

Cuadernos Deusto de Derechos Humanos

Núm. 87

Educación Secundaria y discapacidad intelectual en Euskadi

Delfín Montero, Eguskiñe Etxabe
y Ana Luisa López



DeustoDigital

Instituto de Derechos
Humanos Pedro Arrupe

Cuadernos Deusto de Derechos Humanos

Cuadernos Deusto de Derechos Humanos

Núm. 87

Educación Secundaria
y discapacidad intelectual
en Euskadi

**Delfín Montero, Eguskiñe Etxabe
y Ana Luisa López**

Bilbao
Universidad de Deusto
2017

CONSEJO DE REDACCIÓN

Felipe Gómez Isa, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.
Trinidad L. Vicente, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.
Cristina de la Cruz, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.

CONSEJO EDITORIAL

Anja Mihr, Investigadora del Human Rights Center de la Universidad de Utrecht, Holanda.
Antoni Blanc Altemir, Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de Lleida.
Bartolomé Clavero, Catedrático de Historia del Derecho de la Universidad de Sevilla y miembro del Foro de las Naciones Unidas para Asuntos Indígenas.
Carlos Villán Durán, Presidente de la Asociación Española para la Promoción del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.
Carmen Márquez, Catedrática de Derecho Internacional Público, Universidad de Sevilla.
Cristina Churrua, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.
Eduardo J. Ruiz Vieytez, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.
Fernando Fantova, consultor en temas relacionados con los servicios sociales, Bilbao.
Francisco López Bárcenas, Academia Mexicana de Derechos Humanos, México.
Gaby Oré Aguilar, consultora internacional en el campo de los derechos humanos y el género y miembro de Human Rights Ahead, Madrid.
Gloria Ramírez, Catedrática de Ciencia Política de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México.
Gorka Urrutia, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.
Jaume Saura, Presidente del Institut de Drets Humans de Catalunya, Barcelona.
Joana Abrisketa, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.
Jordi Bonet, Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de Barcelona.
José Aylwin, Director del Observatorio de Derechos Ciudadanos, Temuco, Chile.
José Luis Gómez del Prado, miembro del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas sobre la utilización de Mercenarios, Ginebra, Suiza.
José Manuel Pureza, Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coimbra, Portugal.
Judith Salgado, Programa Andino de Derechos Humanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
Koen de Feyter, Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de Amberes, Bélgica.
Manuela Mesa, Directora del Centro de Educación e Investigación para la Paz, CEIPAZ, Madrid.
Noé Cornago, Profesor Titular de Relaciones Internacionales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Leioa.
Pablo de Greiff, International Center on Transnational Justice, New York.
Víctor Toledo Llancaqueo, Centro de Políticas Públicas, Universidad ARCIS, Santiago, Chile.
Vidal Martín, investigador de la Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior, FRIDE, Madrid.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org<<http://www.cedro.org>>) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es
ISBN: 978-84-16982-19-6
Depósito legal: BI - 523-2017

Índice

Introducción	9
Descripción de la investigación: objetivos y características del estudio sobre el alumnado con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (DID) en Secundaria	13
Síntesis del análisis de los resultados y recomendaciones	27
1. Clima de centro	28
2. Profesional de referencia.	36
3. Aprendizaje personalizado y colaborativo	43
4.	

Introducción

Motivo e impulso de la investigación

La investigación «La secundaria a examen» surge de la inquietud sobre la situación del alumnado con discapacidad intelectual en la etapa de secundaria. En el ámbito asociativo de familias, existía una manifiesta percepción de descontento. Sin embargo, ¿podíamos afirmar este descontento con rotundidad, sin evidencia objetiva que lo avalase? ¿Qué fundamento era necesario para extraer una foto fidedigna de la situación real? ¿Qué podía hacer el movimiento asociativo de familias de Euskadi, *FEVAS Plena inclusión Euskadi*, para ofrecer una respuesta adecuada que contribuyese a aportar datos de valor en la interlocución con la Administración hacia la construcción de un sistema educativo mejor y, por ende, hacia una sociedad más justa e inclusiva?

FEVAS Plena Inclusión Euskadi, con el liderazgo de su director en aquel entonces Pedro Fernández, y el apoyo de Eguzkiñe Etxabe al frente del área de educación, se pone manos a la obra. La alianza con la Universidad de Deusto en el abordaje metodológico y el respaldo del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco para facilitar la obtención de información y financiar la empresa resultan estratégicos. La investigación que comienza se propone abordar la situación del alumnado con discapacidad intelectual en la etapa de secundaria en la escuela vasca y llegar a conclusiones que consoliden la detección de áreas de mejora del sistema. Consecuentemente, se apunta a la mejora de la calidad de vida de las personas implicadas: fundamentalmente, el alumnado con discapacidad intelectual y sus familias, pero también las y los profesionales del sistema que les brindan apoyo en esta etapa escolar.

Desarrollo de la investigación

La investigación se desarrolló de la siguiente manera:

- En una primera fase se elaboran tres cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas que se dirigen a tres grupos de interés: alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, familiares y profesionales implicados en la etapa de secundaria. El contenido de los cuestionarios se basó en conclusiones de padres y madres de alumnos con discapacidad intelectual de *FEVAS Plena inclusión Euskadi* y en la literatura científica y profesional sobre el tema. Su proceso de construcción se realizó de manera controlada, a través de cuatro borradores, y una prueba piloto en situaciones reales, que permitió realizar la versión final. En el núcleo del planteamiento de base encontramos la escucha como herramienta fundamental y las opiniones de las personas se sitúan en el centro de la investigación, como fuente elemental de información. Los cuestionarios recogen una valoración general e información sobre siete cuestiones: (1) clima de centro; (2) profesionales de referencia para el alumnado, (3) colaboración y tipos de respuesta educativa al alumnado, (4) planificación individual o personalizada, (5) colaboración con las familias, (6) coordinación con las asociaciones que las representan y (7) recursos disponibles para el desempeño profesional.
- En un segundo momento se realizaron 204 entrevistas, de las 300 programadas, es decir, de los 100 individuos seleccionados para cada colectivo, contestaron 68 alumnos/as, 63 familiares y 73 docentes.
- En un tercer momento, se llevó a cabo una síntesis de los resultados del obtenido del muestreo, que contiene además, las recomendaciones sugeridas por el equipo de investigación, asociadas a cada apartado, derivadas de una exhaustiva revisión bibliográfica.
- En cuarto lugar, tuvo lugar una sesión de contraste en la que se hizo partícipe de los resultados de este estudio a personas que pudieran aportar perspectivas diversas para enriquecer las conclusiones de la investigación. Dichas personas provienen del movimiento asociativo (profesionales, un familiar y una persona con discapacidad intelectual), del ámbito académico (psicología, educación) y del sistema vasco de educación (administración educativa, centros educativos y profesorado).
- Por último, se integraron las valoraciones extraídas del grupo de contraste en las conclusiones, resultando el documento presente.

Equipo de investigación

El equipo de investigación está compuesto por las siguientes personas:

- *Delfin Montero*. Profesor de la Universidad de Deusto. Buena parte de su trabajo de investigación se centra en cuestiones relacionadas con la discapacidad intelectual y la calidad de vida.
- *Eguzkiñe Etxabe*. Responsable de Educación de *FEVAS Plena Inclusión Euskadi*. Persona de larga experiencia en la educación de personas con trastornos del espectro autista y una activa colaboradora en diversas comisiones y documentos del movimiento Plena Inclusión (antes Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS).
- *Ana Luisa López*. Actualmente es investigadora y docente de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Durante el tiempo de esta investigación trabajaba como docente e investigadora de la Universidad de Deusto. Es una activa académica de la inclusión educativa, entre otros temas.

Los productos de la investigación

De la investigación derivan tres productos: **un informe científico, el resumen ejecutivo del informe científico y el documento de síntesis del análisis y recomendaciones (el presente)**.

En primer lugar, el presente texto recoge una breve descripción de la investigación, sus objetivos, características y datos sobre la muestra y el proceso. Sigue con un segundo apartado que contiene el análisis de los resultados y las recomendaciones emitidas. Finaliza con un apartado de referencias.

Si nos fijamos en el segundo apartado, cada ámbito de análisis consta de tres partes:

1. Un resumen de los resultados más relevantes de la investigación.
2. El análisis e interpretación de los datos obtenidos.
3. Las recomendaciones de mejora en la escolarización e inclusión del alumnado de secundaria.

Descripción de la investigación: objetivos y características del estudio sobre el alumnado con DID en Secundaria

Esta investigación pretende ofrecer evidencias y recomendaciones de mejora, basadas en datos, en torno a la respuesta que la Comunidad Autónoma del País Vasco ofrece a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) en el ciclo de Educación Secundaria.

La intuición generalizada de que existían dificultades en la inclusión educativa de este alumnado y la falta de estudios recientes que abordasen esta cuestión, impulsó a *FEVAS Plena inclusión Euskadi* junto con la Universidad de Deusto, a realizar este estudio, que ha contado con la colaboración del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco.

La investigación se plantea fundamentalmente desde dos objetivos:

1. Analizar elementos clave en la calidad de la escolarización en el tramo de educación secundaria del alumnado con DID, valorando tanto los aspectos positivos, como los mejorables en la respuesta que recibe.
2. Proponer mejoras a introducir en el sistema educativo y/o de prestación de apoyos, en función del análisis anterior.

Metodología

En cuanto a la metodología empleada, los procedimientos se han planteado desde un enfoque que ha integrado lo **cuantitativo y cualitativo**. Además, se ha apostado por una participación significativa en la recogida de valoraciones y datos del propio alumnado con DID, sus familiares y los y las profesionales que les acompañan, dada la legitimidad que aporta en la implantación de posibles avances y mejoras. Por lo tanto, la investigación se ha basado muy especialmente en la opinión de estos tres grupos de interés.

El instrumento principal en la recogida de esta información han sido **tres cuestionarios dirigidos cada uno a uno de estos tres grupos de interés**, en el que se pedía su opinión sobre distintos aspectos relacionados con la respuesta educativa del alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo.

Las versiones dirigidas a las personas con discapacidad y sus familiares fueron elaboradas a partir de las conclusiones derivadas de un Encuentro organizado por *FEVAS Plena inclusión Euskadi* en el que participaron personas con DID y familiares (Montero, Etxabe, Ricci, López y Rojo, 2008). La versión para los y las profesionales fue constituida a partir de elementos críticos a juicio de éstos, tal como frecuentemente se recoge en la literatura científica y profesional del tema. Estas aportaciones fueron completadas con información rescatada de la revisión bibliográfica, por la que se logró tener una versión final de cada uno de los tres cuestionarios. Cada cuestionario contenía preguntas cerradas, a responder dentro de una escala Likert, y preguntas abiertas, en las que la persona podía expresar libremente su opinión.

En la siguiente figura se puede observar un ejemplo del tipo de preguntas contenidas en cada cuestionario:

Ilustración 1

Ejemplo de tipo de preguntas cerradas y abiertas utilizadas en el cuestionario para el alumnado con DID

	Sí	No	Ns/ Nc
9. En Primaria estabas contento/a.	2	1	0
10.1. En Secundaria estás contento/a.	2	1	0
10.2. ¿Por qué?			
11.1. Te gusta tu centro.	2	1	0
11.2. (Si la respuesta es afirmativa), ¿qué es lo que te gusta de tu centro? (Si la respuesta es negativa), ¿qué es lo que no te gusta de tu centro?			
12.1. Quieres irte de este centro.	2	1	0
12.2. (Si la respuesta es afirmativa), ¿a dónde quieres ir?			

Nota: Elaboración propia.

Para la conclusión del diseño definitivo de las encuestas el propio equipo de investigación realizó una prueba piloto con 10 participantes de cada colectivo, alumnado, familiares y profesionales. Como resultado de dicha prueba, se hicieron los ajustes y modificaciones necesarias en los cuestionarios y se tuvo en cuenta la información recabada para elaborar la guía y los protocolos de actuación para la realización de las encuestas por el equipo de encuestadoras, del que se hablará posteriormente. En este piloto se tomó la precaución de que hubiera unos pocos alumnos y alumnas con importantes limitaciones de comunicación con el propósito de tener previstos estos casos en la guía para las encuestadoras.

Estas son las categorías que finalmente fueron utilizadas en los cuestionarios:

1. ***Clima del centro***: donde se abordan aspectos como el acoso escolar, la relación con compañeros/as, amistades; la colaboración; y la responsabilidad por el alumnado.

2. **Profesional de referencia:** se centra en la persona de referencia para el alumno/a con discapacidad intelectual y del desarrollo dentro del centro educativo y el nivel de coordinación con el resto de los miembros del centro.
3. **Colaboración y tipos de respuesta educativa al alumnado:** la colaboración se refiere al trabajo colaborativo entre los distintos agentes educativos dentro del centro. Además, se pregunta sobre los tipos de respuesta educativa dentro del aula, referidas a actividades adaptadas, adaptación de materiales, uso de ejemplos y apoyos; trabajo en grupos, tutoría entre pares; y procesos de evaluación que se llevan a cabo.
4. **Planificación del programa individual del alumnado:** se analiza si dicha planificación es atractiva, útil y significativa; si se tiene en cuenta la preparación para el futuro; y si la familia y/o el propio alumnado participan en ésta.
5. **Comunicación y colaboración con las familias:** se analiza el grado de comunicación que se mantiene con las familias y su implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y en actividades de la comunidad educativa. También se aborda la participación e implicación del alumnado en la toma de decisiones respecto a su proceso de aprendizaje.
6. **Coordinación con asociaciones externas:** se aborda el grado de comunicación y coordinación con asociaciones de personas con discapacidad y con profesionales involucrados en el desarrollo educativo de dicho alumnado.
7. **Recursos con los que cuenta el personal educador:** grado de disponibilidad y acceso del personal docente y otros agentes educativos de apoyo; formación; orientación; y acceso y colaboración con el equipo del berritzegune de referencia.

En la siguiente figura se puede observar la estructura de cada una de las encuestas, y el número de preguntas realizadas con respecto a cada una de los temas tratados. En ella se puede apreciar el número de preguntas dirigidas a cada colectivo, 38 a las familias, 38 al alumnado con DID y 44 a los y las educadoras:

Ilustración 2

**Temas tratados según preguntas de cada uno de los cuestionarios:
alumnado, familias y profesionales**

Temas	Encuesta Alumnado	Encuesta Familias	Encuesta Educador/a
Datos personales:			
—De persona encuestada.	1-8	1-8 9-15	1-9 10-17
—Respuesta educativa a el/la alumno/a			
1. Clima del centro:			
—respeto, acoso escolar, amistad, —colaboración y —responsabilidad.	9-22	16-21 28-29	18-22
2. Profesional de referencia para alumno/a y coordinación.	31-32	22-23	23-24
3. Colaboración y tipos de respuesta educativa al alumno/a: (Según aulas: ordinaria, estable, SAT, otros)			
—actividades adaptadas, ejemplos, apoyos, materiales, —trabajo en grupos, tutoría entre pares, evaluación.	23-30		25-30
4. Planificación del programa individual del alumno/a:			
—Atractivo, útil y significativo. —Opciones de futuro. —Participación de la familia. —Participación de el/la alumno/a	33-35	36-37	36-38
5. Comunicación y colaboración con familias:			
—Proceso de enseñanza y aprendizaje. —Participación de el/la alumno/a. —Actividades de la comunidad educativa.	36	24-27	31-34
6. Coordinación con asociaciones externas.		33-34	35
7. Recursos con los que cuentan los/as profesionales:			
—Apoyos educativos. —Formación. —Orientación. —Berritzegune.		30-32 35	39-43
Valoración general	37-38	38	44

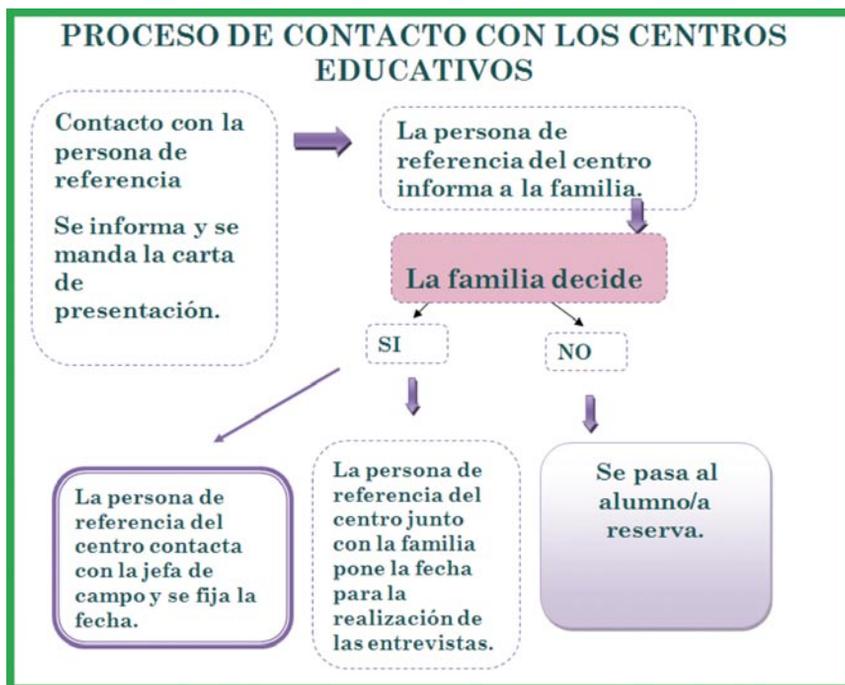
Nota: Elaboración propia.

El ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa) elaboró la muestra en colaboración con el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, siguiendo los criterios acordados por el grupo investigador. Se diseñaron los protocolos de acceso a los centros educativos para obtener la información representativa del personal docente, familias y alumnado.

Se seleccionaron 100 casos de la Comunidad Autónoma Vasca y otros tantos de reserva. La muestra recogía un 50% de casos en Bizkaia, 30% de Gipuzkoa y 20% de Araba, tanto de centros públicos como concertados.

Ilustración 3

Proceso de contacto con los centros educativos



Nota: Elaboración propia.

Se elaboró el protocolo de acceso a los centros y se comunicó a los responsables de Innovación Educativa de cada Territorio y a los profesionales de Berritzegunes, quienes informaban a cada centro seleccionado y mediaban en el acceso a cada caso seleccionado.

Los datos obtenidos provienen de centros educativos que aceptaron participar en la investigación y del alumnado, familias y educadores/as que finalmente accedieron o estuvieron en condiciones de responder a la encuesta.

Para llevar a cabo la recogida de información a través de la encuesta, se reclutó un equipo de 15 encuestadoras, con edades comprendidas entre los 22 y los 27 años. En el momento de realizarlo, 14 de ellas eran alumnas de segundo curso de Psicopedagogía en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. La restante ya había finalizado su licenciatura. A lo largo de su primer curso en Psicopedagogía recibieron formación, entre otras cuestiones, sobre materias relacionadas con la respuesta a las necesidades educativas especiales, la discapacidad e investigación educativa.

