

¿CAPACITANDO AL ENTORNO?

ALTERNATIVAS HACIA UNA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE CALIDAD EN LA
COMUNIDAD DE MADRID

COMISIÓN DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA FEAPS MADRID



FEAPS
MADRID

ÍNDICE

PRÓLOGO	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO JURÍDICO	6
a. Ley Orgánica de Educación (LOE)	6
b. Convención de Derechos de las personas con Discapacidad de la ONU	7
c. El reto formulado por la UNESCO	7
3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI	8
a. Concepto de Inclusión	8
b. El Paradigma de los Apoyos y el modelo de Calidad de Vida	9
4. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	12
5. OPCIONES ACTUALES DE ESCOLARIZACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID	17
a. Educación Ordinaria	17
b. Educación ordinaria con apoyos	17
c. Educación Especial	18
d. Educación Combinada	18
e. Aulas específicas. Aulas estables	18
6. EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA: PRINCIPIOS Y VARIABLES	20
6.1. PRINCIPIOS RELEVANTES DE LOS PROCESOS INCLUSIVOS	20
1) Primer paso: El acceso físico al centro educativo	21
2) Segundo paso: El apoyo al profesor	21
3) Tercer paso: El apoyo del alumno en el aula	21
4) Cuarto paso: Tiempo corto seleccionado e individual fuera del aula en el centro educativo ordinario	22
5) Quinto paso: Tiempo significativo en individual o pequeño grupo lo más cercano al aula ordinaria	22
6.2. VARIABLES QUE INFLUYEN EN PROCESOS INCLUSIVOS	23
7. VISIÓN DE FUTURO: HACIA UNA INCLUSIÓN DE CALIDAD	24
BIBLIOGRAFÍA	29
OTROS ENLACES DE INTERÉS Y RECURSOS	38
AUTORES	39

PRÓLOGO

Una creencia no es simplemente una idea que la mente posee, es una idea que posee a la mente.

(Robert Bolt)

Una vida con sentido (según Seligman) es la que pasa a formar parte de algo más elevado que nosotros, y cuanto más elevado sea ese algo, más sentido tendrá nuestra existencia. Nuestras emociones positivas nos permiten conectarnos mejor con los demás, nos ayudan a encontrar una vocación de servicio, nos iluminan el camino hacia el significado y al propósito de nuestras vidas.

Las emociones positivas que crean significado son el amor, la compasión, la esperanza, el asombro, la gratitud, la confianza y la alegría. Brindar y recibir amor nos permite sentirnos importantes, eficaces. El compromiso y la compasión crean satisfacción y una sensación de logro. La esencia de encontrar significado en nuestras vidas es poder compartir con los demás, aprender a apreciar lo que los demás ven bueno en nosotros.

La vida podría adquirir sentido mediante la realización de valores de tres tipos: creativos (que pueden realizarse mediante la acción), vivenciales (experimentar o sentir algo por algo o alguien, como por ejemplo amor), de actitud (¿Cuál es la actitud que tomamos ante determinadas situaciones?).

Y todo esto para conseguir escuelas eficaces que formen en inteligencia emocional y que son capaces de dar respuesta a los alumnos, familias y profesionales. Y que animan al trabajo, la renovación, el cambio de estilo, la reflexión permanente y la creatividad.

Estas reflexiones comienzan a tomar forma en febrero de 2009, cuando se celebró en Córdoba el Congreso de Educación del Movimiento FEAPS. Su objetivo era definir entre todos cuál era el Modelo de Educación por el que, como colectivo representante de las personas con discapacidad intelectual, se quería apostar.

Las conclusiones de dicho Congreso sirvieron de punto de partida dentro de la *Comisión de Educación de FEAPS-Madrid* para que un grupo de profesionales de la misma trazaran una hoja de ruta a seguir dentro de la Comunidad de Madrid, con el fin de promover una educación inclusiva de calidad que tuviera como objetivo final un modelo educativo que diera respuesta a TODOS los alumnos.



El esfuerzo común se debe centrar en crear las condiciones adecuadas para que todos los alumnos reciban una educación de calidad en condiciones de una máxima inclusión posible. Para dar respuesta a este objetivo surge este documento; a través de sus páginas, el amable lector encontrará un diagnóstico de la situación actual de la inclusión y de las posibilidades de escolarización en la Comunidad de Madrid.

