva sobre lo conductual y lo emocional, por lo que se deduce que una afectación a nivel cognitivo derivaría en una alteración en las funciones ejecutivas y, por tanto, dificultades en la autorregulación, relaciones afectivas o comportamentales.

En los modelos modernos de FE se ha privilegiado el análisis de la actividad cognitiva sobre lo conductual y lo emocional. Recientemente se ha empezado a retomar la importancia al estudio de la FE relacionada con estructuras orbitofrontales y del cíngulo anterior, la cual se ha denominado como “FE caliente”, porque supone la existencia de contenidos emocionales y motivacionales en su expresión. La investigación de este tipo de FE ha permitido suponer que tiene un importante rol en la toma de decisiones afectivas, en el retraso de la gratificación, en la identificación de deseos, pensamientos, sentimientos e intenciones propias y de los otros, en el control de la conducta y la regulación del comportamiento (Perner y Lang, 1999; Séguin y Zelazo, 2005). Se sospecha que las FE caliente influye en el control de la agresión, de la mano con el control inhibitorio (Séguin y Zelazo, 2005).

Coordinación Entre El Profesorado

Dentro del área pedagógica, también me parece muy importante enfocarnos en la coordinación entre docentes, ya que en innumerables ocasiones el problema de atención al alumnado con diversidad no viene dado por la falta de recursos o conocimientos de estos, sino que es la falta de comunicación y estructuración de una respuesta conjunta y siguiendo la misma línea de actuación la que lleva al problema.

De este modo, considero que la principal medida de coordinación sería que haya un respeto por todos los especialistas dándoles el lugar que se merecen y sin menospreciar su trabajo. A su vez, debería hablarse del apoyo entre el profesorado porque el conocimiento compartido es más efectivo que el de uno solo. De hecho, como ya he hablado previamente, una de las funciones del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica es la de asesorar y apoyar al maestro tutor.

Dentro de la línea de apoyo entre docentes, otra estrategia que, desde mi punto de vista, podría ser la que marque la diferencia o facilite que el plan se pueda desarrollar de manera favorable es la codocencia. En este caso, priorizaría que se llevase a cabo con un

especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje en función de cuáles sean las necesidades del aula.

De hecho, según citaban Gayol, L., et al., en la Revista Latinoamericana de Educación inclusiva; la colaboración entre el profesorado y docentes de apoyo se consideran un indicador de calidad en los entornos inclusivos. De esta forma, la codocencia es una estrategia para personalizar la enseñanza en función de las necesidades de los alumnos, facilitando la evaluación y pudiendo llegar a plantear situación de aprendizaje inclusivas en las que se pueda atender a todas las diversidades de la clase.

A su vez, en esta revista Latinoamericana se lleva a cabo un estudio con enfoque cualitativo a través de grupos de discusión y su posterior reflexión, en el que se busca conocer, teniendo en cuenta la subjetividad de las respuestas, las opiniones o experiencias de diferentes personas en relación con un tema. En este caso, los participantes objetivos eran maestros de Pedagogía Terapéutica en activo en diferentes tipos de centros educativos. El objeto de estudio se ha agrupado en diferentes categorías, centrándose en cada una de ellas en la codocencia. Dentro del apartado de discusión y conclusiones, los autores destacan los siguientes aspectos:

- i. Los maestros PT comparten el compromiso por ofrecer una respuesta inclusiva a los alumnos NEAE.
- ii. Priorizarían llevar a cabo los apoyos dentro del aula.
- iii. Consideran que la codocencia tiene innumerables beneficios para llevar a cabo la inclusión del alumnado.
- iv. Incomprensión a la hora de llevar a cabo la codocencia (falta de tiempo para la coordinación y por no sentirse valorados).
- v. Necesidad de establecer criterios estructurales de escuela con relación a los apoyos para definir las funciones de cada docente que actúe dentro del aula.
- vi. Ampliar la información del estudio conociendo el punto de vista tanto de los maestros tutores como de los estudiantes.

Con este estudio ha quedado patente los beneficios de que haya una coordinación docente adecuada y los beneficios de que el maestro PT actúe dentro del aula ordinaria, por lo que en el caso de que el plan propuesto por la LOMLOE se lleve a cabo, y contando con los recursos necesarios, la codocencia sería una metodología que favorezca la educación inclusiva.

A su vez, también exponían estos maestros la dificultad y falta de tiempo de coordinación, por lo que sería necesario gestionar los tiempos de coordinación. Para esto, podríamos hablar de estructurar estas reuniones eficientes, pudiendo abordar todos los temas de mayor importancia para la gestión y organización de las respuestas docentes. Entendiendo el concepto de eficiencia, según la Real Academia Española (RAE), como capacidad de lograr los resultados deseados con el mínimo posible de recursos, nos centraríamos en atender todas las dudas y objetivos marcados para las reuniones en el menor tiempo posible. Para poder llevarlo a cabo, sería necesario marcar los objetivos de la sesión previamente, organizar cada uno las ideas o dudas de las que hablar, ser puntuales, mantener una escucha activa, respetar los turnos y aportar ideas cuando sea pertinente. Por último, quiero destacar que para atender la diversidad dentro del aula y, teniendo en cuenta que los alumnos serán atendidos por diferentes maestros y/o especialistas, es primordial la comunicación entre estos, llevando a cabo reuniones de coordinación para planificar las intervenciones y seguimiento del alumno y estructurando la modalidad de la actuación para cada uno de los alumnos y estar coordinados en esta.

Bajo la premisa de efectividad y atendiendo a un cambio organizativo a nivel de centro, debemos promover que las escuelas estén adaptadas y cuenten con los recursos necesarios, creando en lo máximo que sea posible entornos favorables, pero no por ello debemos obviar la necesidad de que los alumnos sean capaces de ser resolutivos y se adapten a los cambios o dificultades que puedan surgir. Estaríamos hablando de crear escuelas proactivas que eduquen a los alumnos en la capacidad de resolución de problemas y adaptarse a las necesidades del entorno que puedan surgir, ya que el mundo educativo como el real, es un ambiente en continua transformación.

Países de referencia

Una vez establecido el concepto de educación inclusiva y las necesidades y actuaciones que deben darse para que pueda implantarse de manera favorable, me gustaría comentar diferentes países que la están llevando a cabo y que pueden servir como modelos para plantear nuestra estrategia.

En 2020 la UNESCO ha lanzado el “Informe sobre el Seguimiento de la Educación en el Mundo” en el cual, tras analizar 194 países, solo cinco ofrecen leyes de educación inclusiva, los cuales son Italia, Portugal, Luxemburgo, Chile y Paraguay.

Ese mismo año se llevó a cabo una investigación comparativa basada en cuatro estudios de casos sobre el papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos, con el fin de que las conclusiones y experiencias de estos países (Reino Unido, Canadá, Italia y Portugal) sirva de precedente para el plan sobre discapacidad de España de 2022-2030. Dentro de este apartado llamado “denominadores comunes y algunas lecciones aprendidas” saca 23 conclusiones que ayudarían en el proceso que se está llevando a cabo en España. Entre estas destacaría que la política de inclusión no es solo una cuestión de derechos humanos, sino que sería el modo de implementar un sistema de escolarización único y proporcionando una educación de calidad, puesto que a pesar de que los contextos de estos países son muy dispares, han podido llevarlo a cabo de forma efectiva. Eso sí, destaca que para poder llevarlo a cabo se requiere una gran organización, supervisión/evaluación, sensibilización y crear alianzas con los sistemas y operadores educativos.

Uno de los mayores comentarios o percepciones negativas en cuanto a la implantación del sistema inclusivo es que requiere un aporte económico enorme, pero en el estudio del caso de New Brunswick (una provincia pequeña y con limitados recursos) era la opción económicamente más sostenible. A pesar de este dato, no debemos olvidar que no se trata de un plan que se lleve a cabo por su factor económico, sino atendiendo a una desigualdad de derechos y de pérdida de calidad educativa.

Precisamente atendiendo a los derechos de todos los alumnos, para poder llevar a cabo este proceso se tiene que hacer de forma progresiva, atendiendo primero a los cambios de las bases políticas y prácticas educativas (aumentar profesorado de apoyo y reforzar la coordinación entre estos, mantenimiento de los puestos de trabajo, seguir los principios de accesibilidad universal y Diseño Universal de Aprendizaje y flexibilizar el currículum para poder aplicar los Planes Educativos Individualizados/Personalizados).

Una opción que podría resultar factible sería que se lleve a cabo de forma progresiva como se fue implementando el plan de bilingüismo en los colegios, comenzando desde educación infantil hasta educación secundaria.

Un dato curioso es que a pesar de que lo ideal es que se dispongan de estos cambios y recursos antes de implementar la política de inclusión del alumnado en Centros de Educación Especial (CEE), pero a excepción del modelo italiano en el resto de los países

que están llevando a cabo este modelo inclusivo, los recursos y cambios se han ido incorporando de forma paralela a la implementación del plan.

Ahora mi pregunta es, si con el estudio de estos casos se ha evidenciado que se debe priorizar contar con los cambios antes de la implementación del plan en España, ¿se ha puesto en marcha a lo largo de estos dos años algún programa de movilización de estos cambios educativos para estar preparados para 2030?

INTERÉS PEDAGÓGICO: ACTITUDES DE LOS MAESTROS ANTE LA DISCAPACIDAD

Una definición clásica de actitud es la de Allport (1935) que la entendía como un estado de disposición interna, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo en toda clase de objeto o situaciones. Otra más actualizada es la de Ovejero-Bernal (1998) que define actitud como una predisposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable a un objeto dado, que puede ser un objeto físico, personas, grupos, etc.

Existen múltiples y diferentes definiciones de actitud, lo que invita a conocer la ambigüedad del concepto y las dificultades de su investigación, pero basándome en algunas de ellas, se puede concluir que una actitud es una predisposición aprendida a actuar, comportarse o valorar de forma positiva o negativa una determinada situación, objeto, persona o lugar. El hecho de que sea una conducta aprendida nos indica que también se puede desaprender, cambiar o incluso prevenir.

El hecho de llevar a cabo una investigación en torno a las actitudes ya se vio reflejado con la aparición de la Ley 13/82, de 7 de abril, sobre la Integración Social del Minusválido (LISMI) la cual se basaba en los derechos de las personas con discapacidad que aparecen en el artículo cuarenta y nueve de la Constitución, y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (6-3-85), el cual surgió precisamente por el cambio de actitudes que se vino dando en las últimas décadas en cuanto a las personas con cualquier tipo de discapacidad y su derecho a una educación lo mayormente integrada posible.

De esta forma, podemos apreciar cómo en el campo de las actitudes hacia las personas con discapacidad, el papel del docente resulta fundamental tanto para favorecer una

educación inclusiva basada en la igualdad de oportunidades, como para promover unas actitudes positivas ante la discapacidad en el resto del alumnado y familias.

En el caso de las personas con discapacidad, las actitudes cobran una gran importancia pues les afecta a tres niveles: En sus relaciones con sus iguales, en su interacción con profesionales y en relación con las personas en general. De esta forma se pretende que desde la escuela cambie el paradigma y las actitudes de los agentes educativos se transformen en unas actitudes positivas. Además, cuando hablamos de actitudes automáticamente podemos enfocarnos en el efecto Pigmalión, el cual consiste en que la actitud y opiniones que tenga una persona influye automáticamente sobre la otra. Teniendo en cuenta este efecto podemos apreciar la importancia del papel docente a la hora de favorecer un buen clima en el aula y promover realmente una educación inclusiva, pero para poder llevarlo a cabo primero debemos evolucionar hacia una actitud positiva hacia la discapacidad.

La actitud se compone de tres dimensiones: Cognoscitiva (creencias e información que se tiene sobre algo), afectiva (sentimientos a favor o en contra de algo) y conductual (tendencia a reaccionar hacia algo de determinada manera). Estos mismos factores estarían sujetos a cambio para que puedan transformarse nuestras actitudes ante la discapacidad y ofrecer una buena educación de calidad.

La investigación sobre actitudes hacia las personas con discapacidad tiene una larga trayectoria pudiendo iniciarse en los trabajos pioneros dentro de la psicología social de Strong (1931) y Barker (1948) coincidiendo con el enfoque médico y rehabilitador ante la discapacidad, ya no se percibía como una situación derivada por causas divinas o religiosas, sino que se abordaba desde el plano científico, pero no es hasta que en Estados Unidos se inició una lucha por los derechos de las personas con discapacidad a finales de la década de los 60 y principios de los 70 llamada Movimiento de Vida Independiente (MVI), que consistía en un movimiento reivindicativo de personas con discapacidad que dio voz y protagonismo a las personas con discapacidad prácticas y políticas sociales que les afectaba de forma. Gracias a este modelo surge el modelo social, que interpreta la discapacidad como una “construcción social” resultando de una sociedad excluyente y discriminatoria que no tiene presentes a las personas con discapacidad, ni sus necesidades específicas.

LEGISLACIÓN VIGENTE

A nivel general nos encontramos con que el 10 de diciembre de 1948 se redactó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre especificando en la introducción que todos los países deben comprometerse a actuar en beneficio de estos a través de la enseñanza y la educación, tal y como aparece en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (10 de diciembre de 1948):

La Asamblea General Proclama la presente Declaración Universal de Derechos del Hombre como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. (p. 36)

De esta manera se pone el foco en la educación como agente de cambio social, por lo que se debería cambiar la perspectiva ante la diversidad sobre la base de que el cambio comienza en la escuela y no en el entorno. Esto es algo que en la actualidad no se está llevando a cabo pues se entiende que se debe sensibilizar a la sociedad directamente en cada uno de sus escenarios, pero ese cambio, esa sensibilidad, no se aplica al modelo educativo vigente.

Hoy en día se sigue llevando a cabo un modelo educativo basando la calidad de la enseñanza en los contenidos planteados y su grado de consecución, los cuales tienden a basarse en conceptos de carácter teórico que pueden o no estar orientados a la vida en sociedad como ciudadanos activos y concienciados. Es aquí donde entra la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (Ministerio de Educación y de Formación Profesional, 2020). Esta ley plantea, entre otros, los siguientes enfoques:

- i. El sistema educativo debe partir del enfoque de derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989) primando el interés del menor, su derecho a la educación y la obligación del Estado de asegurar que se cumplan sus derechos. De este modo, comienza

hablando de que el Estado debe asegurar una calidad educativa partiendo del interés del menor, por lo que cada una de sus actuaciones deberían centrarse en el conocimiento de las necesidades de este y proporcionar la respuesta que más se ajuste a estas.

- ii. En el tercer apartado plantea que (transversalmente) la educación debe estar orientada a que todo el alumnado tenga garantías de éxito, por lo que se deberá plantear el modelo y recursos educativos en función de las necesidades del alumnado, de forma que se atiendan bajo el principio de equidad y no tenga cabida el fracaso escolar.

Como conclusión a los cinco enfoques, plantea que tienen como objetivo reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, teniendo como eje vertebrador la educación comprensiva, la cual, según la LOMLOE, se basa en dar valor a lo que se hace y a través de una orientación competencial del currículo, desde el que la educación buscando el conocimiento únicamente no es suficiente. En relación con el concepto de educación comprensiva Román Pérez y Moreno Olmedilla (1994), entienden el concepto en su artículo “Educación comprensiva: conceptualización y contextos” como un nivel con sentido en sí mismo y no meramente propedéutico de etapas escolares posteriores. Y ello desde el marco de una educación para todos, no discriminatoria ni selectiva. Desde esta perspectiva, es una educación terminal, preparatoria para la vida y trata, por medio de la intervención educativa, de desarrollar conocimientos, hábitos, destrezas y habilidades funcionales, es decir, que posibiliten su utilización en la vida ordinaria del alumno. Por ello también insiste en el desarrollo de procedimientos, estrategias y destrezas como formas de impulsar el aprender a aprender. Además, señalan que no hay una unidad de criterios comunes de categorización de la educación comprensiva, pero desde mi punto de vista ambas definiciones coinciden en el carácter general, competencial y no discriminatorio de la educación.

Sobre la base de no discriminación, nos encontramos con que el acuerdo 7/2017, de 9 de febrero, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2016/2020 justifica la necesidad de que las personas con diversidad funcional puedan tener la misma calidad educativa que el resto, atendiendo a sus necesidades basándonos en el principio de

inclusión. Se fundamenta en 17 principios en los cuales también se fundamenta la educación inclusiva y entre los que destacan:

- i. El respeto a la dignidad de la persona y a su autonomía personal.
- ii. La igualdad de oportunidades y la no discriminación.
- iii. La normalización.
- iv. La igualdad de género.
- v. El diálogo civil, especialmente a través del movimiento asociativo.
- vi. La continuidad de cuidados.
- vii. La accesibilidad universal.
- viii. La concienciación de la ciudadanía

Desde el ámbito educativo en los centros ordinarios, actualmente, es el tutor y los maestros especialistas los que deben asegurarse de que se cumplan todos los principios y derechos planteados anteriormente. Y en específico, centrándonos en el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo suele recaer esta responsabilidad en la figura del maestro de Pedagogía Terapéutica (PT), pero ¿esta responsabilidad recae dentro de sus funciones?

La Resolución 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en Centros ordinarios de EGB recogió por primera y última vez las funciones del maestro en Pedagogía Terapéutica bajo la premisa de que tras la implantación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, las actuaciones en relación con el Alumnado con necesidades Específicas debía cambiar atendiendo a los principios que marcaba la nueva ley, ya que numerosos centros educativos ordinarios atendían a una concepción de la educación especial propia de otros momentos históricos. De esta forma, surgió la resolución ante el desconocimiento sobre cómo gestionar los recursos educativos ante el nuevo cambio de paradigma ante la discapacidad en los centros ordinarios, pasar de ser centros segregadores a unos integradores. Por ello, se establece que dentro de los elementos fundamentales de la respuesta educativa a los Alumnos con Necesidades Educativas Específicas se encuentran las funciones del profesor de apoyo para la educación especial, es decir, el maestro en pedagogía terapéutica. Dentro de estas funciones su labor se desarrollará en cinco ámbitos:

- i. Con el profesor tutor. Su actividad se centra en la identificación de la necesidad, elaboración conjunta de la adaptación curricular, orientación al tutor a nivel organizativo y de orientaciones metodológicas, elaboración de materiales específicos y evaluación y promoción de los alumnos.
- ii. Con los alumnos. Su intervención debe estar siempre vinculada al currículum y priorizando la intervención dentro del aula y evitando sacarlos fuera del aula para favorecer un clima lo más normalizado posible.
- iii. Con el ciclo y el claustro. A nivel de ciclo primarán las decisiones preventivas a nivel de metodología y organización y a nivel de claustro, la propuesta de unificación de criterios.
- iv. Con el servicio de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa. Facilitará la relación entre el maestro tutor y estos servicios.
- v. Con los padres. Colaborar con el maestro tutor en informar a las familias sobre cualquier recurso o cauces a seguir para garantizar que el proceso educativo tenga continuidad entre el centro y la familia.