Al ser entonces Psicopedagogía una licenciatura de segundo ciclo, todas ellas eran ya profesoras de educación infantil, educadoras sociales o profesoras de primaria en el momento en el que realizaron las encuestas. Se trataba en su conjunto de un grupo muy motivado hacia el trabajo con personas con DID. El 80% de ellas había tenido contacto previo con personas con DID, en forma de voluntariado o de prácticas universitarias en organizaciones como Gorabide, APNABI, Fundación Síndrome de Down del País Vasco y Asociación Uribe Costa. La realización de las encuestas fue remunerada.

Para integrar el equipo, las encuestadoras participaron en un proceso formativo. Esta formación estuvo diseñada y desarrollada por los y las profesionales que planificaron y llevaron a cabo cada proceso de la investigación. Además, se elaboraron dos documentos de apoyo para las encuestadoras: un **«Protocolo para la realización de las encuestas»** —que recogía aspectos comunes a los tres modelos de cuestionarios— y una **«Guía para realización del cuestionario para ella alumna»**. En ambos se indicaban aspectos fundamentales con respecto al procedimiento para realizar las encuestas y se aclaraban dudas. Las entrevistas a personas con discapacidad pueden presentar numerosas dificultades a cualquier entrevistador, por ejemplo por la frecuente tendencia a la aquiescencia, por eso se le dedicó un documento particularizado en el que se daban indicaciones precisas ítem a ítem. A dicha guía acompañaba el mencionado protocolo a seguir por cada encuestadora, donde se enfatizaban los aspectos éticos y de garantía de confidencialidad. A su vez, se hizo especial hin-

capié en las pautas sobre el modo proceder para asegurar la participación auténtica del alumnado con DID, evitando tomar como opiniones suyas aquellas dadas por personas tutoras que podrían estar presentes durante la realización de la encuesta.

El proceso de formación se planteó como principales objetivos los siguientes: a) comprender el sentido y la importancia de la investigación en curso, b) conocer el procedimiento diseñado para la realización de las encuestas (protocolos de acercamiento al centro, protocolos de realización de las encuestas diseñados específicamente para cada uno de los colectivos, de confidencialidad, cómo actuar ante diversas incidencias, etc.), c) analizar los cuestionarios que luego les servirían de pauta para realizar las encuestas, y d) identificar buenas prácticas para minimizar posibles problemas derivados de entrevistar a estudiantes con DID (por ejemplo, utilización de apoyos visuales si era preciso, reformulación de preguntas que no se entienden, etc.). En el proceso de formación participó activamente todo el equipo de investigación, incluida la jefa de campo. Una representante del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (IVEI-ISEI), dependiente del Departamento de Educación e Investigación, también colaboró en esta formación, explicando con detalle las condiciones y cautelas con las que las encuestadoras debían acceder a centros concretos del sistema educativo, sobre todo los de la red pública.

Las encuestadoras estuvieron, en todo momento, supervisadas y en contacto permanente con la jefa de campo, quien a su vez informaba al equipo responsable del estudio sobre la marcha del muestreo y resolvía dudas o incidencias que estas le planteaban. La jefa de campo era la responsable de cumplir el protocolo de solicitud de acceso a los centros, comunicarse con éstos, y establecer la agenda para la realización de las entrevistas en los mismos. Antes de eso, bien ella o los responsables de la investigación habían tomado contacto con los berritzegunes (centros públicos de apoyo educativo de una zona), y con las direcciones de los centros para obtener el permiso necesario para proceder a la realización de las encuestas.

Puede verse en la siguiente ilustración la composición de la muestra encuestada en lo relativo al alumnado con DID.

Ilustración 4

Distribución de la muestra para el alumnado con DID

Sexo	N	%	Edad	N	%	Curso	N	%
						1.º ESO	11	16,2
Hombre	33	48,5	12	1	1,5	2.º ESO	15	22,1
Mujer	35	51,5	13	7	10,3	3.º ESO	5	7,4
Tipo de centro	N	%	14	15	22,1	4.º ESO	3	4,4
Ordinario Público	24	35,3	15	12	17,6	AE ¹	7	10,3
Ordinario Conc.	35	51,5	16	9	13,2	SAT	17	25,0
Centro Especial	9	13,2	17	11	16,2	EE	9	13,2
Modalidad	N	%	18	5	7,4	Ns/Nc	1	1,5
Aula Ordinaria	33	48,5	19	3	4,4	Ter. histórico	N	%
Aula Estable	7	10,3	20	1	1,5	Araba	7	10,3
SAT ²	17	25,0	21	2	2,9	Bizkaia	41	60,3
Otros	11	16,2	Ns/Nc	2	2,9	Gipuzkoa	20	29,4
Total						68 casos	100%	

Nota: Elaboración propia.

Una vez recabada la información de las encuestas, comenzó un laborioso y cuantioso proceso de análisis tanto de los datos cuantitativos, a través del análisis estadístico realizado con SPSS; como de un volumen considerable de datos cualitativos fruto de las opiniones y experiencias compartidas, que se analizaron a través del programa AtlasTi. Dicho análisis fue recopilado en un Informe Científico, y en un Informe Ejecutivo que sintetiza los aspectos más relevantes. En un segundo momento, se estructuraron los datos en función de las coincidencias y diferencias que se percibían entre los distintos grupos de interés. Derivados de estos resultados, el equipo de investigación elaboró unas propuestas de mejora. Tanto el resumen de los resultados

¹ Aula especial.

² Sala o aula de aprendizaje de tareas.

con base en coincidencias y diferencias, como las propuestas de mejora se recopilaban en un documento de trabajo que fue la base sobre la que un equipo de personas expertas reflexionó y debatió en una sesión de contraste.

La sesión de contraste: finalidad y desarrollo

Una vez finalizado el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos, y la síntesis de los resultados junto a las recomendaciones elaboradas por el equipo investigador, se llevó a cabo la sesión de contraste. Ésta se plantea en el seno del equipo de investigación como una oportunidad de obtener una perspectiva diversa y profunda sobre la investigación y sus conclusiones. El objetivo final es facilitar la construcción de orientaciones que sirvan para alcanzar respuestas más adecuadas a las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo en la etapa de secundaria.

La reflexión sobre la metodología a utilizar lleva a diseñar una jornada de trabajo, celebrada el 16 de octubre de 2015 en la Universidad de Deusto (campus de Bilbao), que integra dos partes diferenciadas:

1. Una primera parte que pretende obtener las valoraciones personales e individuales de los participantes, a los que se les ha facilitado el documento de trabajo (es decir, la síntesis de los resultados de la investigación con las recomendaciones).
2. Una segunda parte, en la que se articula una reflexión en grupos previamente configurados, que centran su atención en los apartados que componen la investigación. Cada grupo tiene asignados previamente sus componentes en función de su afinidad con los temas a tratar. Esta dinámica culmina con una puesta en común de las conclusiones a las que llega cada uno de los 4 grupos.

En total, participan 20 personas de los siguientes perfiles³:

- Profesionales del movimiento asociativo Plena inclusión (Federación vasca y Confederación estatal) y entidades integrantes: responsables de áreas de diversas entidades (educación, transformación de servicios, comunicación) y un docente.

³ El detalle de las personas participantes figura en el Anexo. Agradecemos a todas ellas su colaboración y aportaciones a este documento.

- Una familiar del movimiento asociativo, en concreto, una madre que es además miembro de la Junta Directiva de su asociación de referencia.
- Una persona con discapacidad intelectual y su persona de apoyo (estas dos no han participado presencialmente, por su imposibilidad en asistir el día de la sesión, pero enviaron su aportación, incluida en este documento).
- Profesionales del sistema educativo vasco: un responsable de un centro de formación profesional, una profesional de un centro privado (concertado) y una profesional de un centro público.
- Una responsable de la Administración educativa vasca (Berritzegune Nagusia).
- Docentes e investigadores provenientes del ámbito universitario (Universidad de Deusto, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Ramón Llull y Universidad de Vigo).

Valoraciones y recomendaciones generales derivadas del contraste

Según lo destacado por las personas participantes en la sesión de contraste, esta investigación genera la oportunidad de visibilizar la situación del alumnado con DID en la etapa de secundaria en Euskadi y reflexionar a partir del escenario que dibuja. El punto de partida que supone, desde el compromiso con la mejora, deja entrever un camino que aún queda por recorrer. La colaboración entre los diferentes agentes (movimiento asociativo, Administración pública, sistema educativo, universidades, etc.) ha de posibilitar la construcción colaborativa y la transformación del sistema hacia la mejora continua.

Primeramente, resulta llamativa la alta satisfacción del alumnado con DID y sus familias cuando precisamente la intuición que ha conducido a impulsar esta investigación es la contraria: la secundaria es una etapa compleja y el alumnado tiene dificultades. La transición desde primaria, el propio tránsito por la etapa desde el punto de vista del desarrollo competencial y social, etc. entrañan una complejidad manifiesta.

El grupo reflexiona sobre los motivos que han podido llevar a este escenario: el número reducido de la muestra, las características y selección de la muestra, la metodología, las herramientas, y el formato utilizado para recoger los datos, el objeto de las preguntas, etc. En todo caso, la investigación afirma de manera bastante evidente que las personas están contentas, tanto el alumnado con discapacidad, como sus familiares. ¿La satisfacción podría provenir simplemente por el hecho de hallarse en un entorno educativo ordinario?

Además, esta satisfacción es sorprendentemente compatible con la afirmación de un alarmante y elevado número de casos de acoso escolar hacia los alumnos y alumnas con discapacidad. ¿Cómo pueden estas dos situaciones convivir en la misma realidad? En la relación entre iguales, la falta de respeto hacia lo diferente es frecuente. La propia complejidad del fenómeno dificulta la articulación de respuestas. Además, en secundaria el ritmo es frenético, el currículo marca el curso escolar y la exigencia es elevada, lo que deja las relaciones humanas y su problemática en un plano menos prioritario. En este sentido, explorar el clima de aula y la interacción entre las personas podría tener su valor.

Sin duda, el valor de las relaciones entre las personas, más en especial si nos referimos al apoyo que pueden suponer a las personas con DID, es innegable. Que las personas marquen la diferencia no sorprende. En este sentido, resulta elemental potenciar la red de apoyos naturales y el trabajo colaborativo. Tampoco parece sorprendente que la referencia de una figura de apoyo que se mantenga en el tiempo pueda suponer un bastión fundamental para el alumnado con discapacidad. ¿Podríamos crear una figura de mentor que cumpla esta función; una persona que conozca bien al alumno con discapacidad, que vele por su óptimo desarrollo competencial, que promueva su potencialidad, que genere oportunidades en su contexto educativo...? Quizás este planteamiento es demasiado idealista, presenta demasiadas dificultades para su implantación inmediata. Sin embargo, el trabajo en red de los equipos y los/as tutores podrían bastar para atajar con éxito esta cuestión.

¿Y las familias? ¿Qué rol tienen en esta etapa? ¿Se aprovecha el valor que pueden aportar? ¿Cómo las está haciendo partícipes el propio sistema? La participación de las familias no parece estar integrada en los planes individuales, ni en las decisiones del centro. Esta investigación nos apunta a que existe una buena comunicación con las familias, a pesar de que no se favorece una relación más constructiva con ellas. Esta comunicación es meramente informativa, no se orienta hacia la colaboración en la toma de decisiones. En muchas ocasiones, las familias no conocen bien los recursos a su disposición, como por ejemplo, el movimiento asociativo y los apoyos que ofrece; la propia experiencia de otra familia con un hijo o hija con discapacidad puede resultar un buen apoyo. Es necesario garantizar que todas las familias reciban del sistema el apoyo que les corresponde por derecho.

Por otro lado, también la participación de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual podría mejorar. La apuesta por las personas, más aún, por cada persona con DID es una cuestión de derechos,

como manifiesta la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Hay que atreverse a romper moldes desde los equipos directivos, que además son los más estables, lo que permite que puedan seguir las trayectorias personales de manera sostenida en el tiempo. La transformación es posible. Las personas pueden llegar lejos si potenciamos sus oportunidades y posibilidades, adaptando los contextos formales e informales, e incluso la normativa, si fuese necesario, para facilitarlos. Para este fin, resulta interesante la metodología de Planificación Centrada en la Persona y las buenas prácticas que puedan ilustrar su aplicación.

Sin embargo, en la investigación aparece el dilema de las etiquetas. Esto es, al centrarnos en un colectivo, lo etiquetamos. Paradójicamente, si no ponemos el foco en él, lo hacemos invisible, dificultando que, sobre todo, en el plano político se puedan identificar sus necesidades para ofrecer respuestas. Existen necesidades compartidas dentro del colectivo y otras individuales, propias de cada persona. La investigación centra su atención en las comunes, lo que alerta en no perder de vista las personales.

Una de las cuestiones que demanda claridad es la terminología utilizada y su definición. Términos o expresiones como educación secundaria, aula estable, SAT, trabajo con familias, etc., requieren mayor definición. Una herramienta que unificase la terminología, como un glosario, podría contemplarse como producto derivado de la investigación.

Esta investigación plantea un amplio rango de mejoras en diversos planos de actuación y realidad, desde el más estratégico o idealista, hasta el más práctico o viable. Es importante que el apartado de recomendaciones guarde un equilibrio razonable entre ellos, para que desde una perspectiva sistémica y ecológica, promovamos cambios que realmente transformen y mejoren en profundidad la educación. Más allá de las propuestas dirigidas a centrarnos en cada alumno y alumna, también se tendrían que tener en cuenta y proponer medidas dirigidas a cambiar el entorno. Es positivo señalar la importancia de la autonomía y la autodeterminación, pero deben estar amparadas en un contexto más amplio. El cambio de contexto, hacia uno inclusivo en esencia, nos llevaría a un cambio en los perfiles de los profesionales y una formación acorde. Además, de nada sirve una escuela inclusiva si la sociedad no lo es. Hay que posibilitar comunidades inclusivas.

Estos aspectos destacados en la sesión de consulta han sido incorporados en las recomendaciones que a continuación se presentan, junto a la síntesis de los resultados principales de la investigación «*La secundaria a examen*».

Con este trabajo se pretende detectar buenas prácticas y áreas de mejora para proponer acciones que favorezcan la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y de aquellas personas que las acompañan en su ciclo vital, en concreto, sus familias y los profesionales que les prestan apoyo en entornos educativos

Síntesis del análisis de los resultados y recomendaciones

Este apartado contiene una síntesis del análisis de los resultados de la investigación y recomendaciones de mejora en cada uno de los ámbitos descritos.

Antes de comenzar con el análisis, cabe indicar un aspecto a considerar. Los responsables de este estudio y la totalidad de los integrantes de nuestra mesa de expertos y expertas, hemos contemplado con sorpresa los resultados tan positivos que se obtienen en los ámbitos que presentamos a continuación. Nuestras percepciones a partir de evidencias de realidad que experimentamos a diario, eran distintas, y anticipábamos un nivel de insatisfacción mayor del que hemos hallado.

Muchos podrían haber sido los factores que han influido en estos resultados. Por un lado, se ha de destacar que, aunque la selección de la muestra y el protocolo de solicitud de acceso a los centros educativos fue muy riguroso, de un total de 200 alumnos y alumnas con DID seleccionados, únicamente participaron 68 alumnos/as, 63 de sus familiares, y 73 de sus docentes. Esto puede llegar a la inferencia de que quienes contestaron son aquellas personas que tienen opiniones más positivas, siendo quienes declinaron su participación aquellas más críticas. No obstante, no se tiene evidencias de que esto haya sido así.

Estos datos tan positivos nos han llevado a revisar el procedimiento de muestreo utilizado. Como se ha explicado en la descripción de la investigación, el proceso de recogida de datos fue muy riguroso y sistemático, y las entrevistadoras tenían un grado de preparación muy alto. Estas son cuestiones que otros estudios, con metodologías que complementen la aquí empleada, deberán intentar esclarecer. Esta reflexión afecta a la mayor parte de las preguntas que indagan sobre el nivel general de satisfacción de estudiantes, familiares y profesionales.

Por lo dicho, los resultados y el análisis que se presenta a continuación, dada su naturaleza más bien positiva, nos permiten poner el énfasis en aquellos aspectos que los y las participantes en esta investigación detectan como **aspectos clave**, que han hecho posible que el alumnado con DID en secundaria haya tenido una experiencia de enseñanza y aprendizaje significativa y satisfactoria. De esta manera, las recomendaciones que se plantean, fruto del trabajo realizado por el equipo investigador y enriquecidas con las aportaciones del trabajo en profundidad que se realizó durante la sesión de contraste en la mesa de personas expertas, ponen el énfasis en **aquellos aspectos que ya están en marcha pero que hay que reforzar y mejorar, y en aquellas propuestas innovadoras que es necesario implementar e impulsar.**

1. Clima de centro

Dentro de este primer apartado se abordan aspectos relacionados con el clima escolar. Dicho concepto hace alusión a las siguientes características que debe cumplir un centro escolar, según el documento del Gobierno Vasco (2012 :13): *«El centro escolar debe ser una comunidad, un contexto organizado que ofrece una experiencia acogedora, rica y diversa, en el que cada persona es conocida, reconocida y tratada como tal y participa directamente en la actividad escolar.»* Las características de la comunidad escolar aquí analizadas son el respeto, el acoso escolar, la relación con compañeros y compañeras, sus amigos y amigas, y la colaboración y la responsabilidad que el alumnado en general tiene hacia sus compañeros con DID.

1.1. Datos cuantitativos y cualitativos

Ilustración 5

Coincidencias y diferencias en relación al Clima del Centro. Datos cuantitativos

Coincidencias	Al.	Fam.	Ed.	Diferencias	Al.	Fam.	Ed.
A gusto en el centro	98,5%	99%	99%	Experiencia más positiva en ESO	88,2%	62%	—
A gusto en el aula	—	82%	85%				
Buena relación con compañeros/as	92%	84%	—				
Episodios de abuso	17,6%	17%	—				
Implicación doc.	—	97%	93%				

Nota: Elaboración propia.

Ilustración 6
Aspectos valorados en relación al Clima del Centro.
Datos cualitativos

Aspectos más valorados	
ALUMNADO:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones sociales, relaciones con amigos/as. 2. Lugares físicos y clases. 3. Trabajo en clase: preparación para la vida.
FAMILIAS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo y cambios personales de su hijo/a. 2. Respuesta que el centro educativo tiene ante problemas de sus hijos/as. 3. Relaciones sociales.
EDUCADORES/AS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción del clima del centro y las relaciones sociales por el alumnado con DID. 2. Colaboración entre educadores/as de dentro y fuera del centro.