También en él, se detalla la secuencia de pasos que se han de dar para asegurar un modelo inclusivo de calidad. De igual forma, aparecen relacionados una serie de principios de calidad e indicadores que pueden proporcionar información relevante en la evaluación de una experiencia o proyecto que apueste por este enfoque.

Por eso la educación inclusiva debe ser algo más que tomar medidas radicales o apostar por cambios organizativos más o menos originales. No se pretende discutir si educación inclusiva sí, educación especial no, es un enfoque educativo distinto.

Inclusión es promover la participación y el aprendizaje de los niños y jóvenes con necesidades educativas específicas, con sus compañeros de la misma edad, con los apoyos que precisen; es reducir el abandono escolar, disminuir o eliminar el riesgo de exclusión, entre otras.

La educación inclusiva como herramienta de transformación, debe colaborar a crear una sociedad mejor, más justa e igualitaria.

El documento finaliza con diversas fuentes de información que pueden servir como referencia para ahondar en el tema.

En definitiva la elaboración de este documento nos ha servido para profundizar y reflexionar juntos sobre el momento actual de la inclusión y para renovar el compromiso de los autores del documento con los derechos fundamentales de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN

Una sociedad abierta, democrática, plural que promueva el interés común y sea sensible a las necesidades de todos y cada uno de sus ciudadanos, debe tener como uno de sus pilares fundamentales, un sistema educativo que prepare a los alumnos y alumnas para generar y transformar dicha sociedad en un modelo más igualitario y justo.

El presente documento promueve la educación inclusiva cuyos principios se asientan en los derechos constitucionales a la educación, a la no discriminación y a la libre elección del estilo de educación que desean los padres para sus hijos. Esta inclusión no es meramente una cuestión de acceso sino de calidad.

■ Garantizar una **educación de calidad** ha de ser una de las prioridades a desarrollar de forma cooperativa entre los organismos públicos y las entidades de acción social en cualquier Estado de Bienestar, entendiendo éste como *“aquella forma de organización del poder político en la comunidad que comparta una responsabilidad de los poderes públicos en orden a asegurar una protección social y bienestar básico para sus ciudadanos. Implica la provisión de una serie de Servicios Sociales, incluyendo transferencias, para cubrir las necesidades humanas básicas de los ciudadanos de una sociedad compleja y cambiante; y la responsabilidad estatal en el mantenimiento de un nivel mínimo de vida a todos los ciudadanos pertenecientes a una comunidad política”* (Monereo Pérez, J.L., 2009).

Una educación de calidad debería impulsar el desarrollo de las competencias de todos los estudiantes, pero no sólo las competencias académicas, sino también los valores sociales y morales para conseguir la participación y la pertenencia.

2. MARCO JURÍDICO

La educación inclusiva debe buscar respaldo en las distintas normativas que afectan a nuestra Comunidad, ya que en los últimos años se han desarrollado diferentes leyes y normas a nivel europeo e internacional que amparan sin lugar a la duda, el derecho de todo alumno a disfrutar de una educación inclusiva.

En este apartado hacemos referencia a normas y leyes de diferentes rangos, así como a alguna declaración internacional de especial significación que refleja lo que planteamos en este documento.

a. Ley Orgánica de Educación (LOE)

La LOE (*Ley Orgánica de Educación-mayo 2006*), que rige los aspectos generales que afectan a la Educación en todo el territorio nacional, dice textualmente en el capítulo I artículo 74:

“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. (...)”

En el Título Preliminar. Capítulo I. Principios y fines de la educación, la LOE. dice así:

“La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad (...) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad”.

Como puede observarse, la actual normativa de ámbito estatal recoge de forma clara el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles educativos.

b. Convención de Derechos de las personas con Discapacidad de la ONU

El parlamento español ratificó por unanimidad *la Convención Internacional de Derechos de personas con discapacidad de la ONU*. Dicha Convención, tras su publicación en el BOE, forma parte del Derecho Español desde el 3 de mayo de 2008. Por lo que, cualquier alumno con necesidades educativas específicas en nuestro país, al haber ratificado el Parlamento Español por unanimidad la citada Convención de Derechos, podrá optar al ejercicio pleno de los derechos reconocidos.

En ella se encuentra, en el artículo 24 el siguiente enunciado “(...) *los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles (...)*” y también “(...) *los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad (...)*”.