Plan de Convivencia LOMLOE

El 3 de mayo de 2022 se aprobó la estrategia española sobre discapacidad 2022-2030 que está orientada al acceso, goce y disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Es decir, busca mejorar la calidad de vida y de cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Este plan se basa en los resultados obtenidos en la anterior Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, en los que quedaron patentes los obstáculos y barreras que aún perduran en la sociedad provocando un mayor riesgo de pobreza y exclusión social.

A su vez, sobre la base de buscar el cumplimiento de los derechos para todos, esta estrategia atiende a todos los tipos de discapacidades, incluyendo aquellas que resultan invisibles (de acuerdo con el artículo 1 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

Para poder llevarlo a cabo, se establecen diferentes acciones y medidas basadas en seis ejes principales (con un eje motor que sirva de eje introductorio y otro que deba darse de manera transversal) de los cuales se extraen los objetivos y líneas de actuación:

- i. Eje motor: Ciudadanía activa y pleno ejercicio de los derechos humanos
- ii. Eje 1: Inclusión social y participación

- iii. Eje 2: Autonomía personal y vida independiente.
- iv. Eje 3: Igualdad y diversidad
- v. Eje 4: Diseño y accesibilidad universal.
- vi. Eje transversal: Perspectiva de género, cohesión territorial, sistemas de información, gobernanza y diálogo civil, innovación y desarrollo.

Dada la importancia de esta estrategia, a la hora de aplicarla se llevará a cabo bajo una estrecha colaboración con los países de la Unión Europea (UE) atendiendo a las recomendaciones de los órganos de Naciones Unidas sobre las personas con discapacidad y el vínculo estrecho de la discapacidad con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. A su vez, es necesario llevar a cabo un seguimiento de cómo se está desarrollando para observar la evolución y el desarrollo de las actuaciones y reforzar el proceso de programación. En la evaluación final se medirán los resultados a través de diferentes indicadores de resultados que medirán el impacto de la Estrategia y que servirá a modo de descripción de la situación de las personas con discapacidad y su evolución a lo largo de los años de aplicación.

Se llevará a cabo un primer informe de seguimiento del progreso bienal (orientado al seguimiento de las acciones realizadas estos dos años y programar las actividades de los dos próximos) este año 2024, por lo que no se tiene constancia todavía de los resultados de este.

El proceso de seguimiento aparece en la Figura 1.

Figura 1

Proceso de Seguimiento



Imagen sacada del documento de la estrategia española para las personas con discapacidad 2022-2030

Desde mi punto de vista es un plan muy enriquecedor y cuyas bases se acercan al modelo de vida que deberíamos difundir y educar a nivel de sociedad, y no solo desde el punto de vista educativo. Además, gracias a los fondos europeos y los fondos procedentes del Instrumento Europeo se podrán destinar a los diferentes recursos o acciones necesarias para financiar las actuaciones dirigidas a las personas con discapacidad o problemáticas concretas que aparecen dentro de los retos estratégicos de dicha Estrategia.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En la presente investigación se contó con la participación de 166 participantes en el cuestionario “Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad” en la que no se estableció ningún criterio de selección, tratándose de una muestra intencional de respuesta voluntaria en el que cada miembro de la población tiene la misma probabilidad de responder al cuestionario. Este tipo de muestreo tiene como ventaja la representatividad de la muestra y la posibilidad de generalización de los resultados a toda la población.

En la Tabla 1 se representan los datos que describen a los participantes:

Tabla 1

Características sociodemográficas de los participantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 20	7	4,2
21-30	36	21,7
31-40	15	9
41-50	42	25,3
51-60	53	31,9
Mayor de 60	13	7,8
Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	39	23,5
Femenino	127	76,5
Estudios	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	1	0,6
Primarios	27	16,2
Bachillerato	41	24,6
Universitario medio	44	26,3
Universitario Superior	54	32,3
<i>(En caso de ser parte de la Comunidad Educativa)</i>		
Puesto que ocupa	Frecuencia	Porcentaje
Docente en activo	34	32,7
Futuro docente	24	23,1
Otro miembro	46	44,2
<i>(En caso de ser docente en activo)</i>		
Lugar de trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Centro de Educación Especial	2	5,7
Centro Ordinario	33	94,3

Vemos que la mayoría (76,5%), son mujeres, frente al 23,5% que son hombres, lo que nos deja realizar la suposición de que el sexo femenino tiene una mejor predisposición a responder cuestionarios para una investigación de tipo sociológico.

Además, la mayor parte de los participantes forman parte de la comunidad educativa, por lo que se entiende que estos tienen una mayor predisposición y sensibilidad a la hora de colaborar con una investigación centrada en mejorar la calidad educativa para todos.

En el otro cuestionario, “Estigmas y discapacidad” se contó con la participación de 58 participantes, investigación en la que se trabajaba con un muestreo no probabilístico por conveniencia o por juicio, en la que se estableció como criterio de selección de los participantes que debían pertenecer a la Comunidad Educativa tratándose de docentes en activo (33/56,9 %), futuros docentes (16/27,6%) u otros agentes educativos (9/15,5%).

Atendiendo a la ética en la investigación, los participantes tanto de los cuestionarios como de las entrevistas han dado su consentimiento informado habiendo entendido y aceptado el propósito de la investigación y, atendiendo al principio de confidencialidad, no se aporta ningún tipo de dato que atente a su privacidad.

Para la difusión de ambos instrumentos de investigación he utilizado diferentes redes sociales (WhatsApp, Facebook, “X”, telegram e Instagram).

Las entrevistas aparecen recogidas en el Anexo 1

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación se divide en dos fases una cuantitativa y otra cualitativa. El enfoque cuantitativo se lleva a cabo a través de unos cuestionarios en los que he utilizado la escala de Likert y, en ambos casos, se lleva a cabo de forma transversal al recoger los datos en un único momento. Este tipo de escala es la más utilizada para medir las actitudes de la población ante determinadas personas, situaciones u objetos. Pero antes de explicar en qué consiste es necesario conocer la definición de actitud:

Se puede entender como “una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o símbolo” (Kassin et al., 2013).

Conociendo la base del estudio, según Hernández et al. (2010), la escala de Likert aparece presentada con un conjunto de ítems en forma de afirmaciones, ante los cuales se solicita la reacción de los sujetos eligiendo uno de los cinco puntos o categorías en los que se divide la escala, a los cuales se les asignará un valor numérico, obteniendo al finalizarla una puntuación total tras la suma de las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones.

Bertram (2008) define las escalas de Likert como instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, a través de una escala ordenada y unidimensional.

De esta forma, la escala Likert te permite cuantificar las actitudes de los maestros hacia ciertos temas o afirmaciones, lo que facilita el análisis estadístico de los datos. Su capacidad de asignar números a los niveles propuestos me permitirá calcular promedios,

varianzas, o realizar pruebas estadísticas para interpretar las actitudes generales de los diferentes objetos de estudio sobre los que estoy investigando.

En uno de los cuestionarios busco conocer y describir las actitudes de la sociedad en general hacia las personas con discapacidad, por lo que se lleva a cabo una investigación cuantitativa de tipo descriptiva; pero, en el otro cuestionario llevo a cabo una investigación cuantitativa de tipo correlacional al centrarme en la relación entre diferentes actitudes hacia la discapacidad añadiendo el factor de ser un docente en activo o un futuro docente (que esté estudiando la carrera o no esté ejerciendo).

En el caso del método cualitativo, he realizado una serie de entrevistas que permiten conocer de forma más subjetiva aquellos resultados obtenidos en los cuestionarios.

He decidido utilizar ambos métodos, por lo que esta investigación se enmarca en los métodos mixtos. Cada tipo de investigación cuenta con una serie de ventajas y la unión de ambas amplía la información que puedo obtener. Algunos principios y razones que avalan esta idea son:

- i. Complementariedad. Ambos métodos se complementan entre sí ya que los cuantitativos permiten obtener datos numéricos y estadísticos que pueden ser generalizados a una población de mayor amplitud. Y los cualitativos proporcionan una comprensión más profunda y detallada de los fenómenos estudiados, permitiendo ampliar las experiencias y significados que la muestra de estudio atribuye al objeto de investigación.
- ii. Triangulación. El uso de los dos métodos permite que se puedan triangular los datos, aumentando la confiabilidad y validez de los resultados, reduciendo el sesgo y aumentando la precisión de la investigación.
- iii. Riqueza de datos. Los métodos cuantitativos proporcionan una visión más general y amplia del objeto de estudio y la cualitativa ofrece detalles y matices que en la primera podrían pasar desapercibidos, por lo que el uso de ambos proporciona una visión más completa y holística.
- iv. Flexibilidad. Los métodos cuantitativos tienen una estructura cerrada e invariable por lo que permiten medir variables específicas, mientras que los cualitativos permiten adaptarse a nuevas preguntas o inquietudes que puedan surgir a medida que se está desarrollando la investigación.

- v. Profundidad y amplitud. Los métodos cuantitativos permiten estudiar y analizar bancos de datos de gran extensión y establecer patrones y relaciones entre las variables marcadas. Y los métodos cualitativos nos permitirán profundizar en casos específicos que nos permitan entender el contexto y las razones detrás de los patrones y relaciones observadas en el método anterior.

PROCEDIMIENTO

El propósito del presente estudio es el de evaluar las actitudes sociales hacia la discapacidad. Para lograr esto, he difundido dos cuestionarios, uno de ellos en el que se miden las actitudes de los participantes tanto pertenecientes a la comunidad educativa como aquellos que no, y otro en el que se han delimitado los participantes a los que pertenezcan a una comunidad educativa o estén en proceso de hacerlo.

A su vez, se han realizado cuatro entrevistas con el fin de conocer la opinión de los entrevistados sobre la actual estrategia de discapacidad 2022-2030, para las cuales se ha contado con la colaboración de una maestra PT que ha trabajado en un colegio de educación especial y actualmente está en uno ordinario, con un orientador proinclusión que tiene contacto con plataformas inclusivas y que hace poco presentó una propuesta de modificación del decreto de evaluación. También, se ha enviado otra entrevista a una profesora italiana e investigadora en Didáctica y Pedagogía Especial con el fin de conocer su experiencia en un país en el que no existe un sistema de educación especial y, por último, a una madre de dos hijos con discapacidad los cuales han estado cada uno incorporado a un modelo educativo diferente, de forma que conoce ambas situaciones y puede aportar un punto de vista diferente al del docente.

El primer cuestionario *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad* incluye 31 afirmaciones para las cuales los participantes debían asignar el grado de acuerdo para cada una de estas. Previo a estas afirmaciones, se han dispuesto otros ítems dedicados a conocer y clasificar a los participantes bajo las categorías de: sexo, edad, nivel de estudios, pertenecer o no a la comunidad educativa, profesión o trabajo actual y el grado y tipo de contacto que tengan con personas con discapacidad.

El cuestionario *Estigmas y Discapacidad* presenta una pregunta para establecer si el participante era un docente en activo, futuro docente u otro agente educativo y plantea 15 afirmaciones sobre personas con discapacidad.

En el caso de las entrevistas, estas se basaron en un guion estructurado a través de un documento que se envió por correo electrónico en aquellas destinadas a los docentes y, en un guion semiestructurado que permitía a la entrevistada expresar libremente sus opiniones. Se grabó con consentimiento previo y se transcribió para su análisis temático posterior.

Los datos se analizarán tanto cuantitativamente como cualitativamente para obtener una comprensión integral de las actitudes hacia la discapacidad. Se respetaron todas las consideraciones éticas pertinentes.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El diseño del instrumento se hizo a partir de dos cuestionarios que recogen las actitudes sociales hacia la discapacidad. Uno de ellos, “Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad”, lo he dirigido a cualquier tipo de participante con el objetivo de conocer las actitudes sociales generales hacia la discapacidad. A su vez, antes de centrarme en las preguntas que den respuesta a esto, he llevado a cabo una serie de preguntas destinadas a conocer la proximidad del encuestado al objeto de estudio.

En el otro cuestionario, “Estigmas y discapacidad”, he delimitado el campo de estudio a los agentes educativos que intervienen en los centros educativos.

Además de estos ítems, he añadido aquellos en los que se especifica si los participantes pertenecen a la comunidad educativa y el grado o posición que ocupa en esta.

La persona evaluada ha de indicar su grado de conformidad ante las frases que se formulan, tanto de forma positiva como negativa, en el caso del primer cuestionario, no se ha estipulado en una puntuación, ya que se requiere de un análisis de las respuestas por pregunta, las cuales tenían que responder a través de los siguientes ítems: Muy de acuerdo (MA); Bastante de acuerdo (BA); Bastante desacuerdo (BD); Muy desacuerdo (MD).

En el caso del segundo cuestionario sí que se analizarán las respuestas en función de cinco puntuaciones que se distribuyen de la siguiente manera: Totalmente de acuerdo (1);

Parcialmente de acuerdo (2); Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3); Parcialmente en desacuerdo (4); Totalmente en desacuerdo (5).

Una mayor puntuación indica una actitud más favorable.

ANÁLISIS DE DATOS

El proceso analítico se llevó a cabo en tres fases. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los datos. Posteriormente, se comprobó la estructura interna del cuestionario mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio sobre la matriz de correlaciones policóricas entre ítems, así como la fiabilidad de la prueba. Finalmente, se compararon las medias entre grupos mediante análisis de la varianza (ANOVA).

Para la segunda fase se llevó a cabo un análisis factorial paralelo optimizado (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011). El análisis factorial exploratorio fue desarrollado inicialmente por Spearman (1904) para analizar la relación entre el rendimiento de los estudiantes y su inteligencia. El objetivo, por tanto, del análisis factorial exploratorio es tratar de identificar variables latentes (es decir, no observadas) que expliquen la correlación entre las variables observadas (los ítems del cuestionario), de tal modo que se asume que la correlación entre estos ítems se explica por la presencia de una causa común denominada factor (la variable latente).

Para comprobar la adecuación de los datos para el análisis factorial se aplicaron las pruebas de Kaiser Meyer Olkin (KMO) (Kaiser, 1970) y esfericidad de Barlett. El estadístico de KMO es una medida de adecuación de los datos para el análisis factorial. Kaiser y Rice (1974) sugieren que valores de KMO por debajo de .5 son inaceptables para el análisis factorial, valores por encima de .6 se consideran mediocre, por encima de .7 aceptables, superiores a .8 meritorios y superiores a .9 excelentes. El resultado de la prueba KMO indica que los datos son apropiados para el análisis factorial (KMO = .833). Además de la medida KMO para la prueba completa, es posible comprobar las medidas de adecuación muestral para cada uno de los indicadores que componen la prueba mediante las medidas de adecuación muestral individual (measure of sampling adequacy — MSA) (Kaiser, 1970; Kaiser y Rice, 1974; Lorenzo-Seva y Ferrando, 2021). De nuevo, valores de MSA próximos a 1 indicarán que cada uno de los ítems (contemplados individualmente en este caso) son adecuados para ser sometidos a análisis factorial, en

tanto que ítems con valores MSA inferiores a .5 deberían ser descartados del análisis factorial (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2021). En este caso todos los ítems del cuestionario de actitudes obtuvieron valores MSA superiores a .6.

Por su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad (una matriz de identidad es una matriz en la que los elementos fuera de la diagonal son todos cero, de modo que no habría correlación entre las variables). El resultado de la prueba debería ser significativo ($p < .01$) y el valor de χ^2 cuanto mayor mejor. En este caso, de nuevo, los resultados obtenidos indicaron que los datos son adecuados para ser sometidos a análisis factorial (prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(465) = 2505.814$; $p < 0.001$).

Se analizó además la fiabilidad de la prueba. En términos generales, se entiende por fiabilidad el control del error, de tal forma que la aplicación repetida del mismo instrumento de medida en múltiples ocasiones debe dar lugar a resultados consistentes siempre y cuando no existan razones de carácter teórico o empírico que puedan haber modificado la variable sobre la que se aplica el instrumento (Muñiz, 2018). No obstante, son frecuentes las situaciones en las que la aplicación repetida del mismo instrumento de medida no es posible o recomendable. En estos casos se considera la consistencia interna del instrumento como una buena aproximación de su fiabilidad. Esta consistencia interna, el grado en el que los ítems que conforman una escala están correlacionados entre sí, indicaría que los distintos ítems que componen un determinado instrumento de medida, puesto que están correlacionados entre sí, probablemente esté midiendo la misma variable. Existen diferentes estadísticos para estimar esta consistencia interna, uno de los más empleados el alpha de Cronbach, que se define como la proporción de la varianza total de la escala que se puede atribuir a la variable latente que se supone que mide la escala. Se obtuvieron índices de fiabilidad alfa ordinal y omega de McDonald excelentes (ordinal $\alpha = .94$ [.93, .95], $\omega_t = .94$ [.93, .95]) para la escala completa.

Para comprobar las diferencias entre grupos se han analizado los datos mediante análisis de la varianza. Para comparar las diferencias entre grupos se planteó un diseño factorial 2x2 con dos factores entre sujetos, el sexo y el contacto previo con personas con discapacidad. Como variables dependientes se tomaron las puntuaciones obtenidas en cada una de las subescalas de *la Escala de Actitudes de los Profesionales hacia las Personas con Discapacidad* (Arias et al., 2016).

Para estimar el tamaño de la muestra necesario se utilizó el paquete *pwr* de R. Se estableció un nivel de significación de .05, una potencia estadística de .80 y un tamaño del efecto de .3. El cálculo de la potencia estadística indicó que, con un tamaño de muestra de 45 participantes, se tendría una probabilidad de .80 de detectar un tamaño del efecto de .3.

Todos los datos se analizaron empleando el programa R version 4.3.1 (2023-06-16) (R Core Team, 2023).

RESULTADOS

ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD

Análisis descriptivo

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de las puntuaciones obtenidas en los tres factores. En la Tabla 2 se muestran las puntuaciones en función del sexo en Relaciones Sociales e Interpersonales, Vida Normalizada y Programas de Intervención. Puntuaciones más altas indican actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad.

Tabla 2

Puntuaciones en los Tres Factores en función del Sexo

Sexo		Relaciones Sociales e Interpersonales	Vida Normalizada	Programas de Intervención
Femenino	Media	46.12	46.37	16.93
	N	127	127	127
	SD	4.792	3.686	2.04
Masculino	Media	45.08	45.33	16.72
	N	39	39	39
	SD	6.149	4.836	2.69
Total	Media	45.87	46.13	16.88
	N	166	166	166
	SD	5.142	3.994	2.20

Las puntuaciones medias en Relaciones Sociales tanto para hombres como para mujeres se situaron entre los percentiles 35 para los hombres y 41 para las mujeres conforme al baremo propuesto por los autores de la escala (Arias et al., 2016). Para Vida Normalizada, se situaron entre los percentiles 50 para las mujeres y 48 para los hombres. Por último, en lo que se refiere a Programas de Intervención se situaron entre los percentiles 24 y 38 para ambos grupos. En la Tabla 3 se muestran las puntuaciones obtenidas en función del contacto previo con personas con discapacidad.