Nota: Elaboración propia.

Opiniones del alumnado:

- «*En primaria estaba contento con los profesores, compañeros, juegos, estudios y excursiones. En secundaria al principio es más duro, tienes que adaptarte. Estoy muy contento con los profesores, también con los compañeros. Aunque en el aula ordinaria me llevaba mal con alguno.*» (Alumnado, cod. 2076)
- «*En primaria me llevaba bien con la gente, sobre todo con la profesora. Sin embargo, en secundaria «me han tocado la moral».*» (Alumnado, cod. 1076)
- «*Me vacilan porque llevo libros de primaria. Me vacilan y me pegan.*» (Alumnado, cod. 1038)
- «*Estoy contento porque tengo amigos, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo. Con los profesores de apoyo estoy más a gusto.*» (Alumnado, cod. 1091)
- «*Me gusta que las asignaturas las das poco a poco y que cuando acabas te dan un tiempo para jugar y relajarte.*» (Alumnado, cod. 1068)
- «*Me gusta trabajar, los profesores explican bien.*» (Alumnado, cod. 2059)

Opiniones de las familias:

- «*En la parte académica no ha habido cambios. El ambiente y conocer a más gente es positivo. Es muy enriquecedor ir y volver solo en el autobús, comer solo, usar las llaves... a ser más autónomo.*» (Familiar, cod. 1083)

- *«Igual estaba mejor en primaria, ahora ha dejado de estudiar y tiene malas formas.»* (Familiar, cod. 1074)
- *«Los profesores no están preparados, algunos se asustan, porque 20 alumnos y además alguno con NEE para un profesor es mucho. Mi hija tiene amigos.»* (Familiar, cod. 2073)
- *«Las que tiene cualquier niño. Menos cercanía y tienen varios profesores. Se nota más la diferencia entre ella y los demás niños.»* (Familiar, cod. 1033)
- *«En primaria están más preparados. En secundaria los profesores no se implican, actúan como funcionarios, no se preocupaban de Iratxe⁴. Los que más se han implicado son los del aula estable (están más capacitados y tienen más recursos). La gente del instituto estaba desmotivada, despreocupada; los del aula estable eran diferentes. La integración es un cuento, no se ha dado. Los alumnos sólo le dicen «hola» y se van.»* (Familiar, cod. 1066)
- *«Viene contenta a clase. Le gusta estar con los amigos de clase y con los de fuera de clase también.»* (Familiar, cod. 1098)
- *«Se levanta contenta, y lo dice, comenta las actividades. Echa en falta no ir a clase durante las vacaciones.»* (Familiar, cod. 1046)
- *«Se ve acogida y protegida y hay muy buena colaboración entre los compañeros.»* (Familiar, cod. 1068)
- *«Mi hijo me lo cuenta y se ve que se ayudan entre ellos, se palpa tolerancia en general en el centro.»* (Familiar, cod. 1061)

Opiniones de docentes:

- *«Se siente bien. Al principio no hablaba nada y ahora cuenta cosas que antes no era capaz, se relaciona.»* (Profesional, cod. 2024)
- *«Ahora le vemos muy a gusto, al principio le costó un poco adaptarse. El cambio de primaria a secundaria siempre es costoso. Pero está a gusto.»* (Profesional, cod. 2090)
- *«En general está bien, pero a veces se queja de que los compañeros no le hacen caso y dice que no quiere venir.»* (Profesional, cod. 1091)
- *«En el aula de apoyo hay un buen clima. En el aula ordinaria, a pesar de tener dos años más, creo que está bastante integrado.»* (Profesional, cod. 1091)

⁴ Los nombres que aparecen en las citas son ficticios, para garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información aportada.

- «Este chico ha tenido peleas y todo el mundo al día siguiente le ha dado una nueva oportunidad.» (Profesional, cod. 1065)
- «Sí, pero hay un trabajo de acogida y de enseñarles, no sale de forma espontánea. Hay que animar a sus compañeros.» (Profesional, cod. 1046)
- «Entre nosotros hay comunicación, nos informamos de todo.» (Profesional, cod. 1052)
- «Se funciona como «islas». Los de educación especial están ignorados. Se intenta involucrar con tareas pequeñas como cambiar bombillas.» (Profesional, cod. 1071)
- «Tenemos dificultades para reunirnos, no hay tiempo para ello.» (Profesional, cod. 2008)
- «Hay parte que sí y parte que no. Dentro del centro hay gente que ve esas aulas como «yo ahí no voy» y otros están encantadísimos. Con los profesionales externos hay mucha colaboración, pero el problema es que viene poca gente de fuera.» (Profesional, cod. 1050)
- «Nos pasamos la información entre nosotros. Cuando necesitamos ayuda solemos pedirla a los compañeros. A veces también nos enfadamos pero se nos pasa enseguida.» (Profesional, cod. 1093)

1.2. Análisis de los datos

Entre los aspectos en los que **coinciden los tres colectivos**, los datos cuantitativos reflejan que tanto los y las educadoras, como las familias y el propio alumnado con DID piensan que los y las adolescentes **se sienten a gusto en el centro**. Por su parte, las familias y los y las docentes piensan que el alumnado se siente a gusto en el aula, y que hay **implicación por parte del equipo docente con respecto a su educación**. También las familias y el propio alumnado con DID indican que **tienen buena relación con sus compañeros y compañeras**. **No obstante, se debe subrayar que más de un 17% de las personas encuestadas manifiestan haber sufrido acoso en el centro**. En relación a estos datos sobre posibles episodios de abuso escolar es importante destacar que el porcentaje detectado en este estudio (17%) es superior al observado en secundaria (14,6%, según datos del año 2012 del ISEI-IVEI).

Asimismo, estas cifras evidencian **diferentes opiniones** entre el alumnado con DID y las familias. Mientras que el primero expresa que su experiencia en la ESO ha sido más positiva que en Primaria (88,2%), las familias no lo tienen tan claro (62%).

INFORMACIÓN CUALITATIVA

Pasando a analizar los **datos cualitativos y las opiniones** expresadas por las personas encuestadas en las preguntas abiertas, cabe destacar que los **aspectos más valorados por el alumnado con DID** son las relaciones sociales, particularmente con sus amigas y amigos; los lugares físicos donde participan en el centro y sus clases; y el trabajo que se realiza en clase, sobre todo aquel que les prepara para ser autónomos y manejarse en su vida adulta. **Las familias** valoran el desarrollo y los cambios personales que han observado en sus hijos e hijas desde que están en la ESO; la respuesta que el centro ha tenido en los momentos en que ha habido problemas; y las relaciones sociales que sus hijos e hijas tienen en el centro educativo. Por su lado, **los y las docentes** valoran la percepción positiva que tiene su alumnado con DID sobre el clima del centro y las relaciones sociales que han entablado; y en segundo lugar, la colaboración entre educadores y profesionales de dentro y fuera del centro.

En relación a las **cuestiones específicas sobre las que se preguntó únicamente a algunos colectivos**, cabe señalar que las **familias** perciben que los y las profesionales se implican, sin embargo piensan que hay poca comunicación con las familias. También los padres y madres opinan que sus hijas e hijos tienen más relación con sus compañeros y compañeras con DID, aspecto que no es indicado así por el alumnado. En relación a las opiniones del **colectivo docente**, manifiestan que existe colaboración dentro del centro, sin embargo apuntan que el nivel está en función de las personas en particular, mientras unas sí que colaboran, otras no.

1.3. Recomendaciones

MAYOR CONTINUIDAD ENTRE LAS ETAPAS EDUCATIVAS

En primer lugar, se observa la necesidad de que haya una **mayor continuidad entre las etapas educativas**. Es necesario recuperar la idea de escuela unificada, un proyecto de escuela común desde Infantil hasta Bachiller, con criterios comunes (Carbonell, 2014). Según lo destacado en la sesión de contraste con personas expertas, es fundamental que exista una buena transición entre etapas educativas, haciendo entre docentes una buena transmisión y comunicación de información cuando el alumnado pase de un curso a otro. Particularmente relevante es el paso de información de una etapa a otra, sobre todo cuando el alumno o alumna cambia de centro. En este momento, el rol de la familia es fundamental.

La educación secundaria debe mantenerse como un espacio en el que participar, aprender y compartir. Se debe romper así con la «*fantasía de la homogeneidad*», muy extendida en niveles educativos altos como secundaria, y se debe apostar por que los centros educativos trabajen dentro de la «*lógica de la heterogeneidad*». Ante esta lógica, que se centra en la convicción de que alumnos y alumnas diferentes pueden funcionar eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, se necesita promover experiencias basadas en la heterogeneidad dentro de los centros educativos (Pujolàs, 2008).

CAMBIAR EL FOCO EDUCATIVO DE LOS CENTROS HACIA LAS «TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE» DEL ALUMNADO

Es necesario que los centros educativos cambien su foco educativo hacia las «*trayectorias de aprendizaje*» del alumnado. Según Coll (2013b):

(...) las trayectorias individuales de aprendizaje entendidas como el conjunto de contextos de actividad a los que las personas tienen acceso y en los que participan, y que les ofrecen oportunidades, recursos e instrumentos para aprender. Nótese que estas trayectorias tienen tanto una dimensión sincrónica —los diferentes contextos de actividad en los que participamos las personas en un momento dado de nuestra vida— como diacrónica —los contextos de actividad en los que participamos van modificándose en el transcurso de nuestra existencia. (...) (p. 160)

El centro educativo es la única entidad que puede ayudar a que se reflexione y se profundice en las experiencias de aprendizaje que cada alumno o alumna tiene en diversos contextos que forman su «*ecología del aprendizaje*». Algunos rasgos de la nueva ecología del aprendizaje, según indica Coll (2013a), son los siguientes:

(...) la importancia creciente del aprendizaje a lo «largo» y a lo «ancho» de la vida, y la tendencia creciente a la «informalización» del aprendizaje que ello supone. (...) el hecho de que las personas nos veamos obligadas a satisfacer continuamente nuevas necesidades de aprendizaje, a lo largo y ancho de la vida, otorga una especial relevancia a la adquisición de competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad para aprender. (p.32)

Por ello, con base en el análisis de la trayectoria de cada persona, y particularmente de aquellas con DID, pueden establecerse las condiciones que garanticen la adquisición de los aprendizajes básicos

imprescindibles y los aprendizajes básicos deseables. Además es conveniente fomentar que el alumnado pueda reflexionar sobre sus propias trayectorias de aprendizaje, de tal forma que puedan desarrollar su «*identidad como aprendiz*». De este modo, los centros educativos pueden facilitar que cada alumno o alumna sepa cuándo necesita ayuda, cómo pedirla y a quién acudir (Coll, 2013b). Éste es un aspecto fundamental para el alumnado con DID y necesidades educativas especiales (NEE) por lo que, además de conocer cuándo y cómo pedir ayuda, sepa quiénes son las figuras de referencia dentro del centro educativo.

Crear un clima de centro y de aula positivo que favorezca la presencia, el aprendizaje y la participación

Es importante que los docentes fomenten relaciones positivas para crear un **clima de centro y de aula** que favorezca la presencia, el aprendizaje y la participación. Para que esto sea posible, se recomienda comenzar por establecer las condiciones necesarias en el centro para poder enseñar y desarrollar entre el alumnado, con o sin DID, habilidades sociales apropiadas.

Fomentar apoyos naturales entre iguales

Se recomienda, a su vez, el fomento de los **apoyos naturales entre iguales**, en grupos donde se prime la heterogeneidad de todo tipo. Debe desarrollarse una red de apoyo entre compañeros que fomente el apoyo material (movilidad, acompañamiento, etc.), el apoyo moral y el apoyo educativo (Stainback y Stainback, 1999), a través de experiencias como los círculos de amistad, contratos de colaboración y comisión de apoyos. Por ello, es fundamental facilitar, promover y optimizar la interacción entre pares, con y sin DID (Pujolàs, 2008).

DESARROLLAR UNA VERDADERA COMUNIDAD DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Es necesario trabajar para desarrollar una verdadera **Comunidad de enseñanza y aprendizaje** donde todos los miembros del centro educativo se sientan partícipes, a la vez que aprendices de las experiencias educativas desarrolladas en el centro (United Nations, 2016). Para que esto se pueda llevar a cabo, es necesario que se dé un trabajo conjunto con las familias, ya que de esta manera se logrará que los cambios en el propio comportamiento del alumnado sean sostenibles en el tiempo (Giné, 2014).

ESTABLECER COMITÉS DE ÉTICA EN LOS CENTROS, QUE VELEN POR LA MEJORA DEL CLIMA Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Desde la perspectiva de los derechos humanos, dicho comité sería básico como garante específico de los mismos. Sería recomendable utilizar estructuras ya existentes en los centros, como que surja del Consejo Escolar, donde ya existe una representación de todos los agentes educativos. Dicho Comité debería responsabilizarse de conocer la jurisprudencia en vigor, revisar el proyecto educativo del centro, y elaborar planes de convivencia y lucha contra el abuso escolar. Para la redacción de dichos planes se deberá poner especial cuidado para que sean cognitivamente accesibles, es decir, que cualquier miembro de la comunidad escolar, independientemente de su nivel educativo, pueda comprender su contenido y finalidad.

CREAR REDES DE APOYO ENTRE LOS CENTROS COORDINADAS, EFICACES E INCLUSIVAS

Se debe poner en común la experiencia y los conocimientos adquiridos por aquellos centros que han desarrollado innovaciones que han repercutido en la mejora del clima escolar y los resultados del alumnado. Es necesario analizar estos centros, sus procesos y resultados, visibilizar y divulgar sus experiencias y sus aprendizajes, como prácticas inspiradoras. A su vez, es fundamental establecer y fomentar las condiciones para que se puedan compartir con otros centros interesados.

El programa establecido por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco «Partekatuz ikasi» tiene como objetivo implementar y desarrollar estas redes de colaboración entre centros, donde aquellos más innovadores «apadrinan» a otros centros interesados en llevar a cabo transformaciones significativas.

Otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil deben formar parte de estas redes de colaboración e intercambio, entre ellos, se recomienda que las Universidades fomenten y amplíen su papel activo como agentes colaboradores.

Como cierre a este apartado, se debe destacar la opinión de Josu, el adolescente con DID que participó con su aportación en la consulta a personas expertas:

(...) Es importante que los profesores estén con nosotros en los pasos de una etapa a otra. Es cierto que cada persona somos diferentes. Creo que tendríamos que pedir ayuda a la profesora o auxiliar. Se deberían esforzar más para que haya buen ambiente en el colegio. Lo más normal sería que nos ayudáramos los unos a los otros, pero no siempre pasa eso.

A modo de resumen, las recomendaciones se centran en los siguientes aspectos:

- Dar mayor **continuidad** entre las etapas educativas.
 - Cambiar el foco educativo de los centros hacia las «*trayectorias de aprendizaje*» del alumnado.
 - Crear un **clima de centro y de aula** positivo que favorezca la presencia, el aprendizaje y la participación.
 - Fomentar los **apoyos naturales entre iguales**, en grupos donde se prime la heterogeneidad.
 - Desarrollar una verdadera **Comunidad de enseñanza y aprendizaje**.
 - Establecer **Comités de Ética** en los centros que velen por la mejora del clima y la convivencia escolar
 - Crear **redes de apoyo entre los centros coordinadas, eficaces e inclusivas**, donde participen otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil.
-

2. Profesional de referencia

En este apartado, se pregunta a los diferentes agentes sobre si el alumnado con DID dispone de una figura de referencia en el centro educativo que se coordina con otros que intervienen en el día a día del alumno o alumna.

2.1. Datos cuantitativos y cualitativos

Ilustración 7
**Coincidencias en relación al Profesional de Referencia.
 Datos cuantitativos**

Coincidencias	Al.	Fam.	Ed.
A quién acudir, figura de referencia	92,6%	86%	96%
Habla con tutor/a ⁵	44,3%	55,6%	56,2%
Habla con PT ⁶	26,1%	22,2%	23,3%

Nota: Elaboración propia.

⁵ No tiene por qué ser solo tutor/a del aula ordinaria.

⁶ PT: profesor con la especialidad de pedagogía terapéutica.

Ilustración 8

**Aspectos más comentados en relación al Profesional de Referencia.
Datos cualitativos**

Aspectos más comentados	
ALUMNADO:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos del centro de los que hablan: <ul style="list-style-type: none"> —Asignaturas, actividades y talleres. 2. Motivos opiniones positivas: <ul style="list-style-type: none"> —Clima de apoyo y respeto sobre todo con equipo educativo. 3. Motivos opiniones negativas: <ul style="list-style-type: none"> —Motivos personales de actitud propia. —Problemas y discusiones con docentes.
FAMILIAS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivos de la coordinación con centro: <ul style="list-style-type: none"> —Para fomentar el desarrollo personal de sus hijos/as, en ámbito educativo, emocional y social. 2. Opiniones sobre la coordinación con centro: <ul style="list-style-type: none"> —Buena comunicación. —Poca información. 3. Personas implicadas en la coordinación.
EDUCADORES/AS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivos de la coordinación con colegas: <ul style="list-style-type: none"> —Para solucionar problemas o dudas respecto al alumnado con DID. 2. Frecuencia de la coordinación con colegas: <ul style="list-style-type: none"> —Permanente y fluida. —Ámbitos formales e informales. 3. Actividades de coordinación: <ul style="list-style-type: none"> —Reuniones.

Nota: elaboración propia.

Opiniones del alumnado:

- «*Me gusta la educación física, religión porque es en grupo y las actividades complementarias (como la salida a Jaca).*» (Alumnado, cod. 1022)
- «*Me ayudan y explican bien, lo hacen divertido y no tan teórico, así aprendes más.*» (Alumnado, cod. 1068)

- «*Cuando tengo problemas con algo la tutora me ayuda.*» (Alumnado, cod. 1053)
- «*No me gustan mucho las matemáticas.*» (Alumnado, cod. 1029)
- «*Las fichas de pensar mucho. Los trabajos que requieren mucho esfuerzo físico o cuando no entiendo alguna máquina.*» (Alumnado, cod. 1019)
- «*En lenguaje me aburro bastante.*» (Alumnado, cod. 2054)
- «*No me gusta cuando... (profesora) se enfada y me echa la bronca.*» (Alumnado, cod. 1002)

Opiniones de las familias:

- «*Hay una buena relación entre los profesores, se ayudan entre ellos y siempre miran por el bien de mi hijo.*» (Familiar, cod. 2054)
- «*No tenemos mucha idea.*» (Familiar, cod. 2072)
- «*Los profesionales se reúnen semanalmente. En caso de haber algún problema buscan soluciones y/o alternativas.*» (Familiar, cod. 1061)
- «*Plan de atención individual. Han realizado un ACI⁷. Los primeros días no tuvo un profesor de apoyo, así que los demás profesores se implicaron con ella.*» (Familiar, cod. 1033)
- «*Cualquier cosa que comento al tutor lo saben todos. Se comenta todo. Y lo veo cuando vengo a las reuniones.*» (Familiar, cod. 2095)
- «*Los profesores me llaman si hay algún problema.*» (Familiar, cod. 1041)
- «*La colaboración se ha dado a partir de mi demanda de ACI, aunque en mi opinión se hizo tarde (5.º de Primaria)*» (Familiar, cod. 1087)
- «*Las EAE⁸ y los tutores suelen implicarse mucho.*» (Familiar, cod. 1071)
- «*Por un lado, están los talleres y por el otro, las diferentes materias. Pero entre los diferentes docentes tienen que coordinarse para no solaparse o para maximizar ambos aprendizajes.*» (Familiar, cod. 1076)

Opiniones de docentes:

- «*Suele cambiar, el número de profesores no facilita ser la persona de referencia. La EAE ha estado toda primaria con ella, pero*

⁷ ACI: adaptación curricular individualizada.

⁸ EAE: especialista de apoyo educativo.

- en secundaria ya no. Ahora tiene 12 profesores.» (Profesional, cod. 2080)*
- *«Reuniones. Evaluaciones conjuntas. Comunicarle a la PT lo que se hace en clase para que lo trabaje con él.» (Profesional, cod. 1027)*
 - *«Cuando hay alguna novedad lo comentamos. Trabajamos juntos porque si no, esto no funcionaría, para hacer las programaciones, las actividades y los talleres. Los informes los hacemos entre los dos tutores. En las reuniones con la familia estamos los dos.» (Profesional, cod. 1098)*
 - *«La PT marca lo que debe hacer y ese trabajo lo lleva al aula y con otras asignaturas el docente adapta la materia.» (Profesional, cod. 1078)*
 - *«Hacemos reuniones para organizarnos, una al trimestre. Y cuando surgen problemas de manera informal.» (Profesional, cod. 1014)*
 - *«Hacemos reuniones de equipo entre los profesores y las EAE. Como estamos en el mismo despacho, cuando ocurre algo nos lo contamos en el pasillo o en el despacho; si ha habido algún comportamiento grave se hace una reunión.» (Profesional, cod. 2073)*
 - *«Nos reunimos las PTs y la EAE, los profesores del aula ordinaria no comentan nada sobre la alumna.» (Profesional, cod. 2008)*
 - *«Muy escaso, por insistencia se consigue, pero muy difícil. La actitud de los profesores no ayuda, falta información, no saben lo que es la integración.» (Profesional, cod. 1011)*
 - *«En las reuniones de evaluación general, las del aula ordinaria, participan todos los docentes.» (Profesional, cod. 1022)*
 - *«Hay dificultades a la hora de reunirnos; por un lado nos reunimos las PTs y por otro con el EAE. Nuestros horarios no coinciden. Después nos juntamos en la sesión de grupo (1 por trimestre).» (Profesional, cod. 2080)*

2.2. Análisis de los datos

En las respuestas, encontramos claras **coincidencias**. El alumnado siente que cada curso escolar cuenta con figuras de referencia claras, interlocutores a los que dirigirse ante cualquier situación, aunque vayan cambiando a lo largo de los cursos escolares. Indistintamente pueden ser en unos casos el tutor o tutora y en otros los profesionales de pedagogía terapéutica. En los resultados no se de-

termina con claridad si dichas figuras están previamente asignadas, o son aquellas por las que se sienten más escuchados y apoyados. Por su parte, los y las profesionales también tienen claro quién es el referente para cada alumno y alumna.

Por otro lado, se encuentran ciertas diferencias entre el bloque de familias, alumnado y profesionales. Algunas familias tienen la percepción de tener poca información. Son conocedoras de quién es la persona de referencia y opinan que tienen interés por su hijo o hija. Ahora bien, aunque saben que los profesionales se coordinan y hablan de «*su hijo o hija*», no se sienten partícipes de esa coordinación y consideran que reciben poca información. Incluso, en ocasiones, pueden llegar a pensar que la calidad de la comunicación no es la adecuada. Esta percepción, no sólo se recoge en los cuestionarios, también es un aspecto que resaltan los familiares en los diferentes Encuentros y Jornadas organizados por las Asociaciones y Federaciones. Así aparece en la Jornada de familias de FEVAS (2013), donde se abordó el tema de «*Las transiciones*». A pesar de tener interlocutores, a veces no tienen el sentimiento de que haya una correcta comunicación.

También se profundiza en cuestiones específicas en cada bloque de respuestas. Los y las educadoras abordan temas relacionados con el trabajo de colaboración entre el tutor o tutora, con los profesionales de Pedagogía Terapéutica (PT) y con los y las Orientadoras del centro. En particular, se menciona la labor de coordinación con los y las Especialistas de Apoyo Educativo, EAE. También mencionan la coordinación con otros agentes externos al centro escolar, por un lado profesionales de berritzegunes y, por otro, de Asociaciones, para poder comprender al alumno o alumna y diseñar la intervención.

El alumnado con DID, en sus respuestas, habla más de los y las docentes asociándolos a las actividades realizadas, y de cómo se sienten con unos u otros en las aulas. Valoran principalmente a las y los profesionales que cuidan un clima de respeto, y su estilo (trato adecuado, comprensión...). Esto va a influir también en el modo de catalogar las relaciones con las y los docentes; su valoración positiva o negativa depende en gran medida del trato y las actitudes que reciben de estas personas. Dan mucho valor a cómo son los profesionales y muestran preferencia por aquellos con los que las interacciones son positivas.

2.3. Recomendaciones

Antes de exponer las recomendaciones, nos parece importante recoger la opinión del joven con discapacidad, que ha participado en el

contraste: «Sería bueno que tengamos la misma persona de referencia a lo largo de los años».

DISEÑAR EL PERFIL DE UN PROFESIONAL DE REFERENCIA

Podemos afirmar que tanto alumnado como familias, consideran que es **imprescindible tener referentes**, una figura parecida al mentor, que pueda dar continuidad al proceso de escolarización, conozca al alumnado y tenga visión de futuro del proceso de cada alumno y alumna; y que dé seguridad a la familia. Esto ayuda a planificar una educación a lo largo de la vida.

Tal y como se señala en el Informe Delors (UNESCO, 1996) en *La Educación encierra un tesoro*, «*La educación a lo largo de la vida permite ordenar las etapas, las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias. De esta forma saldríamos del terrible dilema de seleccionar y con ello multiplicar los riesgos de exclusión...*» (p. 18). Es necesario entender que el proceso personal, no sólo está ligado al programa educativo que cada curso escolar desarrolla el alumnado. Por ello, estas **personas de referencia** pueden transmitir claves adecuadas de cómo afrontar cada curso, ayudar a conocer cómo aprende el alumnado y orientar sobre qué metodologías pueden ser más apropiadas para su aprendizaje.

Según los aportes realizados en la sesión de contraste con personas expertas, es necesario visibilizar claramente las funciones del profesional de referencia dentro del sistema, y que dicho profesional sea reconocido por el propio sistema educativo y las familias. Así mismo, el sistema debe velar para que dicho profesional cumpla su cometido y tenga un desarrollo. Tiene la labor de movilizar, canalizar cosas e ir construyendo un «*sistema de referencia*», implicando a diferentes agentes de la comunidad educativa (profesorado, equipos directivos, alumnado, agentes externos...)

DISEÑAR LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Este profesional de referencia, con un rol y con actitudes inclusivas, apoyará al profesorado que en cada momento atiende al alumnado con DID en el desarrollo de actitudes y metodologías inclusivas. Para avanzar en inclusión, son necesarios profesionales inclusivos, que puedan tener, tal y como señala Sánchez Hípola (2001): «*Un SABER inclusivo; un SABER HACER inclusivo y un QUERER HACER inclusivo*» (p.65).

Sin duda, es importante definir cada vez más el **estilo del profesional** que necesitamos y profundizar en las competencias de los

profesionales inclusivos. Dichos profesionales son: «*agentes de primera fila a la hora de proporcionar el servicio, son los responsables más directos para que «La Educación que queremos» tenga éxito, más allá de los medios y recursos de que se disponga»* (FEAPS, 2009, p. 58). Por ello, a través del desarrollo de las políticas de inclusión hay cuatro aspectos clave que deben fomentarse en los profesionales: sus actitudes, expectativas, confianza y nivel de formación. Es importante ser exigentes, en el modo de acceso y en la evaluación del mismo.

Con respecto a la formación, ha de estar centrada en los derechos de las personas con DID, y en su calidad de vida. Esta formación podría derivar de una colaboración entre el movimiento asociativo y la Universidad en su diseño e impartición, con una orientación dirigida hacia la escucha de la voz de las personas y sus familias.

Según lo recomendado por las personas expertas, para que la formación sea asequible, una estrategia puede ser generar procesos piloto, para tener una experiencia de aprendizaje-servicio con una parte teórica y una parte vivencial con proceso de acompañamiento (Mendía, 2012; Puig, 2009; Puig, Battle, Bosch y Palos, 2007). Esta formación podría contar con una plataforma *online* de apoyo. Tras esta preparación, debe haber algo que avale que la persona se ha formado, que aprueba y que capacite que se es apto para esa figura, y así luego ser referente y ayudar a formar a otros. Se podría crear una red, promovida por el Departamento de Educación del Gobierno vasco y que sirva como banco de experiencias.

Un informe de expertos de la Comisión Europea (2013) dice que:

(...) Los estudiantes con dificultades en el aprendizaje/discapacidades o aquellos que se enfrentan a desafíos personales, sociales o emocionales a menudo tienen poco contacto con el personal educativo y otros adultos que les apoyan. Necesitan un fácil acceso a los profesores y otros profesionales que les dan soporte en su desarrollo personal y educativo. También necesitan orientación y mentores, junto a actividades culturales y extra-curriculares que expandan sus oportunidades de aprendizaje. (p.21)

Por tanto, la figura de referencia debe estar acompañada, entre otros, por los asesores en Necesidades Educativas Especiales de los berritzegunes, para coordinar un plan educativo personalizado dentro del proyecto educativo del grupo y centro del alumno o alumna, que se articule con el exterior, con los servicios de la comunidad. A su vez, su labor será fundamental a la hora de acompañar al alumno

o alumna con DID en su tránsito entre etapas educativas, y a su vida adulta y laboral.

A su vez, proponemos que dicha figura de referencia tenga un contacto privilegiado con servicios sociales, sanitarios y comunitarios locales, que le acompañen en el desarrollo del plan educativo personalizado, dentro del proyecto educativo de su grupo y centro. La labor de este profesional será fundamental a la hora de acompañar al alumno o alumna con DID en su tránsito entre etapas educativas, y a su vida adulta y laboral.

A modo de conclusión podemos decir que:

- Es importante **diseñar el perfil de un profesional de referencia** en el proceso educativo del alumnado, que genere confianza tanto en la familia como en el propio alumno/a, que centralice información, sea conocedor de sus necesidades y medie en el proceso educativo. Un profesional que ayude a comprender a cada alumno y alumna para poder diseñar la intervención educativa. Un profesional que teniendo en cuenta la trayectoria personal y con visión del futuro de la persona, pueda ayudar a realizar una planificación centrada en el alumno, en la que pueda ser escuchado. Ha de ser **«garante de los derechos»** y tiene una labor de sensibilización permanente del entorno.
 - Diseñar la **formación específica** para que dichos profesionales dispongan de las competencias necesarias para realizar esta tarea. En el diseño e impartición puede llegarse a acuerdos entre Universidad- Asociaciones y Departamento de Educación.
 - Sería deseable poder impulsar desde la Administración Educativa convocatorias para promover *«proyectos piloto»* de 2 a 4 años que sean positivos y posibles y en los que se puedan ver los puntos fuertes y débiles.
-

3. Aprendizaje personalizado y colaborativo

En este punto, el análisis se centró en dos aspectos cruciales del proceso de enseñanza y aprendizaje: el aprendizaje personalizado y el colaborativo. Según apunta Pujolàs (2008) dado que el contexto edu-

cativo actual es complejo, es fundamental que esté basado en puntales básicos: la personalización de la enseñanza, el fomento de la autonomía y la «*estructuración cooperativa del aprendizaje*». Se deben aclarar los siguientes términos:

- La **personalización de la enseñanza** se centra en adecuar y ajustar lo que enseñamos y el modo en que lo hacemos a las características personales de los estudiantes. Para ello, se ve fundamental considerar las «*trayectorias de aprendizaje*» del alumnado (Coll, 2013b), que ya se han descrito en el apartado anterior.
- El establecimiento del **aprendizaje cooperativo** como la forma de estructurar la actividad dentro del aula de tal modo que se utilice habitualmente, y se imponga como hilo conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el docente no es el único que enseña dentro de clase sino que se desarrollan interacciones de aprendizaje entre pares (Durán, Coll y Valdebenito, 2015; Pujolàs 2004, 2008).

3.1. Datos cuantitativos

Ilustración 9

Diferencias con respecto al Aprendizaje Personalizado y Colaborativo. Datos cuantitativos

Diferencias	Al. ^{9*}				Ed.
	A. ord.	A. apoyo	A. estab.	SAT	%
Docente usa ejemplos	85%	84%	71,4%	83%	93%
Docente adapta material	77,5%	68%	71,4%	61%	80%
Aprendizaje cooperativo	75%	—	57,1%	83%	74%
Apoyo entre pares	70%	52%	43%	90%	55%

Nota: elaboración propia.

⁹ *Distribuido entre alumnado que asiste al aula ordinaria, aula de apoyo, aula estable, y SAT. Porcentajes a observar con cautela debido al limitado número de alumnado en alguna de estas categorías.

Ilustración 10

Cuestiones específicas con respecto al Aprendizaje Personalizado y Colaborativo. Datos cuantitativos

Cuestiones específicas	Al.*				Ed.
	A. ord.	A. apoyo	A. estab.	SAT	%
Entienden asignaturas	80%	84%	85,7	94,4%	—
Comparte misma asignatura que compañeros/as	57,5%	—	—	—	—
Adapta actividades	—	—	—	—	92%
Evaluación conjunta del alumnado	—	—	—	—	90%
No colabora con colegas en adaptación de actividades	—	—	—	—	6%
No colabora con colegas en elaboración de ejemplos	—	—	—	—	7%
No colabora con colegas en adaptación de materiales	—	—	—	—	10%

Nota: elaboración propia.

En las encuestas, este apartado no contenía respuestas abiertas, por lo que no se cuenta con citas y opiniones personales de miembros de cada colectivo.

3.2. Análisis de los datos

Cabe destacar, en primer lugar, que hay que observar con cautela los datos disgregados, ya que el número de alumnado que respondió sobre algunas aulas en particular era pequeño. Con respecto a las **coincidencias** indicadas en las respuestas, cabe destacar que se percibe una buena valoración sobre el tipo de metodología de enseñanza y aprendizaje desarrollada. La percepción es positiva en un plano general. Se hace esfuerzo por adaptar los materiales y utilizar ejemplos ilustrativos que ayuden al alumnado a comprender y dar significado a lo que están aprendiendo.

No obstante, también se observan *diferencias*. Los resultados destacan que se da mayor **aprendizaje cooperativo** en el aula ordinaria y en el SAT, en comparación con el aula estable, debido a que la intervención en esta última es muy individualizada. De la misma manera, el **apoyo entre pares** es mayor en el aula ordinaria y en el SAT. Un 55% de docentes planifica apoyo entre pares, pero el alumnado del aula ordinaria lo detecta en un 70% de las ocasiones, por lo que se aprecia que dicho apoyo no parece estar planificado, sino que se da un apoyo natural. El 80% de los y las educadoras dice que se **adaptan los materiales y las actividades**, un porcentaje mayor que el indicado por su alumnado. No obstante se ha de hacer una lectura cautelosa de los datos, ya que no queda claro si el personal docente se refiere a **trabajo personalizado** cuando manifiesta «*darle trabajo para él/ella*».

Con respecto a las *cuestiones específicas* sobre las que se preguntó a algún colectivo en particular, se debe destacar que la mayoría del **alumnado** manifiesta que entiende las asignaturas. No obstante, es reseñable el dato que indica que únicamente el 57,5% del alumnado con DID que asiste al aula ordinaria manifiesta compartir la asignatura con sus compañeros y compañeras. Entre **los y las educadoras** se admite como un valor la **colaboración** entre profesionales a la hora de preparar materiales, actividades, y en la evaluación, ya que solo un 10% dice no colaborar con nadie. No obstante, los datos muestran un bajo porcentaje de **trabajo en red** entre éstos, no parece ser parte de la cultura de los centros.

3.3. Recomendaciones

CENTRAR LA ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE PERSONALIZADO DEL ALUMNADO

Es necesario focalizar la enseñanza en el **aprendizaje personalizado** centrándose en el desarrollo de habilidades sociales y creando las condiciones que capaciten su accesibilidad cognitiva. Asimismo, es preciso considerar las «*trayectorias de aprendizaje*» (Coll, 2013b), los contextos de aprendizaje, los intereses, las motivaciones, y las características y necesidades personales del alumno/a a la hora de planificar la enseñanza. Todavía se trabaja mucho basándose en el diseño curricular base, y sería conveniente enseñar en términos de competencias. Por ello, se recomienda aplicarse sobre un plan educativo personalizado enfocado al desarrollo de competencias a lo largo de la vida. Esto es relevante para el alumnado con DID, como aparece transversalmente en todos los resultados de la investigación.

Según los aportes del trabajo realizado en la sesión de contraste con personas expertas, se tiende a confundir aprendizaje personalizado con aprendizaje individualizado, es decir, trabajar solo, por lo que es necesario aclarar esta posible confusión. «*Aprendizaje personalizado*» es un concepto positivo, ya que nos ofrece la oportunidad de preguntarnos cómo aprende mejor cada chico o chica, y de ahí poder plantear una experiencia educativa significativa para cada persona, y **no solo para aquellas con DID sino para todo el alumnado en general**. Por el contrario, se debe tener cuidado con el «*aprendizaje individualizado*» porque puede hacer que aquellas personas con DID acaben excluidas de la programación y la propuesta del aula.

REFLEXIONAR SOBRE EL TRABAJO EXCESIVAMENTE INDIVIDUALIZADO

Por todo lo expuesto, es necesario reflexionar sobre el **trabajo excesivamente individualizado** que parece dominar la práctica de aula, particularmente —y según lo observado en el estudio— en las aulas estables. Este tipo de aula «*segregada*» parece responder a una práctica más «*recuperadora, rehabilitadora*».

Es necesario poner el énfasis en los procesos de aprendizaje participativos y colaborativos, y en fomentar que el apoyo esté dirigido a todo el alumnado, con y sin DID, según sea necesario. Este **concepto de apoyo debe tener como objetivo el desarrollo de las competencias del o la alumna**, y la planificación de la enseñanza debe poner su énfasis en este tipo de apoyo, en vez de fomentar un apoyo como «*medida paliativa*».