Tabla 3*Puntuaciones en los Tres Factores en función del Contacto Previo*

Contacto Previo	Relaciones Sociales e			Programas de
		Interpersonales	Vida Normalizada	Intervención
No	Media	43,47	45,55	16,30
	N	47,00	47,00	47,00
	SD	5,25	3,52	2,16
Sí	Media	46,82	46,35	17,11
	N	119,00	119,00	119,00
	SD	4,80	4,16	2,19
Total	Media	45,87	46,13	16,88
	N	166,00	166,00	166,00
	SD	5,14	3,99	2,20

Se observan puntuaciones más altas (actitudes más favorables) entre aquellos con contacto previo con las personas con discapacidad en los tres factores analizados (Relaciones Sociales e Interpersonales; Vida Normalizada; Programas de Intervención). Posteriormente se comprobará si estas diferencias son significativas o no lo son.

Análisis Factorial Exploratorio

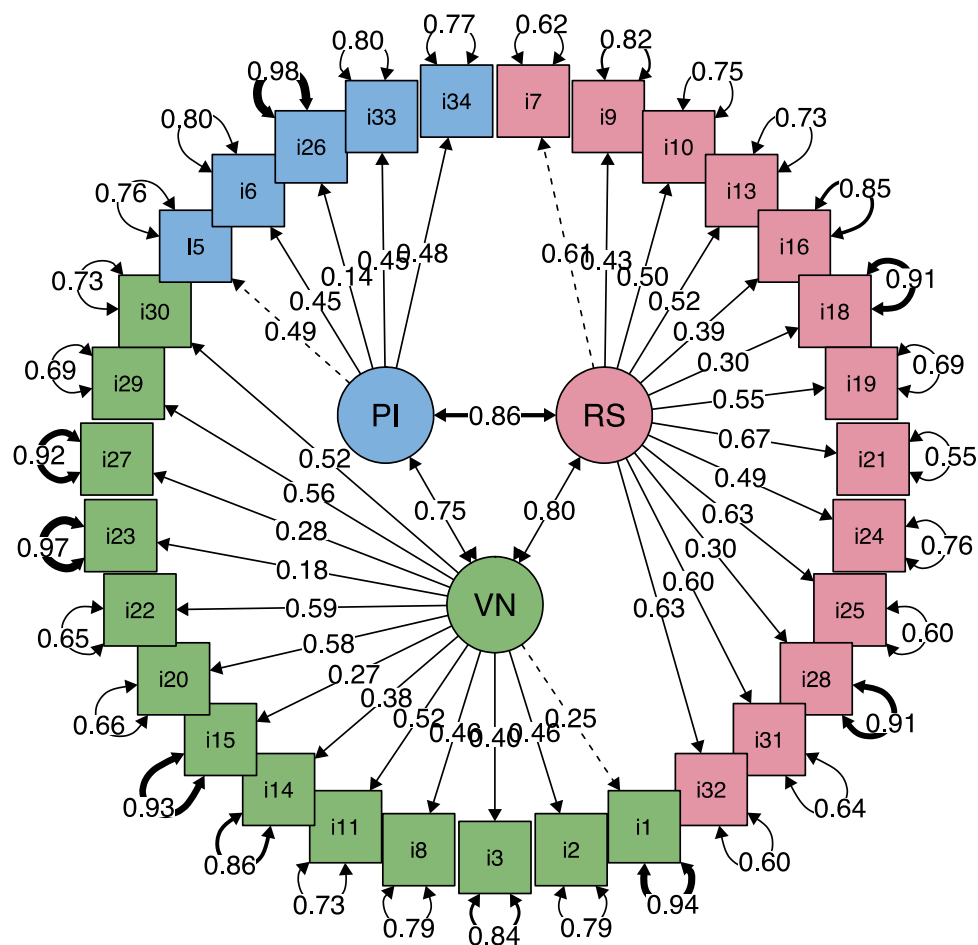
El análisis paralelo optimizado sobre 1000 réplicas aleatorias alcanzó una solución óptima de un factor cuando se consideró el percentil 95 de la proporción de varianza aleatoria y de tres factores cuando se consideró la media de esta. La solución de tres factores seleccionada explica el 47 % de la varianza común. El primer factor, con un valor propio de 6.35, explica el 20% de la varianza común, se ha denominado *Factor 1: Relaciones Sociales e Interpersonales* y está constituido por 13 ítems. El segundo factor, con un valor propio de 5.55, explica el 18% de la varianza común y se ha denominado *Factor 2: Vida Normalizada* y agrupa 13 ítems. El tercer factor (valor propio de 2.69) que explica el 9% de la varianza común se refiere a *Programas de Intervención* y está constituido por 5 ítems.

Análisis Factorial Confirmatorio

El ajuste del modelo de tres factores sugerido por Arias et al. (2016) resultó adecuado como se observa en la Tabla 4 y Figura 2.

Tabla 4*Índices de Ajuste del Modelo de Tres Factores Correlacionados*

Model	χ^2 (df)	$p(\chi^2)$	RMSEA	CFI	TLI
3 Factores	471.55	.087	.024	.985	.983

Figura 2*Modelo de Medida de Tres Factores Correlacionados***Relaciones Sociales e Interpersonales**

En la Tabla 5 se presentan los resultados relativos a la Relaciones sociales e interpersonales. El análisis de la varianza no produjo un resultado significativo de efecto de interacción entre el sexo (Femenino, Masculino) y el Contacto Previo ($F(1,162) = 0.283, p = .595$). No se observaron diferencias significativas entre sexos ($M_H = 45.08, SD$

= 6.15; $M_M = 46.12$, $SD = 4.79$) ($F(1,162) = 0.423$, $p = .516$). Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en función del contacto previo ($M_{sí} = 46.82$, $SD = 4.80$; $M_{no} = 43.47$, $SD = 5.25$) ($F(1,124) = 1.13$, $p = .29$) con un tamaño del efecto medio (parcial $\eta^2 = .057$). En la Figura 2 se muestra el resultado gráficamente.

Tabla 5

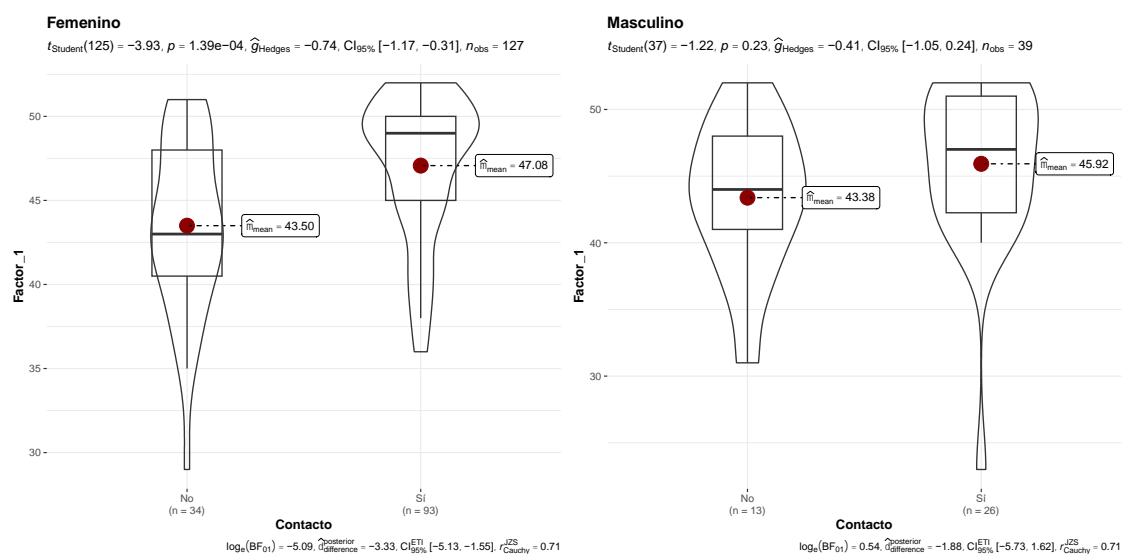
Medias y Desviaciones Estándar en función de Contacto y el Sexo

Contacto	Sexo				Marginal
	Femenino		Masculino		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>
No	43.50	5.15	43.38	5.74	43.47
Sí	47.08	4.30	45.92	6.28	46.82
Marginal	46.12	4.79	45.08	6.15	

Nota. *M* y *SD* representan la media y la desviación estándar respectivamente.

Figura 3

Diferencias en las Puntuaciones en Relaciones Sociales e Interpersonales por Sexo y Contacto Previo



Vida Normalizada

En la Tabla 6 se presentan los resultados relativos a Vida Normalizada. El análisis de la varianza no produjo un resultado significativo de efecto de interacción entre el sexo (Femenino, Masculino) y el Contacto Previo ($F(1,162) = 0.149$, $p = .700$). No se observaron diferencias significativas entre sexos ($M_H = 45.33$, $SD = 4.84$; $M_M = 46.37$,

SD = 3.69) ($F(1,162) = 1.952, p = .164$). Tampoco se observaron diferencias significativas en función del Contacto Previo ($M_{Si} = 46.35, SD = 4.16; M_{No} = 45.55, SD = 3.52$) ($F(1,162) = 1.276, p = .260$). En la Figura 4 se muestra el resultado gráficamente.

Tabla 6

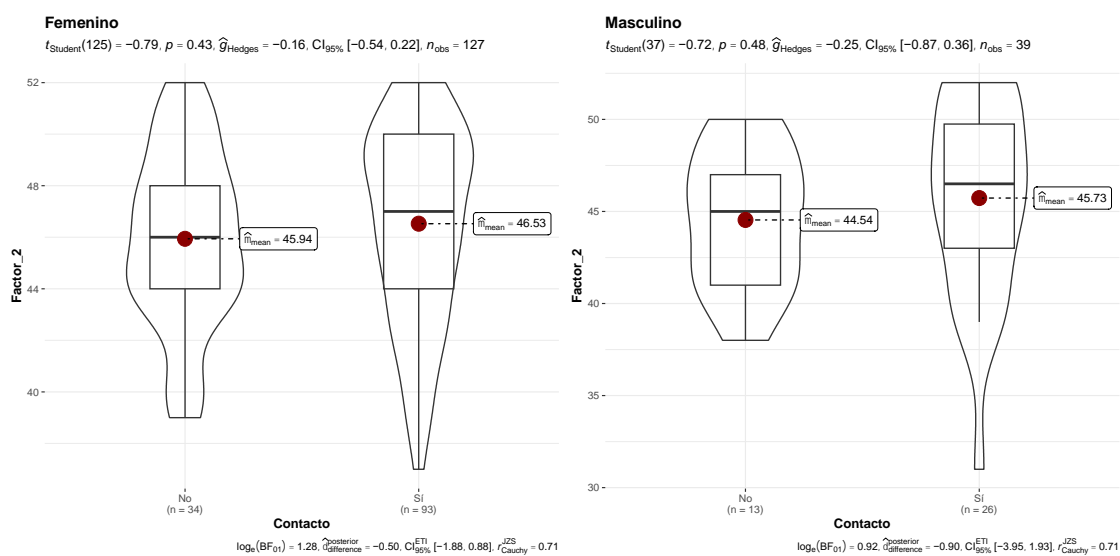
Diferencias en las Puntuaciones en Vida Normalizada por Sexo y Contacto Previo

Contacto	Sexo				Marginal
	Femenino		Masculino		
	M	SD	M	SD	M
No	45.94	3.41	44.54	3.73	45.55
Sí	46.53	3.79	45.73	5.33	46.35
Marginal	46.37	3.69	45.33	4.84	

Nota. M y SD representan la media y la desviación estándar respectivamente.

Figura 4

Diferencias en las Puntuaciones en Vida Normalizada por Sexo y Contacto Previo



Programas de Intervención

En la Tabla 7 se presentan los resultados relativos a Programas de Intervención. El análisis de la varianza no produjo un resultado significativo de efecto de interacción entre el Sexo (Femenino, Masculino) y el Contacto Previo ($F(1,162) = 1.78, p = .184$). No se observaron diferencias significativas entre sexos ($M_H = 16.72, SD = 2.69; M_M = 16.93, SD = 2.04$) ($F(1,162) = 0.738, p = .392$). Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del Contacto Previo ($M_{Si} = 17.11, SD = 2.19;$

$M_{No} = 16.30, SD = 2.16$) ($F(1,124) = 0.98, p = .33$) con un tamaño del efecto medio. En la Figura 5 se muestra el resultado gráficamente.

Tabla 7

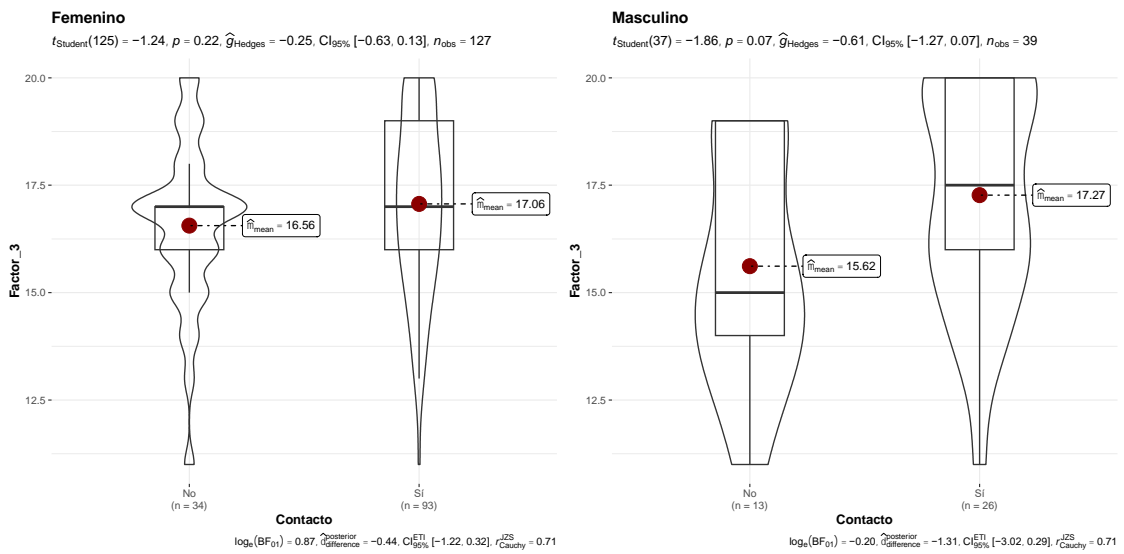
Diferencias en las Puntuaciones en Programas de Intervención por Sexo y Contacto Previo

Contacto	Sexo				Marginal
	Femenino		Masculino		
	M	SD	M	SD	M
No	16.56	1.89	15.62	2.69	16.30
Sí	17.06	2.08	17.27	2.57	17.11
Marginal	16.93	2.04	16.72	2.69	

Note. M and SD represent mean and standard deviation, respectively.

Figura 5

Diferencias en las Puntuaciones en Programas de Intervención por Sexo y Contacto Previo



ESTIGMAS Y DISCAPACIDAD

En el caso del cuestionario *estigmas y discapacidad* he decidido llevar a cabo un análisis descriptivo entre los prejuicios o expectativas que muestran los maestros en activo, los futuros maestros y otros agentes educativos hacia la discapacidad porque la muestra es demasiado pequeña. Para poder llevar a cabo un análisis más exhaustivo he decidido que, además de analizar las puntuaciones generales a través de un análisis descriptivo teniendo en cuenta los tres factores objeto de estudio, también estableceré un análisis categórico basado en los datos ordinales que he llevado a cabo en el cuestionario y a los cuales he asignado unas puntuaciones de 1 a 5 en orden ascendente de actitudes favorables.

Las afirmaciones del cuestionario aparecen en el Anexo 2

Las Figuras del cuestionario aparecen recogidas en el Anexo 3

Análisis descriptivo

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de las puntuaciones obtenidas en todas las afirmaciones en función de si son docentes en activo, futuros docente u otros agentes educativos y las afirmaciones planteadas en el cuestionario. Puntuaciones más altas indican actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad.

Tabla 8

Puntuaciones en los Tres Factores en función del Rol Educativo

Afirmación	D. en activo	F. docente	Otro agente
i1	2,42	2,69	2,47
i2	2,61	2,88	2,73
i3	4,42	3,88	3,27
i4	3,64	3,19	3,07
i5	2,52	2,75	2,4
i6	2,33	2,75	2,6
i7	3,48	2,56	2,73
i8	2,94	2,56	3
i9	2,91	2,56	2,87
i10	3,36	3	3,27
i11	3,03	2,44	3,07
i12	4,42	4,5	4,27
i13	4,46	4,19	4,13
i14	4,55	4,25	4,27
i15	3,39	3,81	3,73
Puntuación total	3,37	3,20	3,19

Véase la Figura 6 en Anexo 3.1

Las puntuaciones medias oscilan entre 3 y 3,5, lo que significa que muestran unas expectativas bastante favorables en torno a cada una de las afirmaciones propuestas. A su vez, se puede apreciar que, a pesar de ubicarse en márgenes cercanos los docentes en activo muestran unas mejores expectativas hacia las personas con discapacidad y sus capacidades y roles sociales. Un factor que no se ha añadido a esta investigación y que puede ser una variable que explique los resultados es el contacto con personas con discapacidad. Los resultados del cuestionario anterior muestran que las personas que han tenido experiencias previas con personas con discapacidad tienden a mostrar unas actitudes más favorables. Se puede plantear a modo de hipótesis que la mayor parte de los docentes en activo han tenido relación con estudiantes con cualquier tipo de discapacidad, por lo que su percepción de esta es diferente a la de los futuros docentes que no cuentan necesariamente con esta experiencia previa o la de otros agentes educativos que no tienen por qué tener un contacto directo con estos.

Tabla 9

Puntuaciones sobre Relaciones Sociales

Relaciones sociales	D. en activo	F. docente	Otro agente
i1	2,42	2,69	2,47
i2	2,61	2,88	2,73
Puntuación total	2,52	2,79	2,6

Véase la Figura 7 en Anexo 3.2

Se observan puntuaciones más altas (expectativas más favorables) entre los futuros docentes en las dos preguntas que abarcan la capacidad de establecer relaciones sociales y de involucrarse en la sociedad, siendo los docentes en activo los que presentan una puntuación más baja, pudiendo deberse a los factores correlacionales que nombré previamente (experiencia docente y expectativas hacia la discapacidad).

Tabla 10*Puntuaciones sobre Papel Familiar y Social*

Papel familiar y social	D. en activo	F. docente	Otro agente
i3	4,42	3,88	3,27
i4	3,64	3,19	3,07
Puntuación total	4,03	3,54	3,17

Véase la Figura 8 en Anexo 3.3

En la Tabla 10 se presentan los resultados relativos al papel que desempeñan las personas con discapacidad en su vida social y familiar. Se puede apreciar que los docentes en activo muestran expectativas más favorables en cuanto al papel que desempeñan, sacando un punto a otros agentes educativos cuya percepción es más negativa, acercándose a la percepción de que las personas con discapacidad suponen una carga para la sociedad y para sus familias.

Tabla 11*Puntuaciones sobre Actitudes Sociales*

Actitudes sociales	D. en activo	F. docente	Otro agente
i5	2,52	2,75	2,4
i6	2,33	2,75	2,6
i7	3,48	2,56	2,73
Puntuación total	2,78	2,68	2,58

Véase la Figura 9 en Anexo 3.4

En la Tabla 11 se presentan los resultados relativos a Actitudes Sociales. En este caso, una menor puntuación implica una percepción de que las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad son más negativas, justificando los datos negativos obtenidos en el cuestionario anterior. A su vez, en estas respuestas se ha obtenido una menor puntuación por parte de otros agentes, y una superior de los docentes en activo, pudiendo deberse a la relación o no con personas con discapacidad y la realidad u conflictos sociales que experimenten o no.

Tabla 12*Puntuaciones sobre Beneficios de la Discapacidad*

Beneficios de la discapacidad	D. en activo	F. docente	Otro agente
i8	2,94	2,56	3
i9	2,91	2,56	2,87
i10	3,36	3	3,27
i11	3,03	2,44	3,07
Puntuación total	3,06	2,64	3,05

Véase la Figura 10 en Anexo 3.5

En la tabla 12 se valoran las opiniones positivas sobre los beneficios que aporta la discapacidad y cuya mayor puntuación implica unas mejores expectativas. En este caso hay una diferencia significativa en las opiniones de los futuros docentes que presentan la puntuación más baja. Esto se puede deber a la falta de experiencia y/o contacto con personas con discapacidad. Este es un dato preocupante porque para proporcionar una adecuada atención se debe proporcionar una enseñanza adaptada a las necesidades y a las potencialidades personales de los alumnos, y si los futuros docentes no son capaces de ver las virtudes y fortalezas de la discapacidad no podrán atender adecuadamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tabla 13*Puntuaciones sobre Carencias o dificultades de la discapacidad*

Carencias/ dificultades	D. en activo	F. docente	Otro agente
i12	4,42	4,5	4,27
i13	4,46	4,19	4,13
i14	4,55	4,25	4,27
i15	3,39	3,81	3,73
Puntuación total	4,21	4,19	4,1

Véase la Figura 11 en Anexo 3.6

En la Tabla 13 se presentan los resultados relativos a las dificultades que presenta la discapacidad. A diferencia de lo observado en la tabla anterior, no hay diferencias significativas entre los agentes educativos obteniendo puntuaciones altas que implican unas expectativas y opiniones en desacuerdo con las afirmaciones que se centran en lo negativo de las personas con discapacidad.

ENTREVISTAS

Análisis descriptivo

Cada una de las entrevistas se adaptó a las experiencias de cada uno de los participantes, pero se obtuvieron una serie de conclusiones comunes.

En primer lugar, comentaron que las principales barreras que se daban para conseguir una educación inclusiva son las sociales. Esto se debe a que la sociedad necesita cambiar su percepción hacia la discapacidad para estar preparada para el cambio de paradigma. Por ejemplo, en Italia han conseguido llevar la inclusión a la escuela, pero a nivel social sigue habiendo rechazo y prejuicios hacia la discapacidad. Otra gran barrera que han encontrado a nivel general y algo necesario es la formación docente. En Italia uno de los grandes logros es la formación continua de los maestros, pero en España los tres participantes comentaban la falta de formación del profesorado en materia de discapacidad, por lo que es un campo que se debe mejorar junto con la sensibilización y acercamiento a la discapacidad.

Otra de las preguntas que cobró gran importancia y contó con la misma opinión de todos fue el uso y finalidad que tiene la evaluación y diagnóstico de los alumnos con discapacidad y cómo se está utilizando en la práctica. La evaluación psicopedagógica no se debe ver como un etiquetaje que exhiba lo negativo de una persona, sino como un análisis de las fortalezas y necesidades de esta para poder actuar en consecuencia aportando las adaptaciones que sean necesarias. A su vez, tanto en España como en Italia es necesario que se establezca un diagnóstico para poder empezar a trabajar con el estudiante, siendo una medida innecesaria cuando lo que se busca es intervenir en las necesidades, no en la categoría de la ATDI (Instrucción donde se recogen los datos de los alumnos con necesidades educativas especiales).

Un aspecto que se valoró fue la docencia compartida entre el maestro tutor y un maestro de educación especial (término que se debería empezar a usar según el coordinador al que se entrevistó para poder acercarnos a un concepto inclusivo y no al clínico o médico de Pedagogía Terapéutica). En las entrevistas se hablaba de un cambio de rol del maestro especialista hacia una mayor participación en el aula con todos los niños, porque la educación inclusiva no implica atender al alumnado con discapacidad sino atender a las necesidades de todos los alumnos independientemente de que tengan o no un diagnóstico. De esta manera, Clarissa comentó que en Italia el especialista se forma bajo el rol de un profesor de apoyo para la clase y para el tutor, por lo que deben intervenir de forma coordinada en un ambiente de colaboración y atendiendo a las necesidades de toda el aula. También, la madre entrevistada comentó que ella pudo vivir esa experiencia con uno de sus hijos y que esto facilitó el aprendizaje y la consecución de logros.

Otros aspectos que se valoraron en algunas entrevistas fue el hecho de que las actitudes sociales hacia la discapacidad siguen siendo de rechazo o basadas en estereotipos que no son reales y que perduran por el desconocimiento y falta de experiencias o acercamiento a este colectivo, algo fundamental para cambiar la perspectiva y centrarnos en las fortalezas y aprendizajes que aporta la discapacidad al resto de los compañeros y profesionales que trabajan con ellos. De hecho, la profesora italiana comentaba que ella vivió la experiencia de estar dentro de un aula con un alumno con discapacidad intelectual y que no solo no bajó el rendimiento de los compañeros, sino que mejoraron habilidades y competencias básicas que no se trabajan de otra forma.

Para finalizar, hay una pregunta que ha generado diferentes puntos de vista muy enriquecedores que se trata de si la educación inclusiva puede llevarse a cabo o no. La madre de dos niños con discapacidad se mostraba escéptica a creerlo al conocer la cantidad de recursos que se necesitan para atender correctamente a un niño con muchas necesidades y, actualmente, ver difícil contar con todos ellos. Aun así, en caso de conseguirlo ella apostaría sin dudar por la educación inclusiva por la infinidad de ventajas que puede aportar para el alumnado con o sin discapacidad. En cambio, el coordinador que apuesta fielmente por la inclusión no solo cree que sea una medida que puede ser real, sino que, además, contando con los recursos necesarios, la incorporación del 100% del alumnado con necesidades especiales en centros no diferenciados o segregadores sería posible. En cambio, en el caso de Italia vemos cómo sigue habiendo

niños que por sus necesidades complejas necesitan permanecer en centros específicos o en otras condiciones externas para poder otorgar la adaptación necesaria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación inclusiva no es una mera estrategia pedagógica; es una forma de lucha por los derechos educativos de todos los alumnos independientemente de sus capacidades, defendiendo la participación y logros de cada uno de ellos más allá de las limitaciones personales, sociales o culturales. Este paradigma se basa en la valoración de la diversidad como catalizador para enriquecer el itinerario educativo. Sin embargo, la eficacia de la educación inclusiva depende, en gran medida, de la adquisición, afianzamiento y difusión de actitudes positivas y del fomento de la conciencia social en los contextos en los que se desee llevar a cabo.

Las actitudes que presentan todos los miembros de la comunidad educativa son fundamentales para la adopción de prácticas inclusivas, ya que a pesar de que las campañas de sensibilización han marcado grandes cambios, muchos docentes no se consideran capacitados para desarrollar esta propuesta educativa. Las actitudes positivas, como la empatía, el respeto y la inclusión de la diversidad, generan un entorno de aceptación y pertenencia. Por el contrario, si los propios maestros continúan mostrando actitudes negativas derivadas de ciertos estigmas hacia la discapacidad, no ofrecerán un ambiente adecuado para ofrecer una calidad educativa basada en la inclusión.

Las actitudes negativas, como el rechazo, la indiferencia o la sobreprotección, pueden erigir impedimentos que frustren las aspiraciones de inclusión. Un claro ejemplo lo encontramos en la respuesta de una maestra PT en la entrevista a la pregunta: *¿Crees que los maestros están preparados para atender las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales que, inicialmente, están matriculados en centros de educación especial?* La respuesta es la siguiente: Como he mencionado, considero que no se ha formado suficientemente al profesorado en atención a la diversidad. Todos los especialistas (Primaria, Inglés, Música, Educación Física, Religión...) deberían de tener conocimientos mucho más amplios en necesidades educativas especiales, ya que los alumnos con esas necesidades están presentes en las aulas durante toda la jornada escolar y en todas las materias.

Pero no solo se justifica con las entrevistas, sino que los resultados de los cuestionarios no han hecho sino más que reincidir en las escasas actitudes positivas hacia la discapacidad. Esto se debe a que en el primer cuestionario realizado a participantes al azar (mediante una muestra intencional de respuesta voluntaria), la mayoría de estos eran docentes y a pesar de que se promueven numerosas campañas de sensibilización y se cuenta con una formación variada en torno a la discapacidad, los percentiles que aparecen en la Tabla 2 eran muy bajos (35 para los hombres y 41). Esto es un aspecto que se debe tener muy en cuenta y un aspecto que se debe mejorar si se quiere que los profesionales ofrezcan una calidad educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, ya que como se ha justificado a lo largo de este documento, las expectativas influyen en el desarrollo académico, social y personal del alumnado.

Otro punto que se debe mejorar es la del acercamiento social a las personas con discapacidad porque en el primer cuestionario sobre actitudes se ha constatado que aquellas personas que habían tenido un contacto previo con personas con discapacidad tenían mejores actitudes y expectativas sobre estas, por lo que sabiendo esto me pregunto, ¿por qué no se crean prácticas o métodos de sensibilización desde las escuelas para acercarnos a la realidad de la discapacidad? ¿Y por qué no desde la universidad se crean programas de acercamiento y sensibilización con este colectivo para mejorar las expectativas de los futuros docentes? Si queremos que la estrategia cambie la situación de segregación de los alumnos con discapacidad, primero deben cambiar la mentalidad y prejuicios de los futuros docentes y docentes en activo en torno a estas. Esto se ha podido apreciar en el cuestionario *stigmas y discapacidad* en el cual a pesar de no haber constatado cambios bruscos entre las percepciones de los docentes en activo y de los futuros docentes, sí se ha apreciado que hay campos en los que las expectativas son mejores que en otros. En todas las respuestas los docentes en activo mostraban unas mejores expectativas, pero lo que ha llamado mi atención ha sido que en aquellas categorías que medían lo negativo de la discapacidad o la carga familiar o social, las respuestas han sido rotundas y pasaban los 4 puntos sobre cinco, mostrando una actitud muy positiva y rechazo hacia estas afirmaciones tan negativas. En cambio, cuando se hablaba de su capacidad para establecer relaciones de amistad o sobre aspectos positivos que aporta la discapacidad, estas respuestas caían a entre un 2,5 y 3, siendo cambios muy

significativos. Este hecho me lleva a pensar que se sigue percibiendo la discapacidad como un aspecto negativo y obviando los aspectos positivos que trae consigo.

Esto lo ha comentado muy bien Clarissa Sorrentino en la entrevista que le realicé, la cual es una investigadora en pedagogía especial. Ella comentaba que en Italia llevan cincuenta años de enfoque inclusivo, por lo que la mentalidad y sensibilización ha ido cambiando, gracias en gran medida a las labores de formación de todos los maestros en materia de discapacidad. A pesar de esto, comentaba que las actitudes sociales hacia la discapacidad siguen siendo la mayor barrera para crear una sociedad y educación inclusiva, y que aunque debían sentirse muy orgullosos por los logros conseguidos no debían perder la perspectiva y seguir luchando por no perder lo que ya tenían con la incorporación de leyes que marquen un retroceso en este campo por culpa de que partidos o cargos políticos sigan sin cambiar su mentalidad hacia la discapacidad y los derechos de las personas con necesidades educativas especiales.

A su vez, no solo son los maestros u otros agentes educativos los que deben cambiar sus actitudes hacia la discapacidad, porque tal y como se ha podido apreciar en las entrevistas, uno de los aspectos que daban más importancia es la sensibilización social como base para crear una sociedad inclusiva que esté preparada para este cambio en el sistema educativo.

La sensibilización social es igualmente importante, ya que fomenta la comprensión y el reconocimiento de las necesidades y los derechos de las personas con discapacidad. Mediante campañas de sensibilización, formación especializada y actividades de concienciación, es posible cambiar la percepción pública y eliminar prejuicios y estereotipos arraigados.

Un pequeño resumen de las necesidades principales que se deben tener en cuenta para que la Estrategia de Inclusión se lleve a cabo de forma eficaz, y no como ocurrió con la Estrategia 2010-2020 que llevó a prácticas contrarias a lo que se promovía, nos lo comentó un orientador proinclusión en la entrevista que le realicé y en la que nombraba como medidas necesarias que se deben tener en cuenta las siguientes: Formar al profesorado, sensibilizar a toda la sociedad y dotar de recursos a todos los centros independientemente de que escolaricen o no al alumnado con discapacidad. Clarissa también coincidía en que, a pesar de que la mayor barrera o dificultad sea la sensibilización, otra muy importante era la dotación de recursos y la formación continua

del profesorado porque los niños y sus necesidades varían, y estos deben estar preparados para adaptarse a estas.

Por último, una vez finalizada esta investigación que no ha hecho más que generar un sinfín de incógnitas e intereses que amplíen esta investigación, he podido avalar la importancia e influencia de las actitudes sociales ante la discapacidad y cómo, actualmente, nuestra sociedad no está preparada para afrontar este cambio de paradigma tan necesario si queremos realmente brindar una educación de calidad atendiendo a los derechos humanos y su principio de otorgar una educación inclusiva.

A su vez, gracias a las entrevistas considero de gran importancia que, para dotar de confianza a la población, especialmente a aquellos que se ven directamente implicados con la implantación de la Estrategia, se atienda a las necesidades y preocupaciones de todos estos agentes.

REFERENCIAS

ACUERDO 7/2017, de 9 de febrero, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2016/2020.

- Andrés, Valencia, L. (2014). BREVE HISTORIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos. [Pdf]. <https://rebellion.org/docs/192745.pdf>
- Arias González, V. B., Arias, B., Verdugo, M. Á., Rubia Avi, M., & Jenaro Rio, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 47(2), 7. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Bertram, D. (2008). *Likert Scales... are the meaning of life*. Topic report: Recuperado de [https://www.academia.edu/8160815/Likert Scales are the meaning of life](https://www.academia.edu/8160815/Likert_Scales_are_the_meaning_of_life)
- Cocemfe Madrid. (s.f.). *El efecto Pigmalión: clave para la educación inclusiva*. FAMMA. <https://famma.org/el-efecto-pigmalion-clave-para-la-educacion-inclusiva/>
- Comisión Europea. (s.f.). Unión de la Igualdad: Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=es>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2008). *Serie de Capacitación Profesional N.º 15*. [Convención]. Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Corretjé, J.L. (2021). *Plena inclusión reivindica que la LOMLOE cumpla con el Plan de extensión de la educación inclusiva*. Plena Inclusión. [Pdf]. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2022/01/Plena-inclusion->

[reivindica-que-la-LOMLOE-cumpla-con-el-Plan-de-extension-de-la-educacion-inclusiva1.pdf](#)

Delors, J. et al. (1996). *Encierra un tesoro*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa/PDF/109590spao.pdf.multi

Echeita Sarrionandía, G., Verdugo Alonso, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. INICO.

http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf

Gallardo Vigil, M. A., y Alemany Arrebola, I. (2019). *Las actitudes ante diversas realidades sociales: buenas prácticas para la educación inclusiva*. Comares.

García, J. B. (24 de enero de 2019). *La escuela, al fin y al cabo, debería constituirse en una práctica de la vida- ENTREVISTA EN Tiching*. Transformar la escuela.

<https://www.jblasgarcia.com/2019/01/la-escuela-al-fin-y-al-cabo-deberia.html>

Gayol, L., Sandoval, M. y de Pablo, G. (2023). Del Apoyo dentro del Aula a la Codocencia: La Visión de los Docentes de Apoyo en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17 (1), 111-122.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100111>

Hernández, Sampieri, R. (2014). *Recolección de datos cuantitativos. Metodología de la investigación*. MC Graw Hill Education. [https://www.esup.edu.pe/wp-](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-)

[content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf)

INSTRUMENTO de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (BOE núm. 96, de 21 abril 2008). <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>

La accesibilidad universal. Real Patronato sobre Discapacidad.
<https://www.rpdiscapacidad.gob.es/discapacidad-derechos-humanos/accesibilidad-universal.htm>

La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. 03 de diciembre de 2013. No. 289. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

LOMLOE: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022

Márquez, Vázquez, C., Sánchez Fuentes, S. Echeita Sarrionandia, G. y Verdugo Alonso, M.A. (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles.* (CEDID).
<https://www.sis.net/documentos/ficha/586656.pdf>

Martínez-Usarralde, M.J. (2020). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia*. 24, (1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>

- Massó, X. (2021). *El mito de la escuela inclusiva*. Fundación Episteme.
<https://es.fundacioepisteme.cat/2021/10/18/el-mito-de-la-escuela-inclusiva/?reload=325251>
- Mayor, F. (7-10 de junio de 1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. [Conferencia].
<https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. (s. f.). Derechos de las Personas Con Discapacidad. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/derechos/index.htm>
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (24 de marzo de 2020). Bustinduy reformará la Ley de Discapacidad y la Ley de Dependencia para adaptarlas al nuevo Artículo 49 de la Constitución. *La Moncloa*.
<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/derechos-sociales-consumo-agenda-2030/paginas/2024/200324-reforma-ley-discapacidad.aspx>
- Monje, Álvarez, C.A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. [PDF]. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Naury, M. L. (2022). "Estilos parentales y conductas externalizantes e internalizantes de los niños." ("Estilos parentales y conductas externalizantes e internalizantes de los ..."). [Pdf]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15139/1/estilos-parentales-conductas-externalizantes.pdf>

- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (25-28 de noviembre, 2008). *Conferencia Internacional de Educación*. [Conferencia]. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa/PDF/162787spa.pdf.muti
- Ortego Maté, M. C., López, González, S. y Álvarez, Trigueros, M.L. (s.f.). Las actitudes. [Pdf]. https://ocw.unican.es/pluginfile.php/424/course/section/214/tema_04.pdf
- Paredes, A. (04 de junio de 2023). *Cómo gestionar reuniones efectivas y participativas*. Gestión educativa. <https://gestioneducativa.net/como-gestionar-reuniones-efectivas-y-participativas/>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. [Pdf]. https://www.academia.edu/download/55488276/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pérez, I. (2007). Atención a la diversidad. Un reto para la formación de docentes. Curso pre-evento. Pedagogía. [Pdf]. <https://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/inclusion-convivencia-tutoria.ficheros/1510956-ATENCI%C3%93N%20DIVERSIDAD%20Y%20CONVIVENCIA%20-%20PRACTICAS.pdf>
- Polo Sánchez, M. T., y Heredia Alonso, C. C. (2020). Análisis de las actitudes hacia la discapacidad de la familia en la Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 75-91.
- Profesorado. (01 de enero de 2021). Educación inclusiva: países que son ejemplos de promoción. UNINI. *Universidad Internacional Iberoamericana*.