Además, es necesario deliberar sobre el significado que para cada educador/a tiene desarrollar una enseñanza que fomente el aprendizaje personalizado y cooperativo, que **promueva la autonomía a lo largo de la vida**.

FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO EN SU APRENDIZAJE

Con un plan basado en las competencias se posibilita el fomento de la **autonomía del alumnado en su aprendizaje**, principalmente si tiene alguna DID, para que desarrolle sus propias estrategias de autorregulación del aprendizaje. De esta manera, toma conciencia y reflexiona sobre sus experiencias de aprendizaje, comprende el modo en que aprende y la finalidad de dicho aprendizaje, y por último, es capaz de saber reconocer cuándo necesita ayuda, cómo y a quién pedirla (Coll, 2013b).

Según lo aportado por las personas participantes en la mesa de contraste, con el objetivo de fomentar esta autonomía en el apren-

dizaje, se ve necesario **reflexionar sobre el modo en que se evalúa, y el uso de rúbricas para evaluar al alumnado y su proceso educativo**. En secundaria se continúa poniendo el énfasis en los contenidos curriculares y en las notas, y también las familias suelen demandarlo así. **Hay que promover una cultura de evaluación diferente, basada más en las competencias que en lo curricular, en una perspectiva multidisciplinaria**. Para ello, es fundamental que el y la docente ejercite la observación diaria, que haya un intercambio de pareceres entre educadores y educadoras, y que exista un seguimiento. Esto, a su vez, permite que el y la propia docente pueda mejorar su práctica.

Una pieza fundamental es que **el alumno o alumna sea participe en la evaluación**. El alumnado, particularmente aquél con DID, debe saber cuáles son las competencias que puede ir desarrollando, la finalidad de su aprendizaje, y también lo que se espera de él.

IMPULSAR METODOLOGÍAS QUE DESARROLLEN EL APRENDIZAJE PARTICIPATIVO, COOPERATIVO Y EL APOYO ENTRE PARES

Todo esto va a ser mucho más factible si se aprovechan e incluso provocan al máximo los apoyos naturales, utilizando metodologías de enseñanza que organicen y promuevan el **aprendizaje cooperativo y el apoyo entre pares** de forma planificada. Según indica Pujolàs (2008):

(...) el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos (el número oscila entre 3 y 5) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos (...) Una característica esencial de estos equipos —denominados equipos base— es su heterogeneidad en todos los sentidos: género, motivación, rendimiento, cultura, etc. (...) Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender (...) y contribuir a que aprendan (...) sus compañeros. (...) El profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos (...) y que aprenda a trabajar en equipo como un contenido escolar más. (pp. 136-137)

Se debe promover el apoyo y la tutoría entre iguales (Durán et al, 2015), buscando equilibrios dentro de la heterogeneidad del aula para que todos los miembros de la clase puedan aprender de otro/a.

Tal y como se subrayó en la sesión de contraste con personas expertas, es fundamental fomentar en el aula distintas metodologías activas

de aprendizaje participativo, ya que la única forma de aprender a participar es participando. Hay que facilitar espacios para la participación activa del alumnado con y sin DID, y también de sus familias. Esto conduce a revisar las prácticas pedagógicas.

REFLEXIONAR SOBRE EL TIPO DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN QUE SE REALIZA AL ALUMNADO

Estos aspectos son responsabilidad de las direcciones de la **Administración educativa**. Primordial es considerar una transformación radical en la forma en que se **evalúan y diagnostican** las necesidades educativas especiales del alumnado con DID. En lugar de centrarse en buscar carencias y limitaciones se deberían encontrar los puntos fuertes, necesidades, motivaciones e intereses (Echeita y Calderón, 2014).

Según lo aportado por los y las expertas en la mesa de contraste, el modelo que prevalece en la base de los sistemas de diagnóstico es un modelo clínico, centrado en el déficit del alumno o alumna, en lo que *«no funciona»*. Aunque a nivel de la Administración educativa puede servir para identificar posibles apoyos, en la realidad, no tienen ninguna finalidad pedagógica, ni educativa. Habría que establecer un **sistema de diagnóstico centrado en la ecología de aprendizaje** del alumno o alumna en cuestión, que tuviera en cuenta el contexto, las circunstancias, sus capacidades, sus dificultades, haciendo hincapié en los puntos fuertes y no en las carencias. Esto permitiría contar con un análisis más completo y detallado de las características de dicha persona a poder utilizar a la hora de plantear una propuesta de enseñanza y aprendizaje significativa y personalizada.

FACILITAR LAS CONDICIONES LABORALES DE FORMA QUE PERMITA LA CREACIÓN DE ESPACIOS DE COLABORACIÓN Y UNA PLANIFICACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA

A su vez, se observa que se deben facilitar unas condiciones de trabajo del profesorado que permita crear espacios de **colaboración** para poder realizar una **planificación centrada en la persona**. Los y las educadoras deben partir de una **visión educativa optimista, viendo al alumnado, y en particular a aquel con DID, no como alumnado en «riesgo», sino como «alumnado promesa»**. Es necesario creer que se puede realmente modificar la situación, y partiendo de este optimismo, *«creer en las personas, creer en la utopía y tener esperanza»*, según se planteó en la sesión de personas expertas. Hay que atreverse a romper moldes y a cambiar esta sociedad que todo lo centra en el *«éxito»*.

Los y las docentes, en general, se sienten abrumados por la obsesión con los contenidos curriculares, y es necesario establecer unas condiciones en los centros donde pueda quitarse miedo al cambio. Según lo destacado en el contraste, **el trabajo en equipo es fundamental para quitar estos miedos y dar una respuesta educativa adecuada y personalizada**. Debe dejarse tiempo para que el profesorado construya, planifique, se coordine y colabore con otros y otras profesionales. De esta manera se complementan visiones, se da unidad y se comparten expectativas. Además, esto permite comprender que **el alumno o alumna, independientemente de que tenga o no DID, es de todos**. Coordinarse también es parte del trabajo docente, y esta cultura debe calar en secundaria, donde todo tiende a funcionar por departamentos estancos.

Entre los y las docentes, además, se debe promover la investigación y la indagación dentro de las aulas, y de esta manera, fomentar la reflexión tanto individual como grupal, sobre lo que se está haciendo, teniendo una actitud crítica, cuestionando y contrastando. Esta **capacidad de investigación y reflexión docente** (Elliot, 1990; Schön, 1982) debe tener como objetivos mejorar las prácticas y plantear experiencias de enseñanza y aprendizaje más personalizadas y significativas para su alumnado.

Según la información de este estudio, no queda claro qué es lo que el profesorado entiende por colaboración entre los distintos miembros del equipo educativo. Por ello, es necesario investigar sobre cuáles son las condiciones que favorecen las prácticas colaborativas entre docentes. De igual modo, es necesario profundizar sobre las condiciones necesarias en el centro educativo para fomentar la cooperación y una actitud investigadora y reflexiva entre profesionales y docentes con respecto a tiempos y espacios destinados para ello. En esta tarea, será decisivo si los equipos directivos son sensibles a estos planteamientos.

FOMENTAR DENTRO DEL EQUIPO DIRECTIVO UN LIDERAZGO PEDAGÓGICO DISTRIBUIDO
CENTRADO EN EL APRENDIZAJE Y EN LA TRASFORMACIÓN ORGANIZATIVA DEL CENTRO
EDUCATIVO

Para **cambiar la cultura de los centros los equipos directivos son fundamentales**, ya que los y las docentes cambian, pero estos equipos son más estables. Según lo indicado en la sesión de contraste, hay que formar a los equipos directivos en esta orientación y repensar su tipo de liderazgo, hacia modelos de liderazgo pedagógico distribuido y compartido, centrado en el aprendizaje, y en la transformación

organizativa del centro educativo (Villa, 2013). Los equipos directivos deben acompañar al claustro a que se dé esta actualización en el pensamiento docente. Para que se puedan dar transformaciones efectivas, el equipo directivo velará por que los cambios se mantengan en el tiempo y que sean acordes con la propia identidad del centro. Se recomienda, para ello, que se planteen proyectos de centro que sean sostenibles en el tiempo.

Como colofón de estas recomendaciones, el joven que dio sus aportaciones en el contraste destaca:

«Es importante que la manera de enseñar se adapte a cada alumno. Si a mí no me hubieran enseñado de manera diferente no hubiera aprendido. Tendría que haber más materiales adaptados (cuadernos, libros, etc.).»

A modo de resumen, se recomienda:

- Centrar la enseñanza en el **aprendizaje personalizado** —no necesariamente individualizado— de cada alumno/a, privilegiando para ello espacios y actividades comunes con el resto del alumnado.
 - Reflexionar sobre el **trabajo excesivamente individualizado** que parece dominar la práctica en el aula.
 - Fomentar la **autonomía del alumnado en su aprendizaje**, y principalmente de quien tiene alguna DID.
 - Organizar y promover metodologías de enseñanza y aprendizaje que desarrollen el **aprendizaje participativo, cooperativo, y el apoyo entre pares** de forma planificada.
 - Ejercer una reflexión en todas las capas del sistema educativo, incluidas las más altas de la Administración educativa, sobre el **sistema de diagnóstico y evaluación**.
 - Facilitar las condiciones de trabajo de los profesores/as de forma que les permita crear espacios de **trabajo colaborativo** para realizar una **planificación centrada en la persona**.
 - Fomentar dentro del equipo directivo un liderazgo pedagógico distribuido centrado en el aprendizaje y en la transformación organizativa del centro educativo.
-

4. Planificación del programa educativo personalizado del alumnado

En este ámbito se analiza si dicha planificación es atractiva, útil y significativa; si se tiene en cuenta la preparación para el futuro; y si participa la familia y/o el alumnado en la elaboración de dicha planificación.

4.1. Datos cuantitativos y cualitativos

Ilustración 11

Coincidencias con respecto a la Planificación del Programa Educativo Personalizado del Alumnado. Datos cuantitativos

Coincidencias	Al.	Fam.
A gusto con actividades	90%	89%
Lo que se aprende es útil	84%	82,5%

Nota: elaboración propia.

Ilustración 12

Cuestiones específicas con respecto a la Planificación del Programa Educativo Personalizado del Alumnado. Datos cuantitativos

Cuestiones Específicas	Al.	Ed
Tiene deberes para casa	67%	—
Incorpora previsiones de futuro profesional y personal en planificación	—	70%
En el diseño del programa educativo se tiene en cuenta la opinión de las familias	—	49%
En el diseño del programa educativo se tiene en cuenta la opinión del alumno o alumna	—	26%

Nota: elaboración propia.

Ilustración 13

Aspectos más comentados con respecto a la Planificación del Programa Educativo Personalizado del Alumnado. Datos cualitativos

Aspectos más comentados	
ALUMNADO:	<p>Valoración del programa educativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Aspectos académicos y áreas de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> —Asignaturas y talleres que valoran y los que no. —Áreas que fomentan las habilidades básicas. Aprendizajes que sean útiles, que les sirvan de apoyo y que: <ul style="list-style-type: none"> —Les ayuden a entender mejor. —Fomenten habilidades para la vida. —Les hagan aprender más. Recursos que fomentan el aprendizaje y les gustan.
FAMILIAS:	<p>Aspectos que sería necesario añadir o cambiar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Respuesta educativa: <ul style="list-style-type: none"> —Programación personalizada/individualizada adecuada. —Responda al progreso, intereses y motivaciones personales. —Adaptaciones curriculares y de exámenes. —Más apoyos e implicación de compañeros/as. Aprendizajes que sean útiles: <ul style="list-style-type: none"> —Fomento de habilidades para la vida, sociales y autonomía personal. Falta de recursos: <ul style="list-style-type: none"> —Profesionales. —Información sobre el futuro de sus hijos/as. —Recursos materiales.
EDUCADORES/ AS:	<ol style="list-style-type: none"> Modo en que recaba información de las familias y alumnado <ul style="list-style-type: none"> —Comunicación permanente. Motivos para no incorporar previsiones de futuro y opiniones de familia y alumnado en programa educativo: <ul style="list-style-type: none"> —Características e incapacidad del alumno/a. —Dificultades de comunicación: con familia, con alumno/a. —Responsabilidad única de docentes. Incorporación de previsiones y opiniones: <ul style="list-style-type: none"> —Programación individualizada, plan de tránsito a vida adulta. —Objetivo: preparar en habilidades para vida adulta y autonomía.

Nota: elaboración propia.

Opiniones del alumnado:

- «*Me gustan las actividades de manualidades, matemáticas, euskera e inglés.*» (Alumnado, cod. 1991)
- «*Me gusta jugar al ordenador, las tertulias. Pero no me gusta leer.*» (Alumnado, cod. 1046)
- «*Me gusta la cocina, habilidades sociales, manualidades (las que más me gustan). Ahora estamos dando sexología y también me gusta.*» (Alumnado, cod. 1075)
- «*En el aula ordinaria me siento atado.*» (Alumnado, cod. 1083)
- «*Cocinar y la autonomía personal es útil.*» (Alumnado, cod. 1066)
- «*Para hacer las compras (saber contar las monedas), leer.*» (Alumnado, cod. 1087)
- «*Todo es útil. Si no, no sabría nada.*» (Alumnado, cod. 1077)
- «*Lo que hago en el SAT es útil, pero lo del aula ordinaria no.*» (Alumnado, cod. 1083)

Opiniones de las familias:

- «*Adaptar los exámenes, concretar más, que no tenga tanto temario, simplificarle la asignatura.*» (Familia, cod. 1026)
- «*Me gustaría que avanzara un poco más, ya que la materia que da en algunas asignaturas es limitada.*» (Familia, cod. 1041)
- «*La poca implicación de los compañeros. No hay inclusión. Creo que está separado. Habría que hacer algo para cambiar esta situación.*» (Familia, cod. 2092)
- «*Necesitaría EAE a tiempo completo, fisioterapia y logopedia. Extraescolares y coordinación entre el Departamento de Educación y Salud.*» (Familia, cod. 1033)
- «*Estamos preocupados por el futuro, qué pasará cuando faltemos. Nos sentimos desprotegidos.*» (Familia, cod. 2072)
- «*Más formación para los PTs.*» (Familia, cod. 1047)
- «*Más tiempo en el aula ordinaria.*» (Familia, cod. 1089)
- «*El SAT se tendría que dar antes, antes de los 16 años (les enseñan cosas de la vida, autobús, comprar, cocinar, aprendizajes funcionales). Estos dos años han sido fundamentales para ella (pocos medios en secundaria). Ella iba desmotivada a la ESO, en cambio en el SAT está encantada. Antes no estaba integrada para nada.*» (Familia, cod. 1022)

Opiniones de docentes:

- «*Hay un programa general de aula. Ese programa se adapta a cada alumno, cada cual acorde con su nivel, cada cual con sus*

objetivos tanto con lo que se observa en cada momento como con las expectativas de los padres. Muchas tareas hay que llevarlas a cabo con la colaboración de la familia (por ejemplo, ducharse autónomamente). Si se da esta colaboración los objetivos se alcanzan mucho más fácil.» (Profesional, cod. 2097)

- *«Consideramos aspectos del tránsito a la vida adulta con actividades como pedir certificados en secretaría, ir a comprar para el taller de cocina, manejo del euro, leer el periódico y comentar, costura, utilización de la biblioteca.»* (Profesional, cod. 1053)
- *«Que pueda llegar al mayor nivel de autonomía posible.»* (Profesional, cod. 1060)
- *«De cara al curso que viene se supone que va a ir a un CIP y estamos visitando los de alrededor para ver cuál es el que más le gusta.»* (Profesional, cod. 1091)

TENER EN CUENTA OPINIONES DE FAMILIAS

- *«Hablamos con la familia y les pedimos su opinión. Luego tienen que firmarlo.»* (Profesional, cod. 1091)
- *«Lo hacemos nosotros y la familia lo firma.»* (Profesional, cod. 1084)
- *«La familia sigue considerándola una niña y con algunos objetivos no están de acuerdo.»* (Profesional, cod. 1046)
- *«Porque los padres no son objetivos.»* (Profesional, cod. 1049)
- *«El informe del PT de primaria nos marca el camino.»* (Profesional, cod. 2080)
- *«Se les comenta pero no se les pide opinión. Normalmente los padres lo dejan en nuestras manos.»* (Profesional, cod. 1077)

TENER EN CUENTA OPINION DEL ALUMNADO

- *«No podría aportar nada claro.»* (Profesional, cod. 1087)
- *«No tiene nivel para decidir sobre sus cosas.»* (Profesional, cod. 1033)
- *«Su opinión no, pero sí sus gustos y aficiones.»* (Profesional, cod. 1098)
- *«Les preguntamos directamente, no los objetivos, pero sí la forma en la que los podemos trabajar.»* (Profesional, cod. 1019)
- *«Para hacer el programa no se le suele preguntar, no nos lo habíamos planteado. Pero en el aula sí solemos preguntar qué actividades quiere hacer.»* (Profesional, cod. 1071)

4.2. Análisis de los datos

Existe un amplio consenso entre los participantes en la investigación, especialmente entre alumnado y familias, sobre su **satisfacción**

general en relación a las respuestas educativas recibidas. Las coincidencias de ambos grupos con las del profesorado no se pueden comparar linealmente, ya que las preguntas fueron distintas para éstos. Quizá por este motivo, nos parece percibir que el discurso de la familia-alumnado y el de los educadores es diferente en algunas ocasiones.

Alumnado y familias destacan en cuanto a la importancia del programa educativo: los **aprendizajes útiles para la vida cotidiana y los recursos**. El alumnado habla, sobre todo, de recursos que le gustan; en cambio las familias comentan más lo que les falta, fundamentalmente sobre profesionales específicos, como logopedas y fisioterapeutas.

Partiendo de lo anterior, hay algunos elementos que merece la pena destacar. Primero, aproximadamente la mitad de los docentes **toma en cuenta poco o nada la opinión de las familias —50%— y la del alumnado —alrededor de un 70%—** para elaborar, seguir y evaluar la planificación educativa. Este dato es probable que esté señalando un importante punto de mejora, ya que con estos colectivos, y desde la perspectiva de una escuela inclusiva, sería deseable que tuvieran un grado de participación mayor. Al analizar las opiniones de los tres colectivos, la mayor parte del profesorado dedica esfuerzos a buscar información relevante para desenvolver su trabajo, leyendo informes previos de otros profesionales. En línea con todo lo anterior, y de manera coherente a nuestro juicio, constatamos que aquellos y aquellas docentes que sí tienen en cuenta la opinión de las familias y del alumnado coinciden más en los objetivos educativos con éstos, en referencia a la preparación para su vida adulta, su autonomía y funcionalidad.