<https://blogs.unini.edu.mx/profesorado/2021/01/01/uninimx-educacion-paises-promocion>

Raus, M. (13 de junio de 2017). *Escuelas reactivas / Escuelas proactivas*. Educación para la solidaridad. <https://educacionparalasilididad.com/2017/06/13/escuelas-reativas-escuelas-proactivas/>

Real Academia Española. (s.f.). Eficiencia. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 02 de junio, 2024, de <https://dle.rae.es/eficiencia>

Real Academia Española. (s.f.). Inclusión. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 31 de mayo, 2024, de <https://www.rae.es/drae2001/incluir>

Resolución, de 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB. (BOE de 12 de julio).

Robles Bello, M. A., y Sánchez Teruel, D. (2013). INCLUSIÓN como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24, 24–36.

Román Pérez, M., y Moreno Olmedilla, J. M. (1994). Educación comprensiva: conceptualización y contextos [Digital]. En *Educación comprensiva: nuevas perspectivas* (Vol. 11, p. 17). Ediciones Pedagógicas. https://www.researchgate.net/profile/Juan-Moreno-109/publication/311740570_Educacion_Comprensiva_conceptualizacion_y_conte

xtos/links/60bcdec6a6fdcc22eae17334/Educacion-Comprensiva-conceptualizacion-y-contextos.pdf

Romero–Bojórquez, L., Utrilla–Quiroz, A., y Utrilla–Quiroz, VM (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10 (5), 291-319.

Saura, V. (2017). “En una escuela con valores inclusivos la colaboración se da a todas horas y entre todos, no solo cuando el maestro decide hacer trabajo cooperativo”. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/11/24/en-una-escuela-con-valores-inclusivos-la-colaboracion-se-da-todas-horas-y-entre-todos-no-solo-cuando-el-maestro-decide-hacer-trabajo-cooperativo/>

Sevilla Merino, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, (núm. 330), pp. 35-57. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fa49b48e-5fe4-4af4-8289-adc070392b64/re3300311213-pdf.pdf>

Toboso Martín, M., Ferreira, M. A., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1). 279-295. <https://intersticios.es/article/download/10048/6917/35306>

Torrego, Seijo J.C., y Monge López, C. et al. (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.

Trujillo, N., y Pineda, D. A. (2008). Función ejecutiva en la investigación de los trastornos del comportamiento del niño y del adolescente. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 8(1), 77-94. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/224>

UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO. [Pdf].

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169/PDF/150169spa.pdf.multi>

Un nuevo informe denuncia el retroceso de la educación inclusiva. (2024). *Diario de León*. <https://www.diariodeleon.es/sociedad/240426/1526556/nuevo-informe-denuncia-retroceso-educacion-inclusiva.html>

Verdugo Alonso, M. A., Arias Martínez, B., y Jenaro Río, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía* (1ª ed.). Instituto Nacional de Servicios Sociales.

IEU. UNIVERSIDAD. (12 de noviembre de 2020). *La educación especial de Anne Sullivan y Hellen Keller*. <https://ieu.edu.mx/blog/camino-universitario/la-educacion-especial-de-anne-sullivan-y-hellen-keller/#:~:text=El%20legado%20de%20Helen%20Keller%20y%20Anne%20Sullivan,-Helen%20fue%20la&text=Su%20dedicaci%C3%B3n%20y%20perseverancia%20en,comprensi%C3%B3n%20mucho%20m%C3%A1s%20que%20instrucci%C3%B3n.%E2%80%9D>

ANEXOS

Anexo 1

Entrevistas desarrolladas en la investigación

Anexo 1.1

Maestra de PT en colegio ordinario con experiencia en centro de educación especial

- 1) **¿La educación inclusiva es solo algo teórico o podría ser factible su implantación?**

La educación inclusiva sería factible en nuestro país si existieran en los centros los recursos personales y materiales necesarios, además de una intensa fase de sensibilización y preparación de todos los docentes, en todas las etapas educativas. En nuestra comunidad llevan años funcionando los centros preferentes de escolarización para alumnos con necesidades educativas motrices o auditivas y más recientemente los apoyos y aulas CLAS, sin embargo, queda mucho camino por recorrer.

2) ¿Consideras que sería bueno que para todo el alumnado hubiera una misma opción de escolarización?

Sí, siempre y cuando todos los alumnos recibieran una educación que les permitiera el desarrollo de todo su potencial. Creo que sería muy beneficioso para todos los alumnos que tuvieran la oportunidad de convivir con alumnos con otras necesidades educativas, pero sin que los alumnos con necesidades graves o permanentes perdieran la posibilidad de aprender y adquirir las competencias que les permitan integrarse en la sociedad al mayor nivel posible que es, o debiera ser, el fin último de la educación.

3) ¿Crees que la evaluación psicopedagógica ayuda al alumno con discapacidad o, por el contrario, contribuye a la marginación o discriminación?

Considero que en la actualidad nuestro sistema educativo, y en concreto la atención a la diversidad, sigue fundamentándose en un modelo clínico. La evaluación psicopedagógica el “etiquetado” de los alumnos, la clasificación en la ATDI... siguen centrándose en las características cognitivas del alumno y no tanto en evaluar y reflexionar sobre las características contextuales (metodología de aula, recursos empleados...). A pesar de que en nuestra normativa se han introducido los principios pedagógicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la evaluación psicopedagógica no busca la detección de las barreras que dificultan el aprendizaje de los alumnos “fuera de la mente de los alumnos”, sino que sigue centrándose en sus características personales y en el etiquetaje. Por otro lado, la asignación de los recursos personales también depende de esa categorización, lo que en ocasiones condiciona el desarrollo y el resultado de su evaluación.

4) ¿Cuáles consideras que son las mayores barreras para que pueda implantarse este plan?

Por un lado, como ya he mencionado, la sensibilización y formación del profesorado con relación a la atención a la diversidad. Es un aspecto fundamental y en el que ya se debería

estar incidiendo (desde los Planes de Formación del Profesorado en los CFIES o en el Ministerio de Educación, en la formación inicial en las Universidades...).

Por otro, la asignación de recursos tanto personales como materiales es insuficiente en todos los centros. Una apuesta clara por la inclusión supondría acondicionar los centros para que todos sean accesibles tanto física, como sensorial, cognitiva y emocionalmente, así como dotarles del personal necesario (docentes de atención a la diversidad, fisioterapeutas educativos, ayudantes técnicos educativos, mediadores comunicativos, integradores sociales para los recursos complementarios como comedor y madrugadores...).

5) ¿Crees que los maestros están preparados para atender las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales que, inicialmente, están matriculados en centros de educación especial?

Como he mencionado, considero que no se ha formado suficientemente al profesorado en atención a la diversidad. Todos los especialistas (Primaria, Inglés, Música, Educación Física, Religión...) deberían de tener conocimientos mucho más amplios en necesidades educativas especiales, ya que los alumnos con esas necesidades están presentes en las aulas durante toda la jornada escolar y en todas las materias.

6) ¿Consideras que el currículum es lo suficientemente flexible para que cada maestro actúe en función de las necesidades del alumnado y no de los contenidos marcados?

En mi opinión el currículum permite hacer los ajustes necesarios para poder atender al alumnado de la mejor manera posible. Además, según nuestra normativa, la aplicación de los principios del DUA permitiría dar respuesta a gran parte de las necesidades minimizando los ajustes posteriores.

7) A nivel metodológico, ¿qué otros aspectos sería necesario tener en cuenta a la hora de implantar el plan? (coordinación docente, flexibilidad horaria, espacios...).

La elevada carga horaria que soportan los docentes hace imposible la coordinación y/o elaboración de recursos adaptados, aspectos básicos que sería necesario tener en cuenta. Sería necesario también profundizar en herramientas de gestión de aula y en metodologías activas que permitan la intervención de más de un docente a la vez en el aula (codocencia).

8) ¿Crees que sería factible la incorporación del 100% del alumnado matriculado en centros de educación especial en los centros ordinarios? De no ser así, ¿consideras que sería un sistema educativo inclusivo si no se tienen en cuenta los derechos de todos a una educación de calidad sin ser excluidos de la escolarización ordinaria?

Veo muy complicado incorporar al 100% del alumnado en el aula ordinaria, ya que las necesidades de algunos alumnos no serían cubiertas satisfactoriamente. Sin embargo, creo que sí sería factible la creación de aulas específicas o sustitutorias abiertas y flexibles dentro de los centros ordinarios, que permitieran la convivencia de todos los alumnos en determinados momentos o situaciones.

Para mí un sistema inclusivo sería aquel que diera una respuesta de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias y puntos de partida, sin “sacrificar” la atención especializada de ninguno de ellos, y en un mismo centro y en espacios comunes siempre que fuese posible.

9) ¿Cuál es tu opinión sobre la educación inclusiva, ventajas y desventajas y los recursos que se necesitan para poder implantarla de manera eficaz?

Tal y como he venido explicando, la principal ventaja sería la convivencia en el respeto a las diferencias, así como el diversificar los medios de representación, acción y motivación para todos los alumnos, que no sólo beneficia a los alumnos con necesidades educativas especiales si no a todos. Es decir, atender a la diversidad anima y “obliga” a los docentes a implantar los principios del DUA en el aula.

10) ¿Cuál es tu opinión sobre una posible codocencia entre maestro tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica?

Me parece fundamental este tipo de colaboración docente en el aula. Aunque en un principio hay maestros que se muestran reacios a llevarla a cabo, cuando se experimenta de una manera real y efectiva, creo que se aprecia realmente su importancia y su capacidad transformadora de la educación. En ocasiones se entiende la docencia compartida como los tradicionales apoyos en los que un docente “explica” y el otro “ayuda” a los alumnos con dificultades, y la docencia compartida es mucho más que tener dos maestros o profesores en el aula. Supone aprovechar al máximo el potencial de cada uno de esos docentes, en cada momento, intercambiando roles, creando grupos y dinámicas... Hay estudios que ponen en valor la importancia de contar con dos profesores de manera activa

en un mismo aula, observándose una mejora del rendimiento de los alumnos mucho mayor que con una disminución de las ratios, es decir, según esos estudios sería preferible contar con dos docentes para 25 alumnos que uno para 12.

Anexo 1.2

Orientador proinclusión

1) ¿La educación inclusiva es solo algo teórico o podría ser factible su implantación?

La educación inclusiva carece de teoría, es algo práctico y puesto en funcionamiento en varios países y con mucho éxito (Canadá, Alemania, etc.)

2) ¿Consideras que sería beneficioso que los alumnos con discapacidad incorporados a los centros de educación especial se incorporen a los centros ordinarios?

Considero que sería beneficioso que hubiera la misma modalidad de escolarización para todos, no una modalidad para unos y otra para otros. La pregunta, tal y como está formulada, induce a pensar peyorativamente en los CEE o como si dichos centros no fueran inclusivos. Y la educación inclusiva es justo lo contrario. Porque no se formula la pregunta tal que así: ¿Consideras que sería beneficioso que los alumnos sin discapacidad incorporados a los centros ordinarios se incorporen a los centros de educación especial? Es el problema de buscar dicotomías innecesarias centro ordinarios vs CEE. De aquí pasaremos a comparar Centros inclusivos vs CEE. Esto no es lo que promulga la práctica inclusiva que busca incluir y sería educación inclusiva vs educación diferenciada

3) ¿Crees que la evaluación psicopedagógica ayuda al alumno con discapacidad o, por el contrario, contribuye a la marginación o discriminación?

En el momento actual contribuye a la discriminación por el uso que se realiza desde la inspección de educación y desde la consejería de la misma. No puede ser lo que diga que te conceden un recurso o no, el recurso debe estar siempre en un modelo inclusivo y esta evaluación debería de orientar en cómo utilizar los recursos para incluirle, no en que se conceda el recurso para un solo alumno.

4) ¿Cuáles consideras que son las mayores barreras para que pueda implantarse este plan?

¿Qué plan? Si se refiere a la estrategia española sobre discapacidad 22-30. Pues puede leer la estrategia española y europea 2010-2020 que pedía lo mismo y en cambio hemos logrado lo contrario. Por lo que la principal barrera es la política, no hay intención política más haya que ponerlo como marketing para quedar bien. Estamos sancionados por derechos humanos por incumplir con el derecho a la educación inclusiva y continuamos igual.

5) ¿Crees que los maestros están preparados para atender las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales que, inicialmente, están matriculados en centros de educación especial?

No, se debería formar a todos.

6) ¿Consideras que el currículum es lo suficientemente flexible para que cada maestro actúe en función de las necesidades del alumnado y no de los contenidos marcados?

El nuevo currículum perseguía esa filosofía, pero la consejería nos ha impuesto unas tablas corrompiendo dichos principios e impidiendo la autonomía de cátedra en la que se fundamenta esta flexibilidad.

7) A nivel metodológico, ¿qué otros aspectos sería necesario tener en cuenta a la hora de implantar el plan? (coordinación docente, flexibilidad horaria, espacios...)

Si nos referimos a la educación inclusiva, pues lo que principalmente requiere actualmente es un cambio de chip y de percepción no sesgada de lo que es.

8) ¿Qué medidas consideras necesarias que se implanten para que pueda llevarse a cabo de manera eficaz?

Formar al profesorado, sensibilizar a toda la sociedad y dotar de recursos a todos los centros independientemente de que escolaricen o no al alumnado con discapacidad.

9) ¿Crees que sería factible la incorporación del 100% del alumnado matriculado en centros de educación especial en los centros ordinarios? De no ser así, ¿consideras que sería un sistema educativo inclusivo si no se tienen en cuenta los derechos de todos a una educación de calidad sin ser excluidos de la escolarización ordinaria?

Como he dicho antes, la pregunta está sesgada y lleva a un fallo de comprensión de lo que es la educación inclusiva, la cual está muy bien definida por Naciones Unidas y se

habla de una única modalidad de escolarización. La pregunta la podíamos formular al revés: 9)¿Crees que sería factible la incorporación del 100% del alumnado matriculado en centros ordinarios en los centros de educación especial? De no ser así, ¿consideras que sería un sistema educativo inclusivo si no se tienen en cuenta los derechos de todos a una educación de calidad sin ser excluidos de la escolarización de educación especial?

O mejor la podríamos formular como lo hizo el Comité de Naciones Unidas en la Investigación a España sobre la aplicación del derecho a la educación inclusiva: ¿Si todos los recursos de los CEE estuviesen en todos los centros, se podría aplicar el derecho a la educación inclusiva sin discriminación en igualdad de oportunidades?

A esta última pregunta, mi respuesta es Sí.

10) ¿Cuál es tu opinión sobre la educación inclusiva, ventajas y desventajas y los recursos que se necesitan para poder implantarla de manera eficaz? ¿Cuál es tu opinión sobre una posible codocencia entre maestro tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica?

Creo que se puede y se debe llevar a cabo la educación inclusiva. Cuando yo estudiaba, estábamos separados los chicos de las chicas, a todos nos parecía que así era mejor para nosotros y lo contemplábamos como la única manera. Total, los hombres debíamos formarnos para el trabajo y el mundo industrial que trajo la Revolución Industrial y las mujeres para saber llevar la crianza de los hijos y la casa. El modelo funcionaba, pero no era equitativo ni inclusivo y eso nos llevó a cambiarlo. Mucha gente se quejó, incluso hoy en día existen centros que separan por sexo.

Esto es una situación semejante, debemos de cambiar el chip porque el modelo actual de ordinaria y especial funciona, pero no es inclusivo, inclusivo es que el modelo sea el mismo para todos y para lograrlo todos los centros deben tener todos los recursos de la educación especial independientemente del alumnado que escolaricen.

En cuanto a la Pedagogía Terapéutica, lo primero sería cambiarle el nombre por maestro de educación especial que es mucho más inclusivo que tener la terminología clínica y terapéutica.

En segundo lugar, creo que, en un modelo de educación inclusiva, el maestro de educación especial va a cambiar su rol, no puede seguir como se contempla hoy en día, sino tender hacia este modelo que definió Antonio Marquez:

<https://www.antonioamarquez.com/avanzando-hacia-el-nuevo-rol-del-maestro-de-educacion-especial-en-la-escuela-inclusiva/>

Anexo 1.3

Madre de dos hijos con discapacidad

1. ¿La educación inclusiva es solo algo teórico o podría ser factible su implantación?

- Primero hay que entender qué es la educación inclusiva porque es un término muy amplio que abarca muchas cosas y es muy abstracto, por lo que, ¿qué es la educación inclusiva?
- En la investigación que estoy realizando he diferenciado entre inclusión educativa y educación inclusiva que, en el último caso, se centra en buscar la calidad educativa para todos en un ambiente integrado y basándose en la personalización del currículum o contenidos en función de las necesidades individuales.
- Sí, el problema es si está la educación preparada para la inclusión. Si todos debemos entrar por el mismo rasero hay niños que se quedan por arriba y otros que se quedan por abajo y, según mi opinión, la educación es para la media; para los que entran dentro de la campana de Gauss es a los que se atiende realmente. Entonces, ¿la educación inclusiva atiende a la realidad o a las necesidades reales de las personas que la necesitan? Desde mi experiencia, lo dudo. Ya que los niños que se quedan por arriba se pierden. Hay muchos casos de niños que tienen más dificultades conductuales o los típicos que “dan guerra en clase” y que al final acaban con un fracaso escolar importante y que bien reconducidos hubieran llegado a tener un éxito académico. Así que los niños que sobresalen de la campana no sé hasta qué punto les interesa el sistema. Yo creo que o poco o nada. Por otro lado, los que están por debajo. Permíteme dudar que estos niños puedan llegar a su máxima capacidad porque, desde mi experiencia, tampoco se consigue hacer cosas adaptadas para que consigan avanzar, progresar y llegar a sus máximas potencialidades. La media es lo que se busca. A unos no se les potencia y a los otros no se les consigue ayudar a que lleguen a los niveles mínimos dentro de sus posibilidades. Yo soy un poco escéptica con la inclusión en la educación.

Por otro lado, el tema de quitar los centros de educación especial; hay niños que si la sociedad estuviera preparada sería muy positivo el hecho de incluirles dentro de las escuelas ordinarias, pero hay muchos profesores que no lo conocen o lo desconocen y “lo desconocido me asusta y no me implico” que, según la experiencia de las familias que me rodean, los niños que están muy por debajo se les deja de lado. Niños que se pasan en la escuela durante cuatro o cinco horas mirando al techo porque tienen parálisis o porque no pueden seguir el ritmo de la clase. Y los que dan guerra son a los que se les aparta del sistema.

2. ¿Consideras que sería beneficioso que los alumnos con discapacidad incorporados a los centros de educación especial se incorporen a los centros ordinarios?

- Tal y como está la sociedad hay algunos niños que sí. Hay casos como el de Islandia en el que los niños con autismo están perfectamente incluidos en las escuelas ordinarias. Son clases de unos cinco o seis niños con un profesor y los apoyos que necesitan. En un mundo ideal, sería ideal que las personas con discapacidades estuviesen integradas, pero viendo casos como el de las hermanas hospitalarias en el que hay personas aisladas por conductas inapropiadas o por una discapacidad que son personas que podría circular libremente por la calle y que está encerrada y bajo una vigilancia en entornos controlados, lo que tampoco me parece positivo para la sociedad. Porque una sociedad que aísla a los que son diferentes, no es una sociedad que incluya. Antes no había tanto control y por la calle se veía más adultos con discapacidad, pero ahora son invisibles porque están encerrados en centros especiales y están encerrados a pesar de poder aportar cosas positivas a la sociedad. Conozco casos en los que hay gente trabajando en las empresas y aportan energía positiva y son esenciales en ese puesto a pesar de rendir menos que el resto porque son capaces de aumentar la productividad del resto de sus compañeros de trabajo. Aportan un entorno enriquecedor y de positivismo que no tendrían muy posiblemente de estar esa persona con discapacidad en ese puesto. A los que integran son a los que no dan guerra, a los que mantienen una conducta lo que se considera adecuada.

¿Qué pinta un niño de 15/16 años en un instituto sentado durante seis horas, por ejemplo, con parálisis o autismo, si el resto están estudiando ecuaciones de tercer grado? Si quitan los colegios de educación especial se encuentran los profesores de instituto que ni saben ni tienen por qué saber cómo actuar porque su función es preparar a los alumnos para la universidad. ¿Un niño que no va a ir a la universidad qué hace en el instituto si algunos no se pueden ni sentar sin atar?

Si me dices que, si pienso que algunos niños pueden estar en colegios ordinarios, sí. ¿Qué habría que cambiar todo el sistema? Pues también. ¿Crees que la evaluación psicopedagógica ayuda al alumno con discapacidad o, por el contrario, contribuye a la marginación o discriminación?

Entonces no sabría qué decirte que sería lo mejor. Habría que reestructurar la sociedad. Una sociedad en la que a los niños con síndrome de Down se les va a hacer directamente desaparecer. Una sociedad en la que si vas por la calle dando saltos y gritando te miran mal y no lo entienden. Yo creo que se debería empezar haciendo concienciación social tanto en televisión como en las escuelas. Tendrían que hacerles más visibles. Desde la escuela una estrategia que se me ocurre es utilizar el juego simbólico para, mediante muñecos enseñar a los niños que a pesar de que un muñeco sea cojo, manco, ciego, sordo... puede realizar las mismas cosas y superarse, y que de esa forma cambie su percepción y sean más empáticos. También podría realizarse mediante el role playing haciendo que al ponerse en su lugar se den cuenta también de las fortalezas, porque siempre tendemos a ver lo negativo de la discapacidad, pero nunca vemos lo bueno.

¿Qué aporta la discapacidad a la sociedad? Es lo que se obvia siempre. En una sociedad en la que todos somos iguales, en la que tendemos a ser robóticos, a automatizarnos y depender de los medios como la inteligencia artificial; todo va camino a la deshumanización. Si vas a San Luis todos te van saludando te conozcan o no, y la cafetería está dividida en dos zonas, la de los internos y la de visitas. En la de los internos todos están hablando e interactuando entre ellos y en la de las visitas y profesionales el que no está mirando al móvil, no te saluda.

Por lo que una cosa que se está obviando de la discapacidad es lo que aportan a la sociedad. En una sociedad gris, uniforme, automatizada... aportan, sobre todo, humanidad, y en vez de ver a lo que no llegan debemos valorar las capacidades

de cada uno y su poder de superación para cosas que a nosotros no nos cuentan y que para ellos puede llegar a ser un reto, y eso les hace más fuerte.

Como en el caso de la trabajadora con discapacidad que comenté anteriormente, una chica con muchas dificultades para abrir el ordenador y que su rendimiento es mucho inferior que la de cualquier otro trabajador. Pero esta capacidad de superación y de alegría por todo hacía que en el resto de los trabajadores aumentase la productividad y que, en momentos de reducción de la plantilla, ella no perdiera su puesto. Esto hace que los demás digan que, si ella u otro puede con esto, cómo no van a poder ellos.

Eso mismo ocurre en el colegio, que hay innumerables casos de niños con discapacidad en colegios ordinarios a los que no les invitan a ningún cumpleaños y el momento en el que le invitan a uno es muy feliz y, en cambio, otro niño que alomejor no le invitan a uno y ya se le cae el mundo. Es otra forma de ver el mundo.

3. ¿Has vivido situaciones de malas actitudes sociales y/o en el centro educativo por el hecho de que tus hijos tengan discapacidad? ¿Ha ocurrido en ambos modelos de escolarización?

- Hay de todo, pero malas actitudes infinitas veces. Me he encontrado con el caso de involucrarme y explicar a los docentes las cosas que se pueden o no se pueden hacer o estrategias para actuar con mi hijo y menospreciar mi capacidad de conocimiento por ser la madre y ellos los profesionales. En el caso de los centros de educación especial también hay de todo, conozco casos en los que los niños salían con moretones o con la silla de ruedas rota y nadie sabía qué ha pasado, nadie daba una respuesta adecuada, ignorando la preocupación de las familias. Hay muchos profesionales que no están en estos centros por vocación, sino porque es la plaza que han conseguido y van tirando hasta que consiguen un puesto en otro sitio, porque es un reto más grande y que supone más trabajo.

Yo me he encontrado con las dos situaciones. Con una profesora que se implicaba total y absolutamente consiguiendo adaptarse a las necesidades de uno de mis hijos. Y otra profesora que no se implicaba nada y que lo que quería era quitárselo de en medio y trabajar lo menos posible. Depende, hay muy pocos profesionales

que estén realmente implicados. Los docentes que se sacan las oposiciones o los que son contratados en colegios privados, no sé cuál es el rasero, pero el hecho de llevar a cabo una integración, implicarse y conseguir que gente con vocación consiga pasar las pruebas teóricas y entrar en un colegio son muy pocos.

Yo he tenido compañeras en la carrera de Educación Infantil que, las realmente buenas están trabajando en puesto que no son de lo suyo, y las que pasaban las cribas son las que conseguían gustar a las directoras de los colegios privados o las que conseguían aprobar, que no son siempre las más positivas, implicadas o resolutivas, sino que la mayoría son las que son capaces de memorizar y repetir tal cual todo el temario estudiado. Que eso no es lo que mide que sean o no docentes de calidad, siendo problema del sistema que no está preparado para que los estudiantes aprendan, sino que memoricen y repitan, quedándose con el saber (conocimiento) y no el saber hacer o saber ser persona, lo que se podría conseguir trabajando con una metodología basada en proyectos, que se empieza a aplicar en algunos colegios privados.

Yo lo que he visto en estos años de experiencia como mamá de niños con discapacidad es que se enseña lo que manda el libro, pero ¿qué tendrá que ver lo que manda el libro con las necesidades reales de los niños? ¿Qué haces repasando la letra A con niños de tres años que lo que realmente necesitan es gatear por el suelo y conociendo el mundo? De hecho, tenemos la experiencia de una profesora de infantil que en teoría era muy mala que les dejaba pintar, gatear y no se centraba en los contenidos, y otra que les daba mucho contenido y que para los padres era buenísima por eso. En cambio, a lo largo de la etapa de primaria se vio que los alumnos de la primera profesora aprendían a leer en el primer trimestre de forma muy rápida y que el fracaso escolar era mucho menor que con los de la otra profesora, porque la primera se centraba en permitir que cada uno aprendiera a su ritmo generando una madurez cognitiva que la segunda no conseguía.

4. ¿Qué opinas de la codocencia?

- Yo eso lo he vivido. Uno de mis hijos tuvo una profesora buenísima que generalizaba conocimientos para llegar uno. Por ejemplo, para aprender a sumar antes les enseñaba los colores. Trabajar todos los conceptos que pueda necesitar.

Y con esta profesora tanto la maestra PT como la AL entraban dentro del aula y trabajaban en conjuntos, y es lo que debería darse siempre. Tiene que estar el trabajo fuera tanto con los niños con o sin discapacidad. Por ejemplo, en Navarra hay un colegio que tiene fracaso escolar cero porque los niños empiezan el colegio y les hacen una batería para medir la psicomotricidad, los sentidos... y aquellos que tienen algún problema psicomotor hay profesores voluntarios que en los recreos trabajan con ellos el gateo. Trabajan todas las cosas que no tienen evolucionadas para que evolucionen.

Eso lo intenté proponer en el colegio de mi hijo y la respuesta fue una negativa porque no entendían por qué iban a poner a gatear a niños de cinco años y preferían sentarlos en una silla a trabajar conceptos para nada simbólicos. Por ejemplo, una PT para trabajar la letra R le enseñaba el concepto, pero lo necesario sería realizar masajes bucales para fortalecer el área y mejore la articulación fonémica.

En el instituto pudimos contar con un cuidador que entraba en el aula y que ayudaba tanto a mi hijo como a otros que también necesitaban ayuda.

Desde mi punto de vista hay que trabajar como lo hizo esta profesora, aprendiendo conocimientos básicos para poder subir escalones y llegar a otros más abstractos o complejos, no guiándote por lo que marca la editorial, porque no está adaptado a la realidad en la que viven. Las experiencias cercanas hacen que el conocimiento se adquiera más rápido y se mantenga en la memoria a largo plazo.

5. ¿Cuáles son las mayores barreras que has encontrado en ambos casos de escolarización?

- Supongo que la mayor barrera, por lo que me has contado, es el tema de las actitudes.
- Sí, la primera barrera es la falta de apertura de mente, es decir, sí es actitudes. El segundo es el grado de implicación. El tercero la incomprensión de los compañeros. Y otro es la incomprensión social. Afortunadamente en todos los centros en los que han estado nuestros hijos hemos ido siempre de frente y a base de un gran esfuerzo hemos conseguido que todo vaya un poco mejor, pero siempre nos lo hemos encontrado.

6. ¿Si los centros contasen con los recursos necesarios para ofrecer una educación inclusiva, por qué modalidad optarías?

- Hay diferentes casos, pero en el mío yo optaría por la escolarización ordinaria en un aula donde puedan trabajar de forma más personalizada y en aquellas asignaturas que pudiera seguir con sus compañeros en un aula compartida, clase de gimnasia, dibujo... o si hay un niño al que se le dan muy bien las matemáticas pues que vaya a clase de matemáticas, adaptándolo en las necesidades y capacidades de cada uno. Pero hay familias que no lo llevan bien y que no quieren que su hijo esté expuesto en el colegio a que le hagan bromas de mal gusto y que preferirían que estén en un entorno seguro en el que se evite esto o que les peguen, pero esto es algo que se debería trabajar en todos los colegios. Se debería intentar que las personas se pongan en su lugar para evitar estas situaciones. Por ejemplo, salió hace unos años una campaña de sensibilización sobre el Alzheimer en el que a la gente se le daban unos guantes que pesaban más o cosas que servían de impedimentos para que los participantes pudieran sentir lo que era estar en el cuerpo de la persona que tiene una enfermedad degenerativa. Pues yo creo que a través del role playing o técnicas de ese estilo se podría concienciar a las personas en las dificultades que supone tener una discapacidad, querer hablar y que no te salga o los niños que no oyen cómo pueden realizar tareas básicas. Ponerles en la tesitura tanto a nivel educativo como de sociedad de qué pasaría si un día tienes que ir a comprar el pan y no ves, de forma que ya puedes entender mejor a las personas ciegas. O si quieres ir al museo y no oyes. Empatizar con la discapacidad. Otra cosa que veo muy positiva es el voluntariado. Hay colegios en los que se lleva a cabo para que se sensibilicen más. Por ejemplo, conozco el caso de una asociación con la que trabaja un colegio y de vez en cuando van chicos a hacer voluntariado, y hace poco me enteré de que son niños que hacían bullying en la escuela y en función de lo grave que sea lo que habían hecho tenían que estar más o menos meses haciendo voluntariado con gente con discapacidad. Lo importante de esto es el gran cambio que se iba viendo en estos chicos a medida que iban pasando tiempo con ellos, que el hecho de estar en contacto con las personas con discapacidad nos hace ser un poco mejor personas porque ves que hay gente con problemas y que sale hacia delante, siendo muy enriquecedor.

Yo instaría a que en los colegios haya una asignatura de voluntariado hasta conseguir normalizar esta situación un poco más porque yo creo que lo que se está haciendo es insuficiente. Por ejemplo, enseñar lengua de signos en las escuelas porque crearías un sistema inclusivo y seguirías entrenado al cerebro porque es una lengua en la que se trabaja la lateralidad, lo espacial, lo visual, etc. Solo hay que buscar lo positivo.

Se debería aumentar la sensibilización para normalizar la discapacidad, porque, ¿cuántos chicos con síndrome de Down están trabajando de verdad? Es verdad que hace años salió el caso de un chico que acabó la universidad y aprobó las oposiciones y estuvo trabajando en la diputación, pero solo es uno de tantos que no lo están consiguiendo. Busca la integración de forma que se busque lo positivo para la sociedad, que hay muchas cosas positivas pero que no se ven. Se deberían aprovechar las potencialidades.

7. ¿Crees que la evaluación psicopedagógica ayuda al alumno con discapacidad o, por el contrario, contribuye a la marginación o discriminación?

- La evaluación está bien y se debería valorar a todo el mundo, porque yo entro a una escuela y tengo unas capacidades, pero el que está sentado enfrente de mí tiene otras distintas y si uno puede saltar a la cuerda o escalar y otro solo sabe andar a gatas, hay que dar respuesta al que está aprendiendo a caminar y al que está trepando por los árboles. Entonces, el problema es que, en vez de utilizarse para responder a las necesidades, solo se utiliza para etiquetarlo. Alomejor llega un niño y lo etiquetan con TDAH y dicen que como tiene ese trastorno tienen que medicarle. Pero alomejor en vez de darle medicación lo que deberían hacer es atenderle y modificar o adaptar los contenidos que se les va a enseñar a lo que realmente necesitan. Por ejemplo, con el tema de la pandemia ha habido niños cuyos padres trabajaban y no han sido expuestos a estímulos comunicativos y sociales por lo que llegan con tres años sin hablar., se les hace un diagnóstico y hay un retraso del lenguaje. Esto no puede servir como etiqueta para decir que con ese niño ya no se puede trabajar, sino que tienes que quedarte con las respuestas que necesita para solventar esa situación. en las ocasiones en las que uno de estos niños tiene que cambiar de colegio va con el diagnóstico por delante y ya están

sometiéndolo a juicio antes de que llegue. Además, con el tema del diagnóstico se vulneran todos los derechos a la privacidad, porque lo conocen todos los profesores y por el hecho de que tengan un diagnóstico o una discapacidad no hay derecho a comentarlo libremente por ejemplo si va alguien externo al centro a realizar cualquier actividad. Como es un colectivo vulnerable se les está haciendo un flaco favor y vulnerando muchos derechos a la privacidad, entre otros.

8. ¿Crees que los docentes están preparados para adaptarse a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos (con y sin discapacidad)?

- Los docentes en absoluto. Suficiente tienen con todo lo que tienen que hacer con el ordenador, nuevas tecnologías o programar lo del resto de los alumnos, que no tienen tiempo para dedicar un esfuerzo extra a realizar una adaptación curricular auténtica. Tienen a todos los niños dando los mismos contenidos y bajo las mismas premisas, no está adaptado para la diversidad. No solo en la discapacidad, sino en las capacidades también. Es más fácil y cómodo para todos los docentes seguir una pauta. La sociedad trata de eliminar las diferencias.

No tenemos que ser todos grises, unos podemos ser blancos, negros o azules. No somos iguales, tenemos diferencias y si queremos que todos sean iguales pues que nos pongan un pijama de rayas y en fila.

Anexo 1.4

Profesora e investigadora italiana

1) ¿Considera que la educación inclusiva en Italia puede servir de referencia para España? ¿Por qué?

Yo creo que la Educación Inclusiva en Italia no es un referente solo para España sino para muchos países. Nosotros hemos empezado un proceso de inclusión que antes se llamaba

integración. Comenzó en los años 70 por lo que ya tiene su historia y ya desde entonces no tenemos clases de educación especial. No tenemos colegios ni clases especiales, todos los niños están juntos. Tenemos una ley que cuando hay un niño con discapacidad, llamada 104 que tiene todas las medidas para las personas con discapacidad. Lo que quiere decir que tienen medidas económicas, financieras y entre todas esas medidas hay apartados de atenciones específicas para la escuela que dicen que todos los niños con discapacidad necesitan una profesora de apoyo, que apoya al profesor en la gestión y docencia. Un maestro especialista en necesidades especiales que apoya tanto al maestro tutor como al resto de los alumnos, no se centra únicamente en el alumno con discapacidad. En teoría es así, pero en la práctica es más un trabajo individualizado con el alumno con necesidades especiales y no con el resto de la clase. Eso es un problema que los formadores de maestros de apoyo intentan educar en que ellos son profesores de la clase y no del niño. Que tienen una formación y competencias específicas, pero deben trabajar con toda la clase. Si se quiere hacer inclusión de verdad se debe trabajar brindando una atención universal, generalizada. Desde el principio debe generar un diseño ambiental adecuado para que el niño con discapacidad esté adaptado en todo lo que necesita. Debe tener los enfoques basados en los principios de inclusión y de diseño universal.

Entonces sí, Italia puede ser un punto de referencia porque tenemos una historia muy larga de trabajo con las familias, con las asociaciones y con los problemas, porque contamos con la experiencia de los predecesores que tuvieron que empezar a trabajar en un nuevo ambiente y con niños con los que no habían trabajado nunca. Después de cincuenta años hemos pasado ya por esos problemas de saber cómo se trabaja con niños con diferentes discapacidades (intelectuales, autismo, discapacidades sensoriales...).

En estos años han cambiado también las actitudes tanto en los profesores como en los niños. Es absurdo pensar que tú empieces a trabajar y te encuentres con personas con discapacidad con las que no has estado nunca. La verdadera inclusión empieza desde pequeños, no se puede pensar que en un punto de la vida alguien empiece a estar con los demás porque no es así. Todos somos diferentes, todos debemos trabajar en ambientes diferentes aprendiendo. Hay estudios en Italia que confirman que demuestran que la capacidad intelectual, por ejemplo, en niños con síndrome de Down ha mejorado estando

en la clase con los niños que no tenían este síndrome, y también en los niños sin discapacidad mejoraban en habilidades sociales, en empatía y la capacidad de disciplina, porque si yo debo explicar a un niño con dificultades un contenido primero debo tenerlo claro yo y después ya lo puedo explicar. Entonces es un beneficio tanto para los niños con discapacidad y también para mí. Hay que cambiar y ha cambiado la percepción de la discapacidad, porque antes se les tenía encerrados en casa y no iban a la escuela. Se debe cambiar esa visión desde niños ver y aprender de las diferencias de cada uno.

2) Desde su punto de vista, ¿son realistas las estadísticas del 98/99% de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios?

Sí, siguen quedando algunos centros especiales, pero es muy bajo este número. Están destinados a niños que tienen muchas dificultades y necesidades como problemas para respirar y que necesiten un control constante, pero la mayoría, o casi todos están en un mismo colegio.