Segundo, **una tercera parte del profesorado no tiene en cuenta las previsiones de futuro profesional y personal del alumnado**. Abordaremos esta cuestión en el apartado de recomendaciones.

Dos terceras partes del alumnado lleva **deberes a casa**. A pesar de que la investigación no indagó sobre esta cuestión con las familias y docentes, parece existir una opinión dominante de que son una ayuda por diversos motivos. De algunas respuestas parece desprenderse que se valoran como actividades que combaten el aburrimiento, suponen un ocio constructivo, sirven para recordar lo aprendido o mejorar académicamente.

4.3. Recomendaciones

MEJORAR EL PROTOCOLO Y LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS PROFESIONALES PARA GARANTIZAR UNA PARTICIPACIÓN MÁS ACTIVA DE LA FAMILIA Y EL ALUMNADO

Sería necesario **un protocolo de intervención y una formación adecuada** por parte de los profesionales con respecto al modo de mo-

tivas e incluir a las familias y el alumnado con DID en la toma de decisiones sobre el plan educativo.

CREAR UN PLAN PERSONALIZADO, INDIVIDUAL Y SOCIAL, QUE VAYA MÁS ALLÁ DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES HABITUALES

Recomendamos que se considere de una manera más explícita la creación de un **plan personalizado individual y social** que vaya más allá de los contenidos curriculares habituales, o que desarrolle al máximo los existentes dentro del *currículum* ordinario. El objetivo es fomentar en el marco escolar algunas competencias propias de la vida adulta, partiendo de los planes de futuro del propio alumno y su familia, diseñados conjuntamente (Coll, 2013b). El planteamiento pedagógico, como ya se ha indicado en un apartado anterior, es que se haga este plan personalizado cuando sea necesario, y no solo para alumnos y alumnas con DID, sino para todos, ya que hablamos de potenciar una pedagogía inclusiva.

ESTABLECER LA FIGURA DEL MENTOR QUE COORDINE ESTE PLAN CON EL ALUMNADO, FAMILIARES U OTROS PROFESIONALES

Tal y como se menciona en el apartado sobre la Persona de Referencia, este **mentor o mentora** es quien puede integrar e intentar responder a los deseos, intereses y expectativas del alumnado, en primer lugar, pero también de sus familias. Tendría la función de hacer el trabajo de coordinación general de la acción transversal de diversos profesionales (tutores/as de aula ordinaria, profesionales del ámbito social, sanitario...). Esta figura no debiera ser alguien transitorio que cambia en periodos cortos de tiempo (cada año, por ejemplo) sino alguien que conozca y acompañe a lo largo del tránsito del alumno o alumna a su vida adulta. **Respecto a los requisitos que debiera tener este profesional** señalar: estabilidad, continuidad, interés y estilo profesional determinado —basado en un trato y relación cercana con el alumnado con DID— y, además, que priorice al máximo el desarrollo de sus competencias personales y sociales.

Mientras la figura de referencia, analizada en el punto 2, alude a un profesional del sistema educativo, el mentor pudiera ser un agente externo, tal vez alguien de una asociación, sin excluir que su función la pudiera desempeñar alguien del sistema educativo. En cualquier caso, es imprescindible que sea alguien estable y motivado, con una visión transversal del alumnado con DID, y que ayude a conectar lo de dentro y lo de fuera del centro.

INVESTIGAR LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LAS BARRERAS PARA FOMENTAR LA MAYOR IMPLICACIÓN DE FAMILIAS Y ALUMNADO

Volviendo a la cuestión central de incorporar más activamente las proyecciones de futuro dentro de la agenda educativa de nuestros centros, creemos que es igualmente recomendable **investigar cuantitativa y cualitativamente** las características del profesorado, centros, barrios, familias y alumnado con el que es más desafiante trabajar o coordinarse. Asimismo, hay que profundizar en los motivos por los que el personal docente no incorpora las proyecciones de futuro y las opiniones de familias y alumnado en el diseño y planificación de su programa educativo (López, Echeita y Martín, 2009).

Tan interesantes como las respuestas a este interrogante, puede ser justo lo inverso: ¿cómo lo hace esa parte del profesorado que sí incorpora las proyecciones de futuro? Responder a esta pregunta puede sentar la base para difundir experiencias y buenas prácticas en positivo, lo que siempre resulta más motivador.

PROMOVER UN DEBATE SOCIAL SOBRE EL ESTILO DE LOS INFORMES DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Recomendamos igualmente que se abra un debate sobre **el estilo de los informes de evaluación del alumnado**, para orientarlos en clave de fortalezas y necesidades personales. Los aspectos negativos o carencias del alumnado debieran filtrarse desde una perspectiva de apoyos precisos y orientaciones útiles para interactuar con el alumno o alumna en concreto (Echeita y Calderón, 2014). En las recomendaciones del apartado 3 se mencionan cuestiones sobre la evaluación y el diagnóstico que también son pertinentes dentro de esta recomendación.

ESTUDIAR OTRAS CUESTIONES RELATIVAS A LA INCLUSIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO

Por último, nos parece relevante estudiar factores que tienen que ver con la **inclusión social del alumnado**, como es el caso del ocio, algo no contemplado en esta investigación, a pesar de ser un elemento central del momento vital de estos alumnos y alumnas. Sería necesario abordar desde una perspectiva global los aspectos centrales para el desarrollo personal y social, integrando elementos propios de la calidad de vida y autodeterminación de cada persona.

A modo de cierre de este apartado de recomendaciones, se comparte la opinión de Josu, el joven con DID que contribuyó a la sesión de contraste:

«Los profesores tienen poco en cuenta la opinión del alumnado y su familia. Estaría bien que hubiera una misma persona de referencia a lo largo de los cursos.»

A modo de resumen, se recomienda:

- Mejorar el protocolo y la formación de los y las profesionales para garantizar una **participación más activa de la familia y del alumnado** en las propuestas educativas que se hacen en el centro educativo.
 - **Crear un plan personalizado individual y social** que vaya más allá de los contenidos curriculares habituales, o que desarrolle al máximo los existentes dentro del currículum ordinario, con la transición a la vida adulta como meta última.
 - **Establecer la figura del mentor que coordine este plan con el alumnado, familiares u otros profesionales.** Es una persona que pudiera ser de fuera o de dentro del sistema educativo. Su labor sería integrar e intentar responder a los deseos, intereses y expectativas del alumnado, en primer lugar, pero también de sus familias, amalgamando lo de dentro y lo de fuera de la escuela. Es imprescindible que goce de la suficiente continuidad para tener visión de conjunto.
 - **Promover un debate social sobre el estilo de los informes de evaluación del alumnado** para orientarlos en clave de fortalezas y necesidades personales.
 - **Investigar las percepciones del profesorado** sobre las barreras para fomentar la mayor implicación antes señalada. Y **estudiar cuantitativa y cualitativamente las características de profesores, centros, barrios, familias y alumnado** con el que es más desafiante trabajar o coordinarse y, en general sobre los motivos por los que los y las docentes no incorporan las proyecciones de futuro y las opiniones de las familias y del propio alumnado al diseñar y planificar su programa educativo.
 - **Investigar a fondo a las y los profesores que más éxito** tienen en las tareas anteriores. De este análisis pueden derivarse referencias en positivo para otros profesionales.
 - **Estudiar otras cuestiones que tienen que ver con la inclusión social del alumnado**, como es el caso del ocio.
-

5. Comunicación y colaboración centro-familias

En este apartado se analizan dos aspectos, por un lado el grado de comunicación con las familias y su nivel de implicación en el proceso educativo y en actividades de la comunidad educativa; y por otro, se aborda la participación e implicación del alumno/a en la toma de decisiones respecto a su proceso de aprendizaje.

5.1. Datos cuantitativos y cualitativos

Ilustración 14

Coincidencias con respecto a la Comunicación y Colaboración Centro-Familias. Datos cuantitativos

Coincidencias	Al.	Fam.	Ed.	Diferencias	Fam.	Ed.
Alumno/a participa en las reuniones	19%	9,5%	9,6%	Frecuencia de comunicación, trimestral	44,4%	63%
Le gustaría que el alumno/a participara en reuniones	—	14,5%	19%			

Nota: elaboración propia.

Ilustración 15

Cuestiones específicas con respecto a la Comunicación y Colaboración Centro-Familias. Datos cuantitativos

Cuestiones Específicas	Fam.	Ed
Reciben suficiente información sobre proceso educativo de su hijo/a	95%	—
Reciben información sobre cualquier asunto de preocupación	86%	—
Nivel de participación	40%	
Colaboración con familia para solventar cualquier problema	—	89%
Reuniones de coordinación con la familia	—	86%
Satisfacción con implicación familiar	—	66%

Nota: elaboración propia.

Ilustración 16

Aspectos más comentados con respecto a la Comunicación y Colaboración Centro-Familias. Datos cualitativos

Aspectos más comentados	
ALUMNADO:	<ol style="list-style-type: none"> 1. De lo que hablan en las reuniones quienes participan: <ul style="list-style-type: none"> —Proceso de aprendizaje. —Comportamiento. —Prácticas laborales. 2. De lo que les gustaría hablar a quienes no participan: <ul style="list-style-type: none"> —Progreso educativo, avances. —Problemas y temas familiares.
FAMILIAS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opiniones en contra de que su hijo/a participe: <ul style="list-style-type: none"> —Características e incapacidad de su hijo/a. —Familia responsable de tomar decisiones. 2. Frecuencia de información en el centro: <ul style="list-style-type: none"> —Cuando es necesario, surge algún problema. 3. Canales de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> —Agenda, cuaderno diario. —Llamadas de teléfono. 4. Implicación familiar: <ul style="list-style-type: none"> —Actividades puntuales. —Poca participación.
EDUCADORES/ AS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frecuencia de comunicación. <ul style="list-style-type: none"> —Cuando es necesario. 2. Opiniones en contra de que el alumno o alumna participe: <ul style="list-style-type: none"> —Características e incapacidad del alumno/a. 3. Actividades para participación familiar: <ul style="list-style-type: none"> —Pocas actividades organizadas por el centro. 4. Opiniones a favor de que el alumno o alumna participe: <ul style="list-style-type: none"> —Objetivo: proceso educativo, desarrollo personal. 5. Canales de comunicación con familias: <ul style="list-style-type: none"> —Reuniones. —Llamadas de teléfono.

Nota: elaboración propia.

Opiniones del alumnado:

- «Comentar el curso y así me entero de cómo he ido.» (Alumnado, cod. 1041)
- «De qué he mejorado.» (Alumnado, cod. 1027)
- «Saber lo que dicen mis padres y los profesores.» (Alumnado, cod. 1083)
- «No sé de qué hablar, pero yo quiero estar en las reuniones.» (Alumnado, cod. 1022)

Opiniones de las familias:

PARTICIPACION DE SU HIJO O HIJA EN REUNIONES

- «Participó el año pasado en una, se habló sobre la evolución. Este curso no ha participado en ninguna.» (Familiar, cod. 1046)
- «De que se entere de qué se está hablando, porque se habla de él.» (Familiar, cod. 1099)
- «No tiene capacidad para proponer y no podría estar más de dos minutos sentado con nosotros.» (Familiar, cod. 2094)
- «No me parece importante. Es mejor que los padres elijan. Mi hijo no podría aportar mucho.» (Familiar, cod. 1053)
- «Tengo la opción de que esté, pero prefiero que no. Ya que así puedo hablar más directamente con el profesor. Si no, mi hijo estaría tenso.» (Familiar, cod. 2076)
- «En parte de la reunión sí, para que se dé cuenta que las cosas que se le dicen en la ikastola y en casa coinciden, aunque necesitaría una madurez para que fuera constructivo.» (Familiar, cod. 1083)
- «Depende de lo que se vaya a hablar con el profesor.» (Familiar, cod. 1075)

OTROS TEMAS

- «Si quiero hablar con los profesionales, no hay problema para hacer una reunión en cualquier momento.» (Familiar, cod. 1077)
- «Al principio y al final de curso, pero siempre junto con otros padres.» (Familiar, cod. 1047)
- «Los horarios de trabajo no me lo permiten.» (Familiar, cod. 2076)
- «Al salir nos encontramos con la profesora y solemos comentar cosas y también mediante la agenda.» (Familiar, cod. 1045)
- «Estamos dispuestos, pero no hay actividades.» (Familiar, cod. 1091)

Opiniones de docentes:

PARTICIPACIÓN DE ALUMNADO EN REUNIONES

- «Conocer la situación en la que se encuentra, conocer su opinión. En caso de que haya un problema, que ella también decida la solución.» (Profesional, cod. 2038)
- «Que vea que tanto los tutores y el colegio vamos por la misma línea. Tomamos acuerdos con ella con el objetivo de que se responsabilice.» (Profesional, cod. 2090)
- «Él tiene que dar su opinión aunque a veces no lo hace (dice sí, sí, sí). Es difícil, normalmente suele darse esta coordinación a final de curso.» (Profesional, cod. 2069)
- «No es conveniente porque se pone muy nervioso. Pero tenemos en cuenta su opinión.» (Profesional, cod. 1089)
- «No va a aportar nada y va a romper la marcha de la reunión.» (Profesional, cod. 1051)
- «Información que el alumno no tiene por qué conocer, como estrategias de intervención.» (Profesional, cod. 1032)
- «No son niños, tienen derecho a opinar y escuchar.» (Profesional, cod. 2072)
- «Lo haría más suyo con una motivación interna y no impulsada.» (Profesional, cod. 1038)
- «Me gustaría que al oír los consejos y las orientaciones se diese cuenta de que el centro y la familia estamos en el mismo camino (tenemos la misma opinión).» (Profesional, cod. 1081)

OTROS TEMAS

- «Cada vez que surge algo, contactamos con la familia.» (Profesional, cod. 2097)
- «Inicial y julio, si hay problemas, más. (Profesional, cod. 2095).
- «Al principio de curso hacemos una reunión general; con las familias de los alumnos nuevos también nos reunimos. Y luego una por trimestre. Si surge alguna cosa (por ejemplo, con esta alumna hemos ido a visitar otros centros debido al cambio de centro).» (Profesional, cod. 1022)
- «En la ESO no se organizan actividades para que los padres participen.» (Profesional, cod. 1077)
- «A las reuniones generales de grupo no asisten (no le dejan ir a las salidas). Cuando es el cumpleaños de la alumna traen comida para hacer una merendola.» (Profesional, cod. 1046)
- «La familia nos ayuda mucho. Participa en la toma de decisiones.» (Profesional, cod. 1033)

5.2. *Analisis de los datos*

Vemos que en los datos hay **coincidencias**, dificultades de comunicación y colaboración, con importantes matices según cada una de las tres partes. A diferencia de muchas variables de esta investigación, en este caso no hay satisfacción generalizada en los tres grupos.

Sin duda, la **comunicación** es un elemento clave para que las interacciones sean adecuadas. Muchas de las situaciones desajustadas suelen ser consecuencia de una comunicación desafortunada.

Casi todas las personas encuestadas coinciden en observar la **baja participación del alumnado** y, en menor medida, de las familias.

Se expresa que, a veces, se trata a las **personas con DID como eternos niños**. En este estudio hay elementos que parecen confirmarlo, uno de ellos se refiere a que se siguen usando sistemas de comunicación similares a la etapa de Infantil, como agendas escolares.

Muchos familiares y docentes están de acuerdo en señalar que buena parte del alumnado carece de **capacidad para participar**.

Por otro lado, observamos **diferencias**. Tanto el alumnado que participa, como el que desea participar, afirma estar interesado en tratar temas relacionados con su **proceso educativo, su desarrollo personal y sus problemas familiares**. No se están garantizando en la práctica sus derechos a una información detallada, una cuestión que debiera ser responsabilidad de profesionales y familiares. Por tanto, es preciso avanzar en este aspecto, es un reto de los profesionales contar con la opinión del alumnado. Es necesario para progresar en el fomento de la autodirección y autonomía, para que cada alumno y alumna pueda ser protagonista de su propia vida. Ya en la Declaración de Lisboa (Comisión Europea, 2007) de jóvenes con discapacidad, se recoge, «*Tenemos derecho a tomar nuestras decisiones y elecciones. Nuestras voces necesitan ser oídas*» (p.1). En consecuencia, es importante que desde la enseñanza secundaria se tengan en cuenta estos argumentos a la hora de orientar las prácticas de intervención.

Esta idea choca con el sentimiento generalizado entre familias y profesionales de que son **incapaces de participar**. Sin duda, muchas familias sienten que son las verdaderas protagonistas y representan «*la voz de su hijo*». A lo largo de la educación primaria han sido las defensoras de los derechos de sus hijos e hijas, y en el ajuste a la etapa de secundaria, necesitan apoyo para avanzar en la escucha de la voz de sus hijos e hijas.

Aunque es cierto que algunas familias prefieren que sus hijos e hijas no participen, ya que les pondría en una situación de ansiedad, parece extraordinariamente preocupante la **falta de información** de este

alumnado sobre detalles concretos de su proyecto educativo personal (qué tengo que aprender, por qué, de qué hablan el profesorado y las familias...). Ofrecer información ajustada y comprensible al alumnado con discapacidad es, sin duda, uno de los desafíos del personal docente. Las personas con discapacidad tienen derecho a la información, por tanto, los y las profesionales deben desarrollar competencias para hacerla accesible, comprensible, que les permita tomar decisiones sobre su propio futuro.

Del mismo modo, familias y profesionales parecen **vincular comunicación a «problemas»** y no tanto a compartir el proceso educativo «*en positivo*» o a realizar un seguimiento continuado del mismo. Por ello, es importante recordar las ventajas que la participación entraña, según señala el profesorado que valora esta implicación: saber su opinión, tomar decisiones sobre sus objetivos educativos y su desarrollo personal...

5.3. Recomendaciones

GARANTIZAR QUE LAS FAMILIAS Y EL ALUMNADO CON DID RECIBAN LA INFORMACIÓN NECESARIA Y ESTABLECER LOS CANALES DE COMUNICACIÓN ADECUADOS PARA QUE SUS OPINIONES SOBRE SU PROCESO EDUCATIVO O DE SUS HIJOS E HIJAS SE TENGAN EN CUENTA

La **información y comunicación entre los diferentes agentes** del sistema educativo es un gran desafío. En la jornada de contraste la propia representante de las familias, comentó: «*Generalmente se acude a las familias cuando las cosas no van bien y surgen problemas, no hay libertad para pedir entrevistas, no hay espontaneidad. Se ve a los padres como un incordio. (...) La comunicación y satisfacción de las familias depende de la **sensibilidad del tutor***».