3) Si aspiramos a la plena inclusión, ¿cree que podríamos considerarla conseguida cuando solo el 80% de ese 98% pasa toda la jornada escolar con sus compañeros sin necesidades especiales?

Los niños pueden necesitar unas horas para ir a centros de rehabilitación como por ejemplo para hacer fisioterapia o estimulación del lenguaje, pero luego vuelven a los centros ordinarios con el resto de los compañeros, pero no hay clases especiales. Por ley no hay, pero alomejor en la práctica en algunas escuelas puede que haya alguna clase en la que si el niño tiene problemas de comportamiento y el profesor de apoyo necesita salir de la clase y dar un paseo para que se relaje el niño, entonces los llevan a estas clases que realmente no deberían existir, pero al final se hace porque en la organización de la escuela necesitan una gestión para estas situaciones. Es muy importante que el niño esté en su clase con los demás, pero lo que los formadores de los profesores de apoyo insistimos en que el niño debe estar en su clase y no sacarle a fuera, porque hacerlo es como un fallo en su capacidad para crear un ambiente idóneo que favorezca un clima adecuado para él. Si tienes que sacarle fuera significa que no eres un buen profesional porque no sabes encontrar el recurso para que ese niño pueda estar en clase con los demás. Debe crear un

ambiente en el que puedan estar todos porque si no lo haces no estás haciendo bien tu trabajo. Además, el sacarle fuera del aula es muy peligroso porque los padres pueden emprender acciones legales porque es ilegal que les saques fuera del aula ordinaria.

4) A nivel práctico y personal, ¿ha repercutido negativamente la inclusión de estos alumnos en la calidad del aprendizaje de los alumnos que no tienen necesidades especiales?

Hay muchas investigaciones que muestran todo lo contrario. Ocurre lo contrario y, de hecho, según mi experiencia, yo estuve trabajando en un aula en la que había un niño con discapacidad intelectual y no ha afectado al aprendizaje en ningún momento. También ellos aprenden más juntos. También es verdad que en España a pesar de ser países vecinos el pensamiento es muy diferentes y esto es muy interesante. Me acuerdo de cuando estuve en España y un niño con el que estuve trabajando que tiene discapacidad intelectual y con el que trabajé muchos conceptos que iba adquiriendo y con el que avancé muchísimo. Y un día me preguntó: ¿pero ahora puedo volver a la clase de antes? Y yo como no sabía y pensaba que tenía una discapacidad leve y que podría volver, fui a preguntar y me dijeron que no, que una vez que les sacan fuera del aula ordinaria ya era muy difícil volver. Y para mí fue muy chocante porque es una exclusión de las personas.

En Italia está habiendo muchos avances con nuevas leyes, pero hay que tener mucho cuidado con los avances que hemos conseguido para que no nos los quiten.

5) ¿Tienen los profesores los conocimientos necesarios para atenderlos de la mejor manera posible? ¿Disponen de todos los recursos necesarios?

En la nueva generación de profesores hay muchos más recursos basados en el conocimiento y en las competencias porque en todos los cursos de formación de Educación Primaria ellos estudian cómo trabajar con los niños con necesidades especiales todos los profesores dentro de los cinco años de formación. Luego los profesores de secundaria es más difícil porque ya una vez que están en la escuela hacen muchos cursos de formación en la discapacidad e inclusión porque es obligatorio, pero los profesores de apoyo sí están preparados, aunque, algunas veces, por problemas o necesidades burocráticas entran como profesores de apoyo algunos que no tienen todavía la habilitación, y como hay tantas necesidades tal vez estos profesores entran a trabajar sin los estudios necesarios.

La sociedad va cambiando mucho en tema de formación y de establecer el rol de los profesores que tienen que hacer créditos universitarios en materia de inclusión. Se está apostando mucho a la formación no solo a la de los profesores de apoyo sino a todos porque es necesario que lo conozcan. Hay muchas diferencias entre las discapacidades por lo que deben tener un conocimiento mínimo.

Y en cuanto a los recursos financieros es un problema, pero es un problema general de la escuela porque tal vez hay clases con muchos niños y en Italia se da el problema de que hay clases con 27 niños y también con niños con discapacidad, por lo que es muy difícil trabajar. Y esto ocurre a pesar de que la ley dice que tiene que haber menos de 18 niños, pero cuando organizan la clase por problemas logísticos hay más niños por falta de recursos.

6) ¿Cuáles son los mayores obstáculos para garantizar la educación inclusiva?

Los obstáculos son siempre los prejuicios, por lo que es fundamental la sensibilización y la formación hacia la discapacidad. Otro obstáculo son los recursos porque si hay más dinero claro que se pueden tener clases con menos niños lo que facilitaría el trabajo. Entonces, la primera barrera son los estereotipos y prejuicios que hay hacia la discapacidad y ver la debilidad del niño y no lo bueno y el punto de partida. Pero también se está cambiando la forma de proyectar el foco de atención haciéndolo más en los puntos positivos, en las fortalezas, en lo que los niños saben hacer.

Otra barrera es el hecho de que a menudo los profesores esperan a la certificación de un trastorno, por ejemplo, y no debe ser así porque si hay una necesidad tú tienes que trabajar, no debes esperar la certificación de un psiquiatra, un neuropsiquiatra para empezar tu trabajo. También la etiqueta es un problema, pero si hay formación se empieza a cambiar las maneras de ver las cosas. Hay que sensibilizar y conocer la discapacidad.

7) ¿Cree que la sociedad está preparada para la inclusión? ¿La educación inclusiva ha eliminado las barreras sociales relativas a las expectativas y actitudes de las personas hacia la discapacidad?

Es un proceso que, aunque tú logres unos objetivos y cambios importantes, hay decisiones políticas que intentan quitarte todo lo que ya has logrado por lo que tenemos

que trabajar siempre, porque la inclusión en la escuela sí se da, pero fuera de la escuela sigue siendo un problema que se debe abordar, por ejemplo la integración en el mundo del trabajo. A nivel escolar podemos decir que ha habido un gran avance, pero en el mundo del trabajo aún queda mucho por trabajar.

8) Como profesor, ¿consideraría la posibilidad de compartir la docencia con un profesor de Educación Especial?

Se trabaja juntos. Es decir, no es fácil trabajar con otra persona, pero esto ocurre en todos los trabajos. Pero es un profesor de apoyo para la clase y para mí como profesor. Es una figura de apoyo y si me apoya es más fácil, porque si hay una situación de dificultad o una clase en la que hay muchos niños con necesidades yo necesito trabajar con él o ella.

Tal vez hay algunos profesores que se cierran porque no ven al profesor de apoyo como el profesor de la clase, sino que lo ven como el profesore del niño, pero no es así y lo que decimos siempre es que por ley el profesor de apoyo es el profesor de clase y no solo de ese niño. Es difícil cambiar la mentalidad de los profesores que lo ven como que ellos tienen su clase y él es el del niño con el que tiene que trabajar alomejor de forma individual en una esquina, pero no es así porque eso no es inclusión.

9) ¿Cuál es su opinión sobre la educación inclusiva, sus ventajas e inconvenientes y los recursos necesarios para aplicarla eficazmente?

Los recursos de la formación continua de los profesores porque los niños cambian, la discapacidad no, pero los niños sí lo hacen por lo que la formación continua es lo más importante. Puedes ir trabajando bien, pero las cosas cambian y hay que actualizarse. Como te dije antes debemos estar muy felices y orgullosos de lo que hemos conseguido, pero debemos seguir poniendo mucha atención en lo que hemos logrado y seguir así.

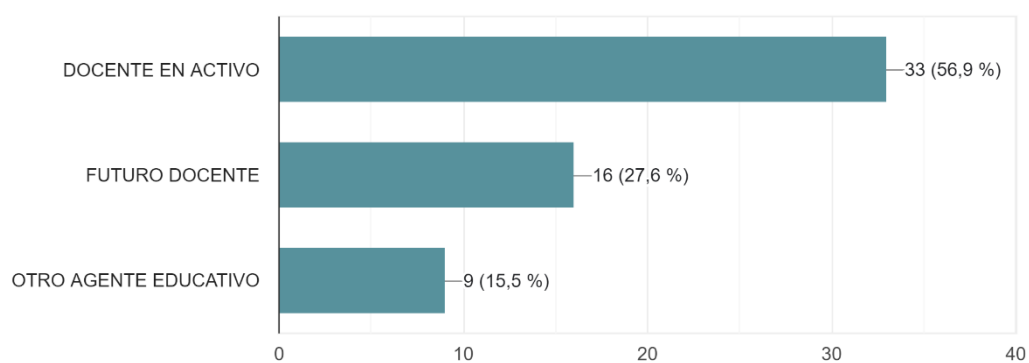
Los problemas son siempre los recursos financieros porque si no hay escuelas con clases suficientes y una cantidad de niños que no sea numerosa, como máximo dieciocho. Y si no es así es muy difícil trabajar en una inclusión real, pero no solo en la inclusión sino en una vida real. Va a ser muy difícil hacerlo y para mí lo fundamental es esto, trabajar en clases más pequeñas, en la formación continua de todos los profesores y en la sensibilización.

Anexo 2

Afirmaciones del cuestionario estigmas y discapacidad

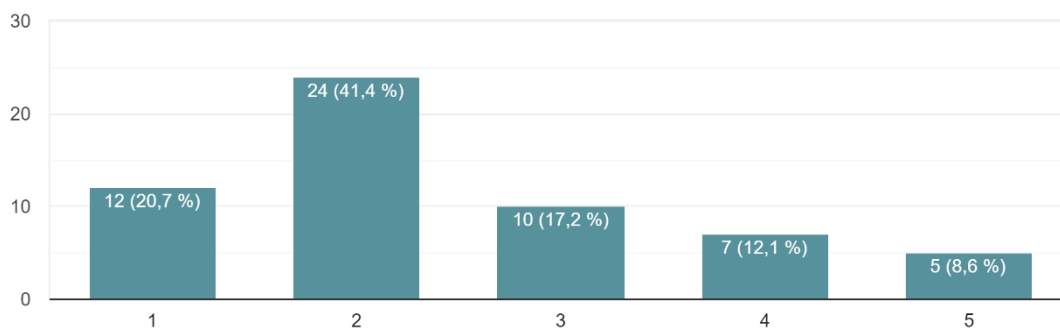
¿A qué miembro de la comunidad educativa perteneces?

58 respuestas



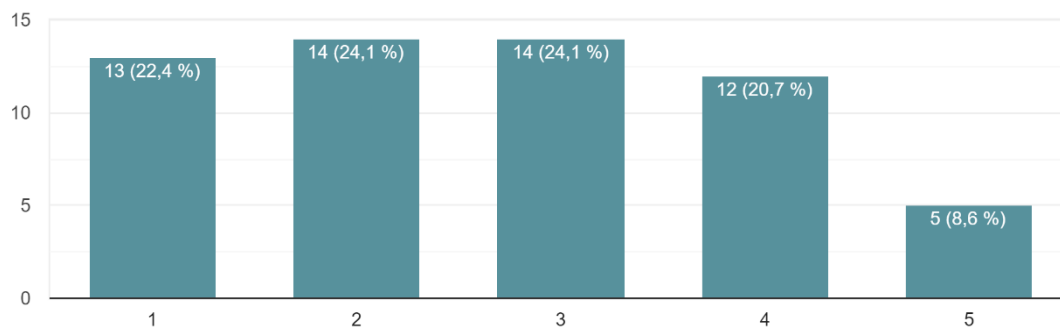
[1] A las personas con discapacidad les cuesta más hacer nuevas amistades que a otras personas.

58 respuestas



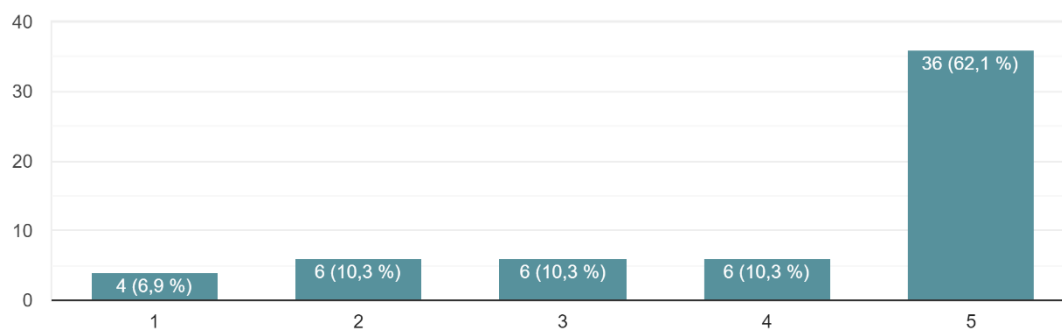
[2] Las personas con discapacidad tienen problemas para involucrarse en sociedad.

58 respuestas



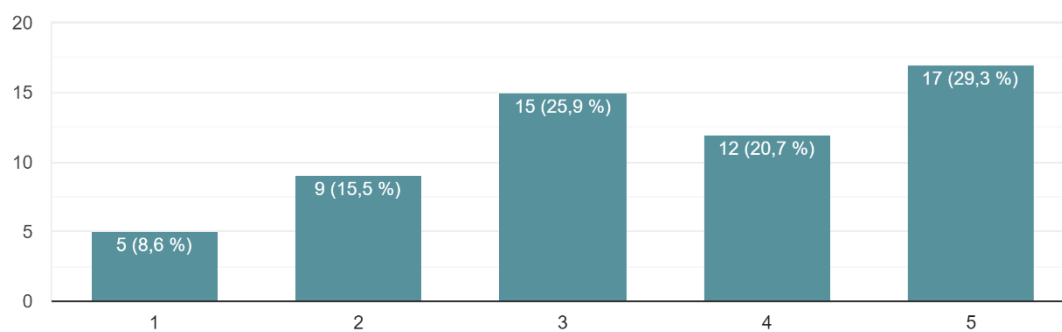
[3] Las personas con discapacidad son una carga para la sociedad.

58 respuestas



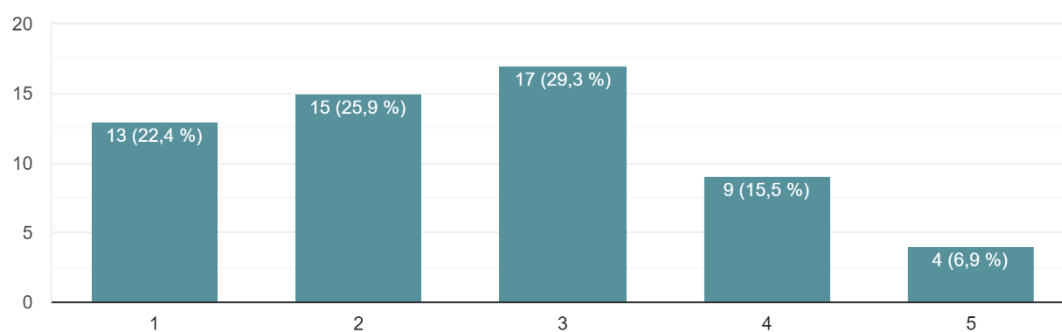
[4] Las personas con discapacidad son una carga para sus familias.

58 respuestas



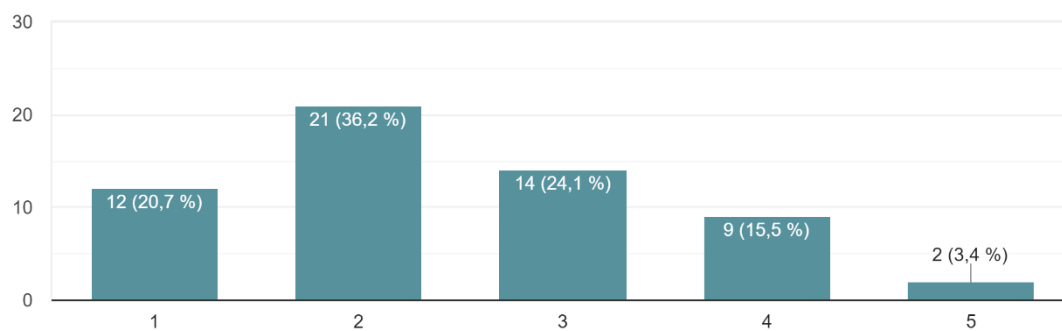
[5] Es más fácil aprovecharse de personas con discapacidad en comparación con otras personas.

58 respuestas



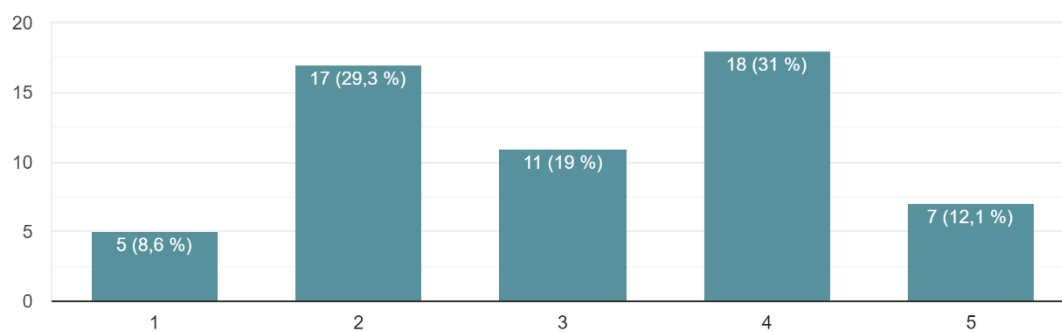
[6] La gente tiende a impacientarse con las personas que tienen una discapacidad.

58 respuestas



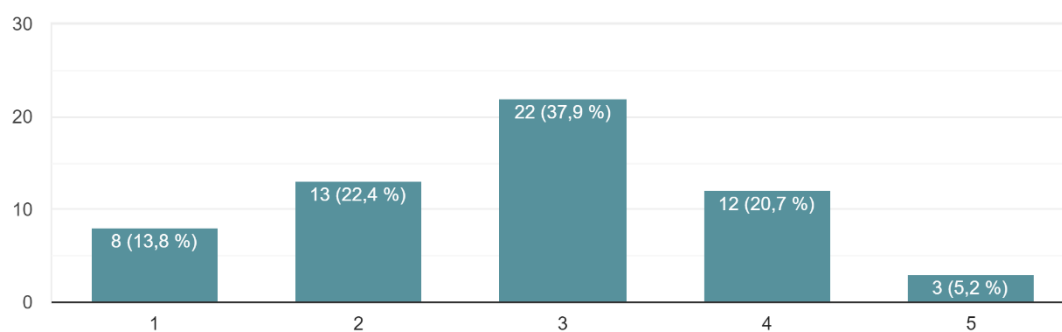
[7] La gente suele tratar a aquellos con una discapacidad como si no tuvieran sentimientos.

58 respuestas



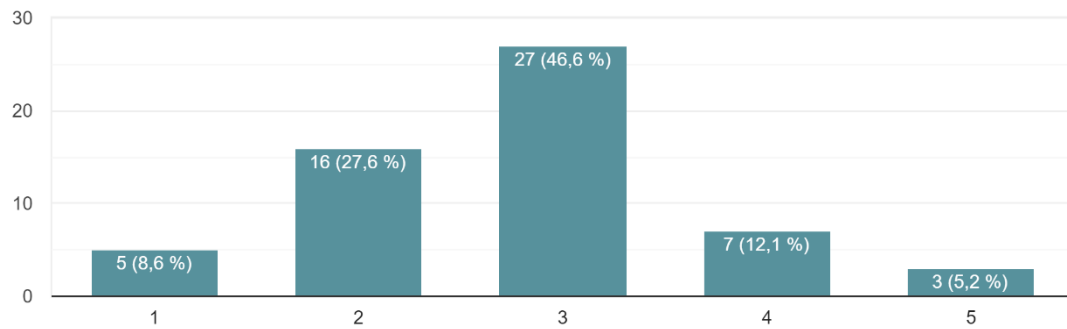
[8] Tener una discapacidad puede convertir a alguien en una persona más fuerte.

58 respuestas



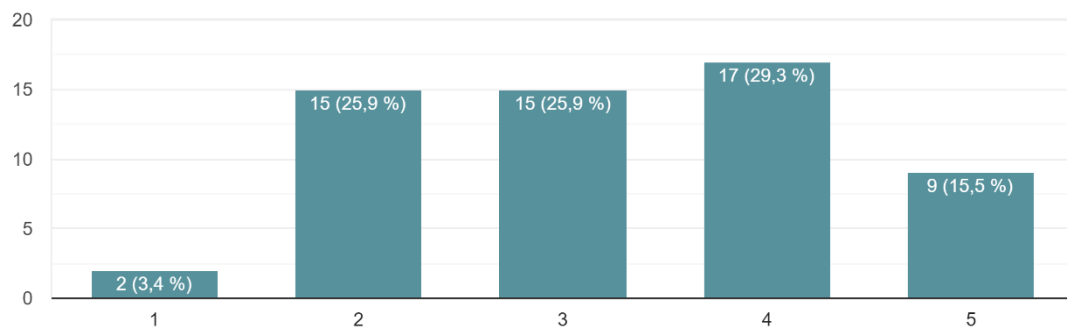
[9] Tener una discapacidad puede convertir a alguien en una persona más sabia.

58 respuestas



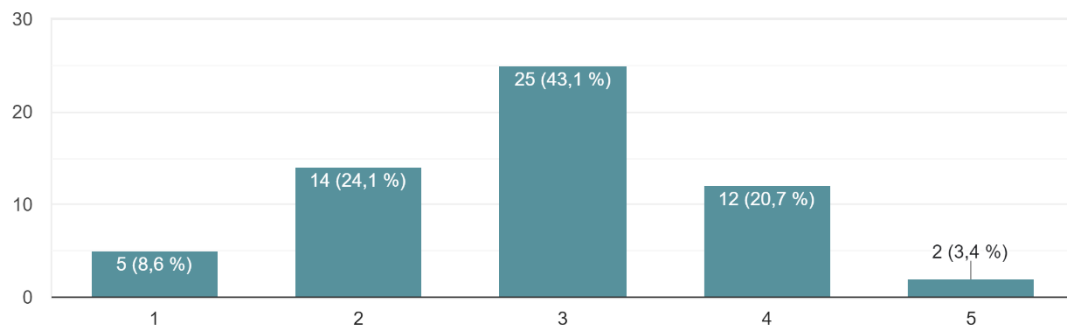
[10] Algunas personas consiguen más por su discapacidad (ej. Son más exitosas).

58 respuestas



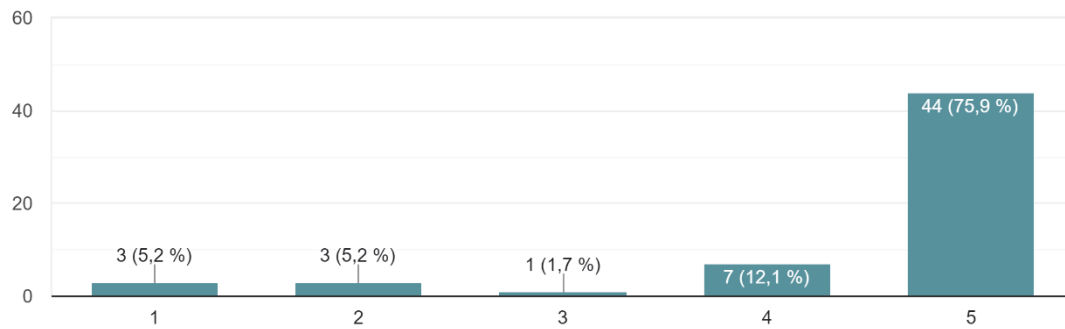
[11] Las personas con discapacidad tienen una mayor determinación que otras personas a la hora de conseguir sus objetivos.

58 respuestas



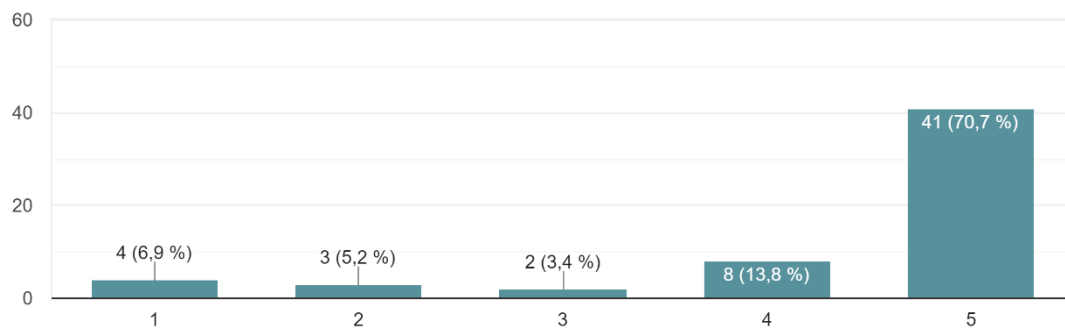
[12] No se debería hablar de sexo con personas con discapacidad.

58 respuestas



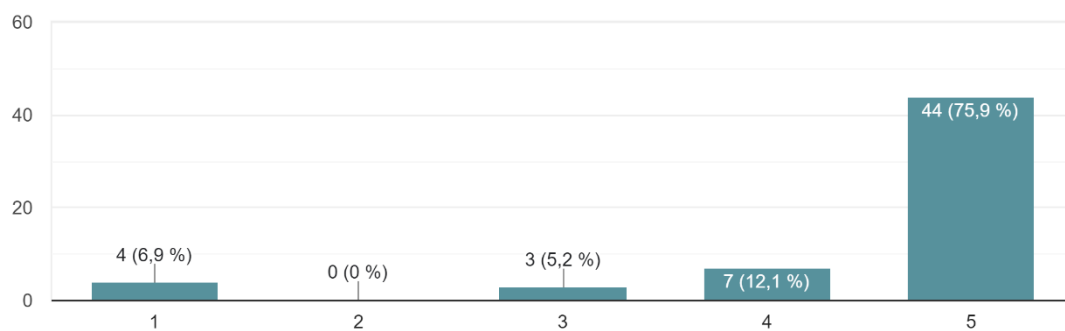
[13] La gente no debería esperar mucho de las personas con discapacidad.

58 respuestas



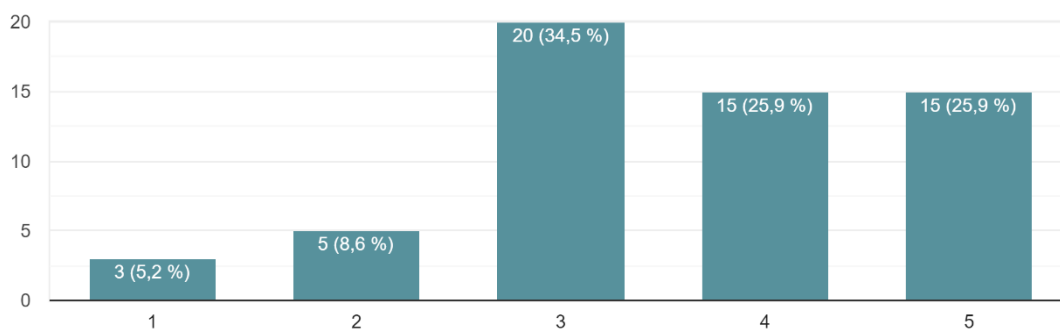
[14] Las personas con discapacidad no deberían ser optimistas (tener esperanzas) sobre su futuro.

58 respuestas



[15] Las personas con una discapacidad intelectual tienen menos expectativas que otras personas.

58 respuestas



Anexo 3

Figuras desarrolladas en la investigación

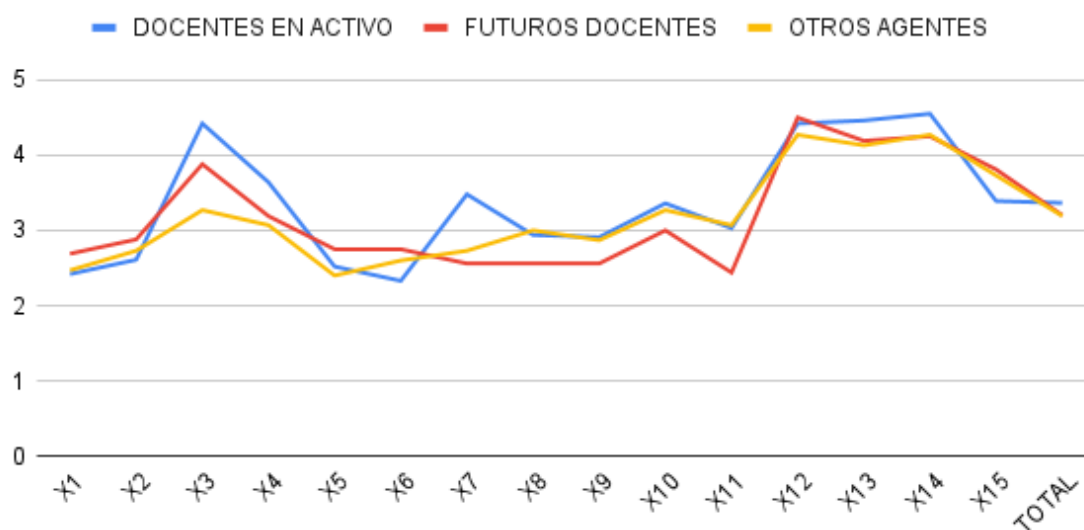
Anexo 3.1

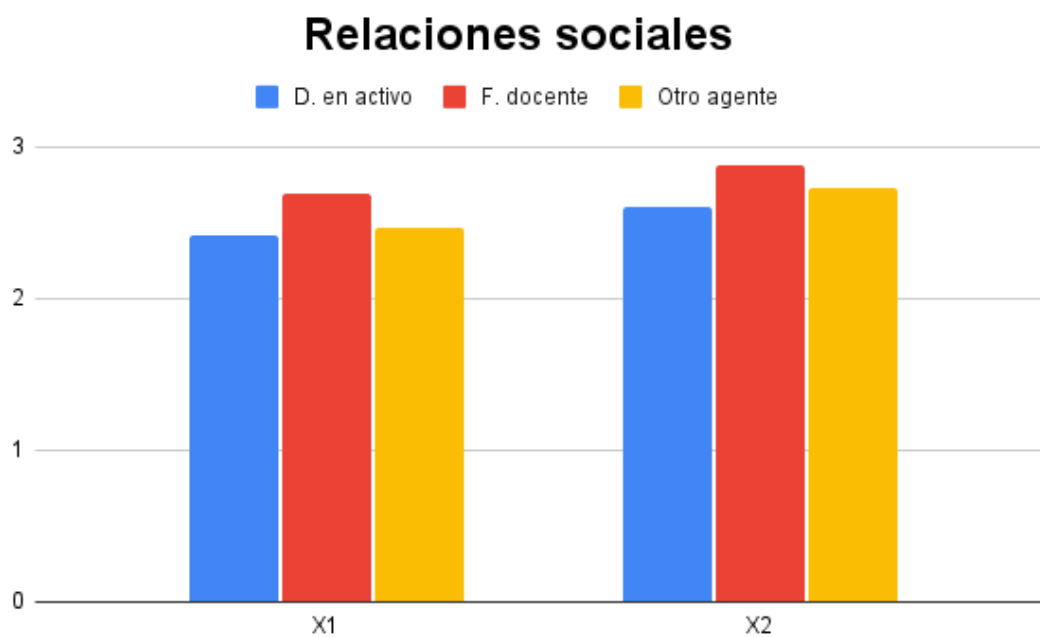
Gráficos Representativos Figura 6

Anexo 3.2

Gráficos Representativos Figura 7

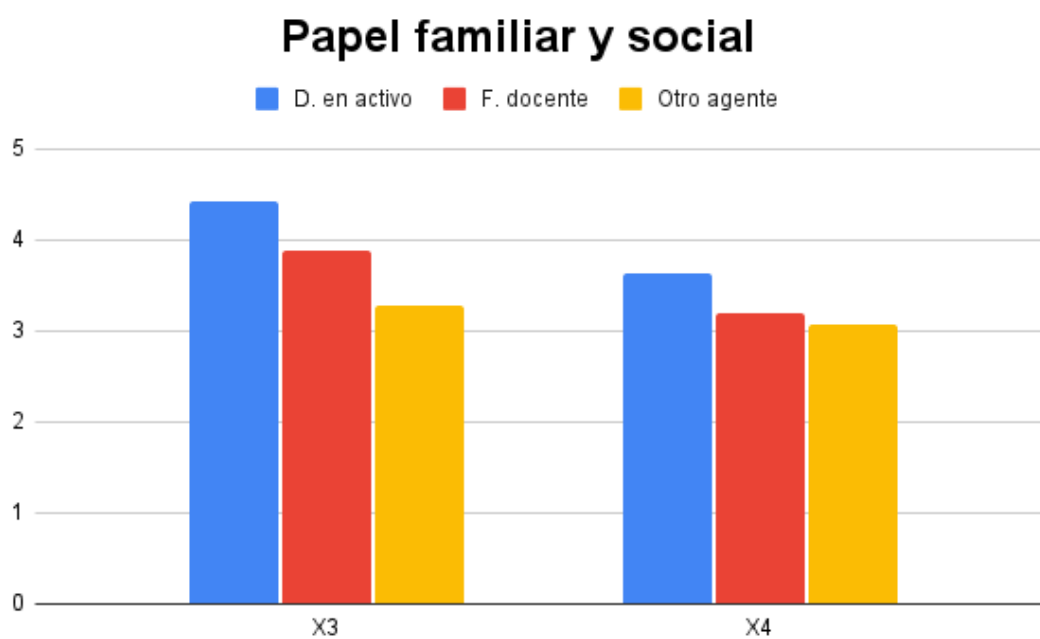
Gráfico comparativo sobre estigmas hacia la discapacidad





Anexo 3.3

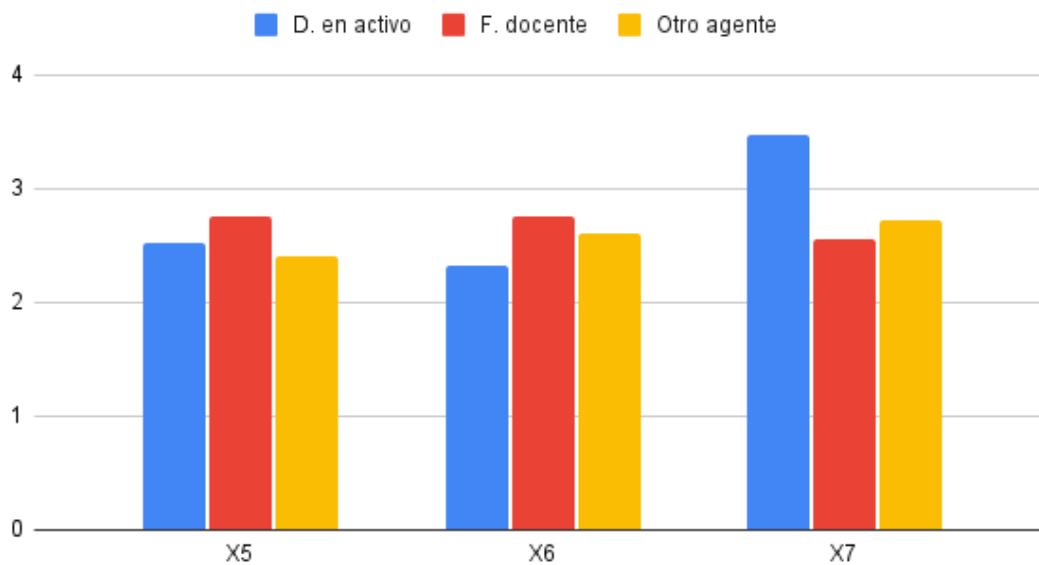
Gráficos Representativos Figura 8



Anexo 3.4

Gráficos Representativos Figura 9

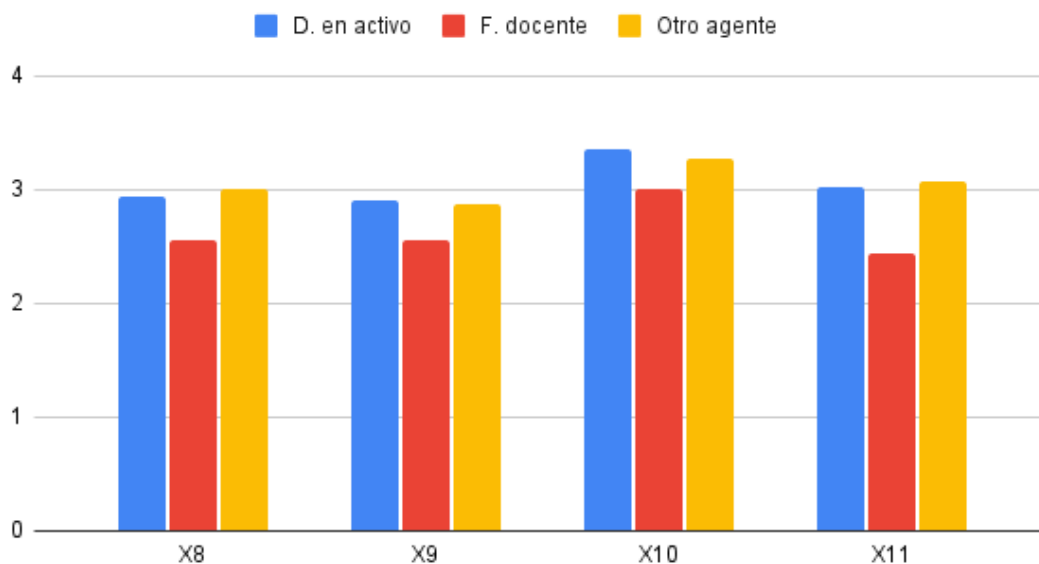
Actitudes sociales



Anexo 3.5

Gráficos Representativos Figura 10

Beneficios de la discapacidad



Anexo 3.6

Gráficos Representativos Figura 11

Carencias/dificultades