Tanto las personas con DID como sus familias tienen que «*ser escuchadas*» y «*ser debidamente informadas*», es un derecho de todas las personas, como se recoge en el libro publicado por FEAPS «*La educación que queremos*» (2009):

(...) el alumnado tiene que tener derecho a participar en la organización, gestión y evaluación del sistema. Es preciso escuchar profundamente sus expectativas e ilusiones para conocer qué vida desean y hacerles competentes para acercarse a ella, para ser ciudadanos plenos, para sentirse incluidos en la sociedad y ser críticos y agentes de transformación de la misma. (...) Las familias también tienen que ser profundamente escuchadas, desde un plano de respeto y confianza. (p. 57)

Es imprescindible aprender a **escuchar la voz de los alumnos y alumnas**, como señalan Escribano y Martínez (2013), «*Las voces de los alumnos ofrecen datos sobre las prácticas docentes eficaces y las formas de aprender. Son los testigos expertos que orientan en cómo mejorar la escuela desde la participación de todos*». (p. 115)

Muchas veces hay dificultades para «saber escuchar la voz» de las personas con discapacidad, tal y como señala una familia «*No se confía en las capacidades del alumnado*». Es necesario cambiar esa cultura por parte de la sociedad en general.

Para que exista una relación adecuada entre profesionales y familia estos deben cuidar: cómo, cuándo, qué decir, quién comunica... Todo lo anterior suele hacerse desde muy diversos estilos o modelos, desde los muy directivos en los que el profesional se coloca ante los padres como un experto a otros mucho más colaborativos, en los cuales se busca la máxima igualdad de estatus, de forma que la familia pueda acabar sintiendo que son los protagonistas y agentes de la intervención con sus hijos. Este último modelo ha sido ampliamente investigado y difundido por A.P. Turnbull y sus colaboradores del Beach Center on Disability de la Universidad de Kansas (Blue-Banning et al., 2004; Turnbull et al., 2006; Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2009), quienes a partir de la investigación proponen un interesante modelo de siete categorías en el cual la pieza central es el establecimiento de relaciones de **mutua confianza** entre los profesionales y la familia. Además de la **igualdad** antes mencionada, los restantes componentes del modelo son: la **comunicación**, la **competencia profesional** —una atención de calidad y con altas expectativas sobre el estudiante con DID—, el **respeto** hacia las particularidades de la familia, el **compromiso** con ella y el estar dispuesto a actuar como **defensor** de su bienestar (advocacy), por ejemplo ayudándola en caso de que se detecte alguna carencia o injusticia. Sugerimos, en consecuencia, el establecimiento de pautas claras para el profesorado y actividades de formación para se adquieran o mejoren las competencias precisas para trabajar dentro de un estilo de trabajo como éste.

FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN DE AMBOS COLECTIVOS EN LA TOMA DE DECISIONES CON RESPECTO AL PROCESO EDUCATIVO DEL ALUMNADO CON DID

También se recoge en la documentación del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, MECD (2012) sobre inclusión educativa que no podemos hablar de participación de la comunidad educativa, de planificación colaborativa o de estrategias de colaboración, sin contar con el **papel de las familias**. De hecho, los padres y las madres son los me-

jores conocedores de sus hijos e hijas. Según Marchesi (2004), la calidad de la relación y el grado de participación de las familias son indicadores de calidad de un centro educativo. Por otra parte, es necesario trabajar con las familias para que puedan confiar en sus hijos e hijas, acompañarles en el proceso para que adquieran mayores cotas de autonomía.

Por otro lado cabe señalar, según lo aportado por las personas participantes en la mesa de contraste, la importancia de gestionar adecuadamente la información, desglosada en función del receptor. Es necesario tener cuidado con los excesos de información y con su manejo por parte de los diferentes agentes; no todos han de tener la misma información (no es lo mismo lo que ha de conocer el conductor de autobús a lo que ha de conocer el recepcionista, por ejemplo). Hemos de **cuidar la confidencialidad**.

Progresar en esta línea exige **flexibilidad en la estructura organizativa de los centros**, ajustar los horarios de las reuniones con las familias, facilitar la disponibilidad... factores que competen a los equipos directivos y docentes, y que resultan cruciales a la hora de mejorar la calidad de las escuelas y su respuesta educativa. Por lo tanto, en los **proyectos educativos y planes de centro** deberían incorporarse aspectos relacionados con los sistemas de comunicación y relación a establecer con el alumnado y las familias.

El sistema ha de **favorecer la coordinación** entre las familias, berrietzegunes y centros educativos. Las estructuras de los centros son rígidas, lo que dificulta la participación. Depende de la buena voluntad de los profesionales. La predisposición de las familias suele ser buena, ya que en muchos casos, hay una dedicación absoluta al hijo con discapacidad intelectual. Sin embargo, no sólo ha de depender de esto. Se ha de promover la **flexibilidad** en la estructura organizativa de los centros.

La Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Kyriazopoulou y Weber, 2009) plantea una serie **requisitos y condiciones** que deben darse en los centros educativos para que se pueda fomentar la educación inclusiva. De la misma manera, detalla un conjunto de indicadores que deberían evaluarse. A modo de ejemplo, se pueden señalar los siguientes:

5.8. «*Se establecen normas/ procesos para el alumnado / estudiantes/ padres/ profesionales sobre participación y toma de decisión*». (p. 30)

1.5. «*Las opiniones del alumnado/ estudiantes sobre su entorno son tenidas en cuenta*». (p. 31)

En suma, en un modelo de educación inclusiva es fundamental apoyar la participación del alumnado y de sus familias en las **decisiones educativas**, y así se indica en el documento de la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009), donde también se subraya la importancia de la formación del profesorado al respecto.

Tal y como señala Josu, en sus aportaciones en la jornada de contraste, *«Las familias y los profesores tendrían que reunirse más a menudo. Es importante que participemos en tomar decisiones. Habría que enseñar a los profesores jóvenes a trabajar con las familias.»*

A modo de conclusión, se recomienda al Departamento, las instituciones educativas y a las organizaciones del movimiento asociativo:

- Garantizar que las familias y el alumnado con DID reciban la información necesaria y que se establezcan los canales de comunicación adecuados para que sus opiniones sobre su proceso educativo o el de sus hijos/as se tengan en cuenta, a través de:
 - Establecer los **objetivos de la comunicación**, más allá de la mera información. Puede ser interesante diseñar guías de Buenas Prácticas para la interacción–comunicación con las familias. Como referencia, cabe mencionar que ya existe una guía publicada por el Dpto. de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco (2010), *«Guía de buenas prácticas en las relaciones de familias inmigrantes y escuela»*.
 - **Difundir orientaciones y elaborar herramientas para la actuación conjunta** entre familias, docentes, alumnado y servicios de apoyo —sobre todo asesores de NEES de los berritzegunes. Se deben destacar principalmente documentos como los protocolos de comunicación, el establecimiento de cauces de comunicación, haciendo especial hincapié en la toma de decisiones que afectan de manera significativa al futuro del alumno o alumna con DID.
 - A las asociaciones, se les recomienda **elaborar pautas y estrategias adecuadas y consensuadas de comunicación con las familias** para informar y negociar sobre el modo en que deben tratar el tema educativo con los/as educadores/as.
- Fomentar la participación e implicación de ambos colectivos en la toma de decisiones con respecto al proceso educativo del alumnado con DID, a través de:

- Diseñar un **Protocolo de comunicación y colaboración entre el centro educativo, la familia y el alumnado** donde se plasme un marco sostenible, ajustado a la realidad y consensuado al máximo entre las tres partes. Siempre desde una visión de cooperación enfocada al desarrollo personal del alumno o alumna dentro del proceso educativo.
- Establecer, revisar e integrar **protocolos de gestión de conflictos**, ya existentes. En ellos, se debiera considerar el modo en que se manejan las quejas de un profesor/a en concreto o de los padres y madres. En caso de no haber acuerdo entre ambas partes, contemplar las figuras de profesionales mediadores o de comités de ética.
- Promover estudios sobre **buenas prácticas y proyectos de innovación** en torno a las cuestiones antes mencionadas, acompañados de una activa difusión de los mismos. Las buenas prácticas tienen más valor que los protocolos, porque ya se han testado. Las experiencias positivas se pueden adaptar a otras realidades.

6. Coordinación con asociaciones externas

En este apartado se recaba información acerca de la coordinación y conocimiento que tienen de las asociaciones relacionadas con la DID. Se aborda el grado de comunicación y coordinación de éstas con profesionales involucrados en el desarrollo educativo de dicha alumna o alumno.

6.1. Datos cuantitativos y cualitativos

Ilustración 17

Coincidencias con respecto a la Coordinación con Asociaciones Externas. Datos cuantitativos

Coincidencias	Fam.	Ed.
Existe colaboración entre profesionales externos y equipo docente	28,5%	25%

Nota: elaboración propia.

Ilustración 18

Cuestiones específicas con respecto a la Coordinación con Asociaciones Externas. Datos cuantitativos

Cuestiones Específicas	Ed
Frecuencia de las reuniones de colaboración con profesionales externos	
—Trimestral	8,2%
—Mensual	4,1%
—No contesta a esta pregunta	66%

Nota: elaboración propia.

Ilustración 19

Aspectos más comentados con respecto a la Coordinación con Asociaciones Externas. Datos cualitativos

Aspectos más comentados	
FAMILIA:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formas de colaboración con profesionales externos: <ul style="list-style-type: none"> —Reuniones. —Comunicaciones personales. 2. Motivos por los que la colaboración es o no adecuada. 3. Asociaciones implicadas.

Nota: elaboración propia.

Opiniones de las familias:

- «*Hacen reuniones de coordinación, una al trimestre.*» (Familiar, cod. 1066)
- «*Se informan personalmente o por teléfono.*» (Familiar, cod. 1061)
- «*Viene personal de... (asociación) al centro para conocer la situación y evaluación de la alumna.*» (Familiar, cod. 2024)
- «*... (asociación) hace de berritzegune. Ellos se encargaron del transporte. Es completo. Ellos propusieron cambiar de centro. Hay carencias como el psicólogo, no sabemos cuándo realizan la terapia. Son demasiados para pocos profesionales.*» (Familiar, cod. 1096)
- «*No han contactado con el colegio, lucha por otros.*» (Familia, cod. 2097)

- «Ambos están para ayudarla, creo que los dos funcionan y se coordinan muy bien.» (Familia, cod. 2024)
- «Al instituto parece que no le gusta que... (asociación) entre al centro y pregunte.» (Familia, cod. 1056)

6.2. *Análisis de los datos*

Los resultados de la investigación muestran que un número importante de las familias entrevistadas no pertenecen a ninguna asociación. Por ello, creemos que el entorno educativo debe ser **concedor del movimiento asociativo** e informar a las familias de la existencia de este recurso. Es una responsabilidad de la Administración educativa contar con dicho potencial y reconocer la importancia de su labor.

Conviene recordar que el movimiento asociativo de familias constituye un entramado valioso, con una enorme experiencia en la atención y defensa de derechos de las personas con DID, cuyo papel en el impulso de la inclusión educativa ha sido esencial. En esta línea que le ha caracterizado, debiera **asumir un compromiso mayor con aspectos relacionados con compartir conocimiento, y fomentar acciones de sensibilización** que incidan en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

6.3. *Recomendaciones*

Es importante que las asociaciones puedan ofrecerse a los centros educativos, darse a conocer, ofertar acciones para las AMPAs, según plantean las personas expertas participantes en la mesa de contraste. Así mismo, es necesario ofrecer y compartir recursos, instalaciones... para abrir posibilidades de contribuir, potenciar la mentalidad de dar en lugar de pedir. Así como establecer **convenios de colaboración**.

Es fundamental que las asociaciones realicen folletos informativos en los que se recojan los recursos que ofrecen, deben ponerse a disposición de los centros educativos para llegar a las familias. De hecho, el movimiento asociativo ha asumido en su cultura la **responsabilidad ética de sensibilizar a la sociedad** sobre la discapacidad.

El documento de la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) define que:

Los sistemas organizativos que promueven la educación inclusiva, están:

- Integrados por diferentes servicios especializados (...)
- Coordinados con y entre los diferentes sectores (educativo, salud, sociales...) (...)
- Coordinados de tal modo que fomenten de la mejor manera posible las diferentes transiciones entre las distintas etapas educativas (...)

Tales sistemas emplean un enfoque interdisciplinar que:

- Integra el conocimiento y las perspectivas de diferentes áreas profesionales (...)
- Emplea un enfoque participativo (...) (pp. 19-20)

Por otro lado, en el documento Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Kyriazopoulou y Weber, 2009), *Desarrollo de indicadores- sobre educación inclusiva en Europa*, se recoge como indicador: «5.7 Se establecen procedimientos para el asesoramiento de organizaciones no gubernamentales y sistemas educativos no reglados» (p. 30).

Sin duda, ya desde los inicios de la Federación vasca, en los años 80-90, en uno de los estudios que se realizaron sobre el *Papel de las asociaciones de padres en la reforma educativa de la Comunidad Autónoma Vasca* (1993), coincidiendo con los primeros planes de integración del Gobierno Vasco, se recogía la importancia y el compromiso de éstas en labores de **sensibilización y de colaboración** con la entonces llamada integración educativa. Se recoge en el apartado de conclusiones:

«Los objetivos de la participación de las asociaciones de iniciativa social deben establecerse de modo dinámico en cada momento, debiendo tener como marco de actuación el apoyo a los agentes educativos en la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales».

Desde aquellos momentos, estas entidades han tenido un papel importante en **apoyar el modelo inclusivo**. Para avanzar en una educación inclusiva, deberán estar presentes, es una responsabilidad de toda la sociedad.

Así mismo es importante señalar la experiencia sobre la asociación Inclusión Internacional que rescata UNESCO (2004) en su *Temario Abierto sobre la Educación Inclusiva*, **el rol fundamental de las asociaciones de personas con DID en el fomento de políticas que garanticen la educación inclusiva:**

Inclusión Internacional es una federación mundial de asociaciones de padres que abogan por niños y adultos con discapacidad intelectual

tual, que ha trabajado con asociaciones locales y nacionales de muchos países. Ellos exploran el rol que pueden jugar estas asociaciones para influenciar las políticas donde las autoridades educativas aún no han enfrentado la problemática de la educación inclusiva. Al parecer, los grupos de padres pueden influir en:

- identificar escuelas que están dispuestas a avanzar y están interesadas en el desarrollo profesional del personal de la escuela,
- establecer vínculos y alianzas con los ministerios de educación y las autoridades locales,
- organizar seminarios y talleres informativos para incorporar nuevas maneras de pensar y nuevas prácticas,
- facilitar el perfeccionamiento en la escuela, monitoreo, apoyo, evaluación y diseminación,
- articularse con las autoridades educativas relacionadas con el desarrollo de políticas para apoyar la educación inclusiva.

(UNESCO, 2004: 92-93)

Este ejemplo pretende hacer hincapié en la **importancia de que el tejido asociativo trabaje en el sistema en su conjunto**. Particularmente relevante es la labor en la capacitación de las familias para que puedan ser partícipes activas en las transformaciones políticas y legislativas en lo referente a la educación de las personas con discapacidad.

Por otro lado, la Administración Educativa tiene que fomentar encuentros, estudios conjuntos con las asociaciones y llegar a acuerdos y convenios de colaboración con dichas plataformas asociativas.

A modo de conclusión podemos decir que:

- Las asociaciones tienen una **responsabilidad social en la sensibilización permanente** y deben poner a disposición del entramado educativo todo su potencial y conocimiento. Se proponen diferentes niveles de colaboración: federativo (FEVAS Plena inclusión Euskadi-Departamento de Educación), asociativo (asociaciones con delegaciones territoriales), de profesionales (colaboración en el «tú a tú», esta última impregnada de una actitud de colaboración y no de imposición).
 - La Administración Educativa debe llegar a establecer **alianzas de colaboración** con el entramado asociativo y diseñar conjuntamente **planes de mejora** orientados a la correcta escolarización del alumnado con DID.
-

7. Recursos

En este ámbito se abordan el grado de disponibilidad y acceso de los/ as docentes y otros agentes educativos de apoyo, formación, orientación, acceso y colaboración con el equipo del berritzegune de referencia.

7.1. Datos cuantitativos y cualitativos

Ilustración 20

Coincidencias con respecto a los Recursos. Datos cuantitativos

Coincidencias	Fam.	Ed.	Diferencias	Fam.	Ed.
Gran implicación de todos los agentes educativos	89%	80%	Berritzegune aporta apoyos ed. necesarios (No contesta, 56%)	30%	54%
Centro y equipo docente cuenta con apoyos necesarios	78%	76,7%			

Nota: elaboración propia.

Ilustración 21

Cuestiones específicas con respecto a los Recursos. Datos cuantitativos

Cuestiones Específicas	Fam.	Ed
Su hijo/a cuenta con los apoyos necesarios	84%	—
Saben dónde acudir cuando dudas	—	92%
Reciben orientación adecuada	—	89%
Cuentan con formación adecuada para responder a NEE del alumno/a	—	81%
Tipo de apoyos que reciben del Berritzegune ¹⁰		
—Recursos humanos	—	16,9%
—Orientación	—	16,9%
—Seguimiento	—	15,9%
—Formación	—	14,8%
—Recursos didácticos	—	13,8%

Nota: elaboración propia.

¹⁰ Los y las educadoras podían elegir más de una opción, todo apoyo que consideran haber recibido.

Ilustración 22

Aspectos más comentados con respecto a los Recursos. Datos cualitativos

Aspectos más comentados	
FAMILIAS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos que faltarían: <ul style="list-style-type: none"> —Recursos materiales. —Para la respuesta educativa. <ul style="list-style-type: none"> • Fomento autonomía y habilidades para la vida. • Adaptaciones en exámenes y en actividades. —Recursos profesionales que atiendan directamente a su hijo/a. 2. Servicios prestados por el Berritzegune: <ul style="list-style-type: none"> —Orientaciones sobre cambio de centro educativo. —ACIs. —Proporción de materiales y equipamiento. —Ayudas al transporte. 3. Desconocimiento de lo que es el Berritzegune y sus servicios.
EDUCADORES/AS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyos más valorados para responder a las NEE: <ul style="list-style-type: none"> —Apoyo docente. —Trabajo en equipo. —Oportunidades de formación y desarrollo profesional. 2. Se encuentran preparados/as. 3. Recursos más demandados: <ul style="list-style-type: none"> —Profesionales, que ayuden y orienten su trabajo. —Forma de organización y trabajo que facilite la respuesta educativa. —Inversiones en recursos materiales e infraestructuras.

Nota: elaboración propia.

Opiniones de las familias:

- «*Más medios, TICs, más tiempo para ellos.*» (Familia, cod. 1042)
- «*Juntarse con los compañeros en el aula ordinaria. Trabajar en euskera que motiva mucho a mi hijo. Trabajar más las habilidades sociales con todos y no solo en el AE; si no se reduce la comunicación que tanto le cuesta.*» (Familia, cod. 1053)
- «*Más horas lectivas para fomentar el aprendizaje y el desarrollo, cada vez tiene menos asignaturas.*» (Familia, cod. 1045)

- «*Toda la ayuda es poca. Necesitaría más apoyo de la Diputación, de más profesionales que pudieran ayudar. ... (asociación) pone de su bolsillo, por lo tanto necesitaría más subvenciones. Más recursos. Debería haber más información de estos niños hacia la ciudadanía.*» (Familia, cod. 1061)
- «*(Berritzegune) No sé lo que dan. Pensaba que el instituto gestionaba sus propios recursos.*» (Familia, cod. 1076)
- «*Creo que no hay contacto entre el berritzegune y el centro. Además, el berritzegune tampoco tiene contacto conmigo.*» (Familia, cod. 1053)
- «*Directamente no hemos hablado nunca, sólo hemos firmado ACIs. No sabemos lo que hacen.*» (Familia, cod. 2072)
- «*Otras alternativas para su futuro; desde el berritzegune nos han recomendado un CIP.*» (Familia, cod. 1091)

Opiniones docentes:

- «*Apoyo especial dentro del aula, en alguna asignatura como matemáticas.*» (Profesional, cod. 1047)
- «*Habría que tener material adaptado, así ahorraríamos tiempo. Más profesionales en el aula ordinaria.*» (Profesional, cod. 2092)
- «*La escuela no está preparada para estos niños. No hay recursos. Se deberían trabajar los contenidos mediante talleres (más manipulativo); algo parecido al SAT. El alumno estaría mejor en el SAT; a partir de los 14 años que se pudiese empezar.*» (Profesional, cod. 1083)
- «*Más personal, hay poca gente. Los grupos son muy grandes para una sola persona.*» (Profesional, cod. 1014)
- «*Fisioterapia y logopedia. Otra forma de organizar el aula, más talleres y más actividades funcionales.*» (Profesional, cod. 2008)
- «*Más recursos, más material (fichas). Son las PTs las que tienen que crear el material.*» (Profesional, cod. 1002)
- «*Ajustarse a los ratios. Mejorar las instalaciones y el equipamiento. Dinero para consumibles (taller de cocina).*» (Profesional, cod. 2076)
- «*Las nuevas tecnologías dentro del aula.*» (Profesional, cod. 1065)
- «*Estoy bien formada, aunque sigo formándome constantemente.*» (Profesional, cod. 2024)
- «*Porque resuelvo las necesidades del alumno, tengo formación y experiencia.*» (Profesional, cod. 2094)
- «*Tengo 22 años de experiencia, el plan de formación de... (asociación) incluye muchos cursos.*» (Profesional, cod. 2095)

- «Quizá tener más tiempo para estar reunidos. Estamos acostumbrados a hablar por los pasillos, pero sería necesario más tiempo. Entre los del SAT no hay problemas porque estamos mucho tiempo juntos.» (Profesional, cod. 1019)
- «El tener un tiempo establecido o momento no lectivo para tener esa coordinación, esa orientación, porque para hacer esto a veces me tengo que ausentar del aula.» (Profesional, cod. 1058)
- «Más tiempo para formación y para preparación del material.» (Profesional, cod. 1041)

APOYOS DESDE EL BERRITZEGUNE

- «El Berritzegune no ha ayudado demasiado, no hemos tenido información del alumno; sólo reclaman información para inspección.» (Profesional, cod. 1051)
- «Para pedirles orientación, como no conocen al alumno, no saben hacerlo.» (Profesional, cod. 1071)
- «Mayor implicación por parte de los miembros del Berritzegune.» (Profesional, cod. 1068)
- «Siempre me gustaría saber más. Los PTs (...) tenemos 5 encuentros al año, los seminarios del berritzegune y el apoyo de la orientadora.» (Profesional, cod. 2080)

7.2. Análisis de los datos

Los recursos son importantes para el desarrollo de una escuela inclusiva, pero —alcanzados unos mínimos— el reto al que se enfrenta el centro escolar es el de cambiar sus valores y organización (Parrilla, 2002). De la encuesta, destacamos la valoración positiva de la **implicación de los agentes y de que el centro cuente con los apoyos necesarios**. Un alto porcentaje de las familias piensa que sus hijos/as cuentan con los apoyos necesarios en el centro. Los educadores tienen también una visión positiva, lo que más aprecian es el apoyo docente y el trabajo en equipo. Opinan que están preparados, aunque valoran las oportunidades de formación.

Un **porcentaje bajo de padres, madres y profesores piensa que el apoyo de los berritzegunes** es el adecuado. La mayoría valora como poco adecuada la respuesta de los asesores/as en necesidades educativas especiales. El elevado porcentaje de familias que no contesta a esta pregunta revela, probablemente, un alto grado de desconocimiento de qué aportan estos servicios, tal vez porque su propia concepción y praxis están más centradas en el apoyo al personal de los centros.

Se percibe que las familias valoran mejor los recursos que conllevan **atención directa** a sus hijos e hijas con DID. Los y las educadoras, sin embargo, estiman más el **apoyo de profesionales** que les ayuden a orientar su respuesta educativa, consideran que saben a quién acudir cuando tienen dudas y un 89% dice que recibe una orientación adecuada. La formación que tienen es adecuada (81%).

Con respecto a los servicios prestados por el **berritzegune**, el 56% de los y las educadoras se muestran satisfechos. Hay una **diversidad de apoyos proporcionados** por los berritzegune que son valorados por el colectivo docente, entre un 17% y un 14%, desde los recursos humanos, orientación y seguimiento, formación, hasta los recursos didácticos. La importancia relativa de estos últimos con respecto a funciones específicas que tienen que desempeñar en relación al alumnado con DID es algo que requeriría un estudio más pormenorizado.

7.3. Recomendaciones

Los recursos, tal y como se evalúan en esta investigación, son unos grandes desconocidos para buena parte de la comunidad educativa. Nos parece que hace falta **información sobre los recursos existentes dirigidos a toda la comunidad** educativa, familias, profesorado, alumnado y sociedad en general, de manera clara y accesible para toda la ciudadanía. Aunque se trata de una cuestión compleja, pensamos que hay iniciativas como, por ejemplo, la existencia de una página web y teléfonos de contacto, para consultar dudas, con un buzón de quejas y un sistema de gestión de las mismas y un apartado sobre preguntas frecuentes, podría contribuir a mejorar la calidad de la atención al alumnado con DID y sus familias. Según indicaron las personas expertas participantes en la mesa de contraste, algunas de éstas deben hacer un esfuerzo mayor que otras por comprender los pros y los contras de las alternativas dentro del sistema educativo de las que disponen sus hijas e hijos. Es a ellas a las que debiera prestarse una atención preferente. El análisis detallado de sus dificultades, nos orientará sobre los pasos para hacer del sistema educativo algo accesible para todos y todas, en términos de accesibilidad cognitiva.

Sin embargo, la información no lo es todo, se ha de progresar en la calidad de los **canales de comunicación** con la comunidad educativa para que sean todavía más abiertos y bidireccionales. Nuestro grupo de personas expertas señaló con rotundidad que a pesar de que no pueda considerarse la norma, hay problemas de comunicación de los cen-

tros con las familias y viceversa. La participación de la familia en la toma de decisiones propias o de sus hijos e hijas es un derecho, y debiera ser una prioridad para el sistema educativo en todos los puntos y niveles. Como resumió con rotundidad uno de nuestros expertos: «¡las familias cuentan!»

Las mejoras en comunicación, y no sólo con las familias, no llegarán sin una **transparencia mayor** en la gestión de los recursos. ¿Cuál es el proceso de asignación de los mismos? ¿Debieran ser públicos los criterios? ¿Qué criterios y protocolos se siguen para favorecer el **aprovechamiento de los recursos existentes** a través de la participación de otros agentes sociales y redes de servicios públicos (especialmente los sanitarios y sociales)? Estos son algunos de los interrogantes que nos surgen y sobre los que será recomendable abrir un debate.

Por último, y por el papel central que ocupan en el proceso de asignación de medios, hay que desarrollar una reflexión profunda sobre el **papel de los asesores en necesidades educativas especiales** de los berritzegunes en el desarrollo de una escuela inclusiva. Nuestro grupo de contraste manifestó su preocupación por los datos que presenta este estudio sobre el desconocimiento sobre su papel, y sugieren que quizás sea el momento de revisar su modelo de funcionamiento, «*para que los que tienen que ser ayuda no se conviertan en una barrera*», como apuntó uno de los integrantes del grupo de contraste. Su papel es estratégico.

Entendemos que en este debate debieran tomar parte todos los agentes del sistema educativo, particularmente las Administraciones Públicas, miembros de instituciones educativas, familias, asociaciones y otros agentes sociales.

Para finalizar, rescatamos las palabras de Josu, el joven con DID que aportó con su contribución como experto a la mesa de contraste:

«Estaría muy bien que hubiera una web o teléfono para resolver dudas. Se podría hacer a través de la tablet, ordenador o móvil.»

En resumen, recomendamos:

- **Mejorar la información sobre los recursos existentes** dirigida a toda la comunidad educativa, familias, profesorado, alumnado y sociedad en general, de manera clara y accesible para toda la ciudadanía.
- Revisar los **canales de comunicación** con la comunidad educativa para que sean **más abiertos y bidireccionales**.

- **Estudiar con detalle los problemas de acceso a la información de las familias que menor comprensión demuestran** de las posibilidades que el sistema educativo ofrece a su hijo o hija: avanzar con estas familias mejorará la información para toda persona.
 - **Avanzar hacia una transparencia mayor en la gestión de los recursos.**
 - **Desarrollar una reflexión profunda sobre el papel de los asesores/as en necesidades educativas especiales** en el desarrollo de una escuela inclusiva, donde participen todos los agentes activos e implicados en el sistema educativo.
-

Referencias

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2009): *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Odense. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf
- CARBONELL, Jaume (2014): «Del derecho a la educación al derecho a la inclusión», en Montserrat Núñez y Jaume Francesch (Presidencia), *I Congreso Internacional Barcelona Inclusiva 2014: «Orientación para una Sociedad Inclusiva»*.
- BLUE-BANNING, Martha; SUMMERS, Jean Ann; FRANKLAND, H. Corinne; NELSON, Louise y BEEGLE, Gwen (2004): «Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration», *Exceptional Children*, Vol. 70, n.º 2, pp. 167-184.
- COLL, César (2013a): «El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje», *Aula de innovación educativa*, n.º 219, pp. 31-36. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf
- COLL, César (2013b): «La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación», en José Luis Rodríguez Illera, *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- COMISIÓN EUROPEA (2007): *Declaración de Lisboa. Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial: Comisión Europea. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf
- DURÁN, David, COLL, Marta Flores y VALDEBENITO, Vanessa (2015): «Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 9, n.º 2, pp 23-40.

- ECHEITA, Gerardo y CALDERÓN, Ignacio (2014): «Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica», *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, n.º 41 (2.ª época).
- ELLIOT, John (1990): *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, Madrid.
- ESCRIBANO, Alicia y MARTÍNEZ, Amparo (2013): *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones, Madrid.
- EUROPEAN COMMISSION (2013): *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Education and Training*. European Commission, Bruselas.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ORGANIZACIONES EN FAVOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL-FEAPS (2009): *La educación que queremos*. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual-FEAPS, Madrid. Recuperado de <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-feaps/297-la-educacion-que-queremos-situacion-actual-de-la-inclusion-educativa-en-espana.html>
- FEDERACIÓN VASCA DE ASOCIACIONES A FAVOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL-FEVAS (1993): *Papel de las Asociaciones de Padres en la reforma educativa de la Comunidad Autónoma Vasca*. Documento no publicado.
- FEVAS (2013): *Conclusiones de la Jornada de Familias*. Recuperado de: http://www.fevas.org/sites/default/files/documentos/conclusiones%20_jornada_familias.pdf
- GINÉ, Climent (2014): «Plan de acción del orientador», en Montserrat Núñez y Jaume Francesch (Presidencia), *I Congreso Internacional Barcelona Inclusiva 2014: «Orientación para una Sociedad Inclusiva»*.
- GOBIERNO VASCO (2010): *Guía de Buenas Prácticas en las relaciones entre familias inmigrantes y escuela*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales, Bilbao.
- GOBIERNO VASCO (2012): *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva. 2012-2016*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Vitoria-Gasteiz.
- ISEI-IVEI (2012): *El maltrato entre iguales en Educación Primaria y ESO. Investigación 2012*. Gobierno Vasco, Bilbao.
- KYRIAZOPOULOU, Mary y WEBER, Harald (Eds.) (2009): *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Odense.
- LEÓN, María José (2012): *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Síntesis, Madrid.
- LÓPEZ, Mauricio, ECHEITA, Gerardo y MARTÍN, Elena (2009): «Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria», *Cultura y Educación*, Vol. 21, pp. 485-496.

- MARCHESI, Álvaro (2004): «La familia, entre el agobio y la despreocupación», en Álvaro Marchesi (Ed.), *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (pp. 197-221). Alianza Editorial, Madrid.
- MARTÍN, Elena y MAURI, Teresa (Coords.) (2011): *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Graó, Barcelona.
- MENDÍA, Rafael. (2012): «El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación», *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 5, n.º 1, pp. 71-82.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, MECD (2012): *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Participación de la familia*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m10_ei.pdf
- MONTERO, Delfin; ETXABE, Eguzkiñe; RICCI, Carolina; LÓPEZ, Ana Luisa y ROJO, Irantzu (2008): «El alumnado con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca: situación y mejoras necesarias», *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 39, n.º 4, pp. 51-61.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, ONU (2006): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- PARRILLA, Ángeles. (2002): «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva», *Revista de Educación*, n.º 327, pp. 11-29.
- PUIG, Josep Maria (Coord.) (2009): *Aprendizaje y servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- PUIG, Josep Maria; BATTLE, Roser; BOSCH, Carme y PALOS, Josep (2007): *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- PUJOLÀS, Pere (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro, Barcelona.
- PUJOLÀS, Pere (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó, Barcelona.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, Pilar (2001). *Una experiencia innovadora en la formación del profesorado: descubriendo prácticas inclusivas*. Ponencia no publicada en el Seminario Interuniversitario de Educación Especial celebrado en la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- SCHÖN, Donald (1982): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books, New York.
- STAINBACK, Susan y STAINBACK, William (1999): *Aulas Inclusivas*. Narcea, Madrid.
- TURNBULL, Ann; TURNBULL, Rud; ERWIN, Elisabeth y SOODAK, Leslie (2006): *Families, professionals and exceptionality. Positive outcomes through partnerships and trust*, caps. 7-8, 5.ª Ed. Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- TURNBULL, Ann; TURNBULL, Rutherford y KYZAR, Kathleen (2009): «Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América», *Revista de Educación*, n.º 349, pp. 69-99.

- UNESCO (1996): *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO, París.
- UNESCO (2004): *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, Santiago.
- UNITED NATIONS, COMMITTEE ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES (2016): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Comment No. 4. on the right of inclusive education*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>
- VILLA, Aurelio (Ed.) (2013): *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos*. Editorial Mensajero, Bilbao.

Anexo

Grupos de trabajo de la sesión de contraste e integrantes

Grupo 1

Integrantes:

- Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo)
- Delfín Montero (Universidad de Deusto)
- José Antonio González (Centro Formativo Otxarkoaga, Bilbao)
- Josu Arizti (Apdema-asociación a favor de personas con discapacidad intelectual de Álava)
- Kepa Maza (Apnabi-Autismo Bizkaia)
- Lucia Soria (FEVAS Plena inclusión Euskadi-Federación vasca de asociaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual)
- Oiane Uriarte (Apdema-Asociación a favor de personas con discapacidad intelectual de Álava)

Apartados de reflexión asignados

- Aprendizaje personalizado y colaborativo (apartado 3)
- Planificación del Programa Educativo Individual del Alumnado (apartado 4)

Grupo 2

Integrantes:

- Eguzkiñe Etxabe (FEVAS Plena inclusión Euskadi-Federación vasca de asociaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual y APNABI-Autismo Bizkaia)

- Elisenda Vallejo (Aspace Bizkaia-Asociación vizcaína de ayuda a las personas afectadas de parálisis cerebral)
- Javier Tamarit (Plena inclusión-confederación española de organizaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo)
- Leire Burdain (Laudio ikastola)

Apartados de reflexión asignados

- Coordinación con asociaciones externas (apartado 6)
- Persona de referencia (apartado 2)

Grupo 3

Integrantes:

- Ana Luisa López (Universidad del País Vasco)
- Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid)
- Isabel Galende (Berritzegune Nagusia)
- Marijo González (Gautena-Asociación guipuzcoana de autismo)

Apartados de reflexión asignados

- Clima de centro (apartado 1)
- Recursos con los que cuentan (apartado 7)

Grupo 4

Integrantes:

- Blanca Aranguren (Gautena-Asociación guipuzcoana de autismo)
- Climent Giné (Universidad Ramón Llull de Barcelona)
- Maite Santos (aula de aprendizaje de tareas, Gipuzkoa)
- Valeria García-Landarte (EFVAS Plena inclusión Euskadi - Federación vasca de asociaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual)

Apartados de reflexión asignados

- Comunicación y colaboración centro-familias (apartado 5)

Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, núm. 87

Esta investigación pretende ofrecer evidencias y recomendaciones de mejora, basadas en datos, en torno a la respuesta que la CAPV ofrece a las necesidades educativas especiales del alumnado con DID en el ciclo de Educación Secundaria. La intuición generalizada de que existían dificultades en la inclusión educativa de este alumnado y la falta de estudios recientes que abordasen esta cuestión, impulsó a *FEVAS Plena inclusión Euskadi* junto con la Universidad de Deusto, a realizar este estudio, con la colaboración del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco. Para ello, se realizaron tres cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas dirigidos al alumnado con DID, sus familiares y profesionales que les acompañan sobre la respuesta educativa recibida en Secundaria.

Delfín Montero es Profesor de la Universidad de Deusto. Buena parte de su trabajo de investigación se centra en cuestiones relacionadas con la discapacidad intelectual y la calidad de vida.

Eguskiñe Etxabe es Responsable de Educación de *FEVAS Plena Inclusión Euskadi*. Persona de larga experiencia en la educación de personas con trastornos del espectro autista y una activa colaboradora en diversas comisiones y documentos del movimiento Plena Inclusión (antes Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS).

Ana Luisa López es investigadora y docente de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Durante el tiempo de esta investigación trabajaba como docente e investigadora de la Universidad de Deusto. Es una activa académica de la inclusión educativa, entre otros temas.

FEVAS



 **Deusto**
Publicaciones
Universidad de Deusto



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA SAILA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

ENPLEGU ETA GIZARTE
POLITIKETAKO SAILA
DEPARTAMENTO DE EMPLEO
Y POLÍTICAS SOCIALES