La ratificación de dicha Convención Internacional obliga a los Estados firmantes a poner en marcha nuevas medidas encaminadas a hacer efectivos los derechos recogidos en el documento, aportando directrices para promoverlos. En este sentido podemos resaltar los siguientes:

“*Los estados parte tienen que asegurarse de que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales y de que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión*”. (apartados 2.c y e).

Apartado 4, “*los Estados parte tiene que tomar medidas para formar a profesionales y a personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluye la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.*”

c. El reto formulado por la UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO – en *la Declaración de Salamanca* y su marco de acción para las necesidades educativas especiales (1994), afirma:

“*Creemos y sostenemos que (...) las escuelas comunes orientadas a la inclusión constituyen la vía más efectiva para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (...)*” y “*Apelamos a todos los gobiernos urgiéndoles a (...) adoptar en sus leyes y políticas el principio de la educación inclusiva, la matriculación de todos los niños en escuelas comunes*”.

3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI

En numerosas ocasiones asistimos a frecuentes confusiones sobre diversos aspectos referidos a la educación inclusiva, qué es y qué no es exactamente la inclusión; sobre qué filosofía y valores descansa, qué modelo de discapacidad se maneja, en qué se basa, a quién está destinada, etc. En este apartado queremos despejar todas esas dudas y exponer el concepto y los aspectos básicos de lo que entendemos por educación inclusiva.

Tomando como referencia la definición de Inclusion Europe: *“La educación inclusiva ha evolucionado en un movimiento para desafiar a las políticas y prácticas exclusivas y ha ganado terreno en las últimas décadas para convertirse en una propuesta favorita para trabajar las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos en escuelas y clases comunes. Las iniciativas internacionales de las Naciones Unidas, UNESCO, el Banco Mundial y las ONG, en conjunto, han resultado en un consenso siempre creciente de que todos los niños tienen el **derecho de ser educados todos juntos**, sin tener en cuenta sus discapacidades o dificultades, sino sus capacidades y necesidades de apoyo, que **la educación inclusiva es un derecho humano** y que tiene buen sentido tanto educativo como social”*. (Inclusion Europe. Guía de Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela. FEAPS 2008).

d. Concepto de Inclusión

La inclusión educativa, se basa en un proyecto colectivo político y social, enfocado desde la mirada de los derechos humanos, donde la igualdad de oportunidades no significa tratar a todos por igual, sino la posibilidad de equiparar derechos y obligaciones, respetando las diferencias. Implica un proceso activo de interacción, concienciación y aceptación, donde deben reformularse conceptos, roles, sentimientos, valores y actitudes, a fin de brindar un adecuado conjunto de medidas y respuestas educativas acordes a las necesidades de apoyo de cada persona.

Frente a los desafíos de un mundo tan cambiante, la educación es el instrumento necesario para la transformación de la sociedad; para el logro de una mayor equidad y justicia social. Encaminados hacia la meta de que toda persona sin distinción pueda desarrollarse, crecer y autorrealizarse ejerciendo plenamente sus derechos.

e. El Paradigma de los Apoyos y el modelo de Calidad de Vida

La inclusión de personas con necesidades educativas específicas y, de forma más concreta con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID), se enriquece con las aportaciones de la concepción actual de discapacidad intelectual y el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo.

El concepto actual de discapacidad intelectual, gira en torno a un concepto mucho más amplio y global como es el concepto de funcionamiento (AAIDD, 2010).

Según Luckasson y cols. (2002) “La discapacidad intelectual se define como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”.

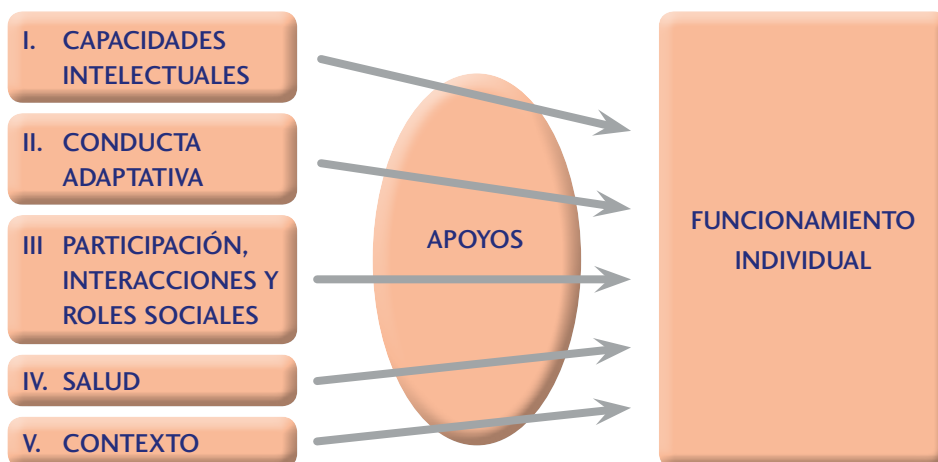
Este concepto:

- Asume que, con los apoyos apropiados, la conducta adaptativa a menudo mejorará.
- Reconoce que las limitaciones coexisten con puntos fuertes y, por tanto, aquellas son sólo una parte del cuadro total de funcionamiento global de la persona.
- Elimina las anteriores categorías –ligero, moderado, severo y profundo– a favor de un nuevo modelo que categoriza los apoyos requeridos, no al individuo. Pero en determinadas ocasiones puede clasificarse en función de su rango de CI.
- Considera la intensidad y el patrón cambiante de los apoyos requeridos a lo largo de la vida.
- Evalúa a la persona utilizando un enfoque multidimensional (capacidad intelectual, conducta adaptativa, participación, interacción y rol social, salud, contexto).

Desde esta concepción de discapacidad intelectual, se valora que el funcionamiento no es algo estático si no que depende enormemente del contexto. Quiere esto decir que el funcionamiento de una persona con discapacidad intelectual o del desarrollo puede variar ampliamente dependiendo del contexto en que participe.

El concepto de contexto en este ámbito no se refiere a contexto físico únicamente, sino que incluye: el contexto social (población que participe en un contexto concreto, como puede ser un colegio), el cultural (creencias y modelos mentales que tengan las personas en ese contexto sobre la discapacidad y otros temas) y el psicológico (nivel de dificultad de determinadas demandas del entorno como tareas escolares y otros).

Además de la importancia del funcionamiento como concepto central y del contexto, los actuales modelos de discapacidad incluyen otra variable trascendental como son los **apoyos**, estos tienen una influencia decisiva en la relación entre contexto y funcionamiento. Los apoyos que necesitan las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo son otras personas, como también lo son las claves visuales, auditivas, etc.



Los conceptos de **funcionamiento, contexto y apoyos** son determinantes al enfrentarnos a un modelo de educación inclusivo. Este modelo se cimienta en el trabajo con el entorno y en la provisión de los apoyos adecuados.

La segunda influencia relevante en nuestros planteamientos parte del **modelo de Calidad de Vida (CDV) de Schalock y Verdugo (2002/2003)**. Desde este modelo se plantea que los servicios destinados a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, deben tener como objetivo fundamental alcanzar **resultados personales**; como son las metas, los objetivos, los sueños que permiten a las personas tener una mayor calidad de vida.

El modelo actual de CDV establece que los resultados personales son propios de cada persona y establecidos desde su propio punto de vista. Esto nos lleva a la necesidad de establecer planes individuales y estrategias específicas para cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo.

Aunque son varios los modelos de calidad de vida existentes, el modelo propuesto por Schalock y Verdugo aparece en la literatura científica como el más citado en nuestros días y cuenta con mayor número de evidencias acerca de su validez que otros en el ámbito de



la discapacidad. Según este modelo la calidad de vida individual se define como un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades universales (*etic*) y ligadas a la cultura (*emic*); (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciado por características personales y factores ambientales.

El modelo de calidad de vida se operativiza a través de dimensiones, indicadores y resultados personales que se organizan en distintos niveles. Las dimensiones de calidad de vida propuestas en el modelo son: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos. Las dimensiones básicas de calidad de vida se entienden como “un conjunto de factores que componen el bienestar personal” (Schalock y Verdugo, 2006).

En cuanto a la medición del constructo, los autores defienden que hace referencia al grado en que las personas tienen experiencias vitales que valoran, refleja las dimensiones que contribuyen a una vida plena e interconectada, tiene en cuenta el contexto de los ambientes físico, social y cultural que son importantes para las personas, e incluye experiencias humanas comunes y experiencias vitales únicas.

Una educación inclusiva orientada por el modelo de CDV permite ver a la persona de una manera integral, con autodeterminación, con derechos, con competencias. Debe fomentar no sólo la adquisición de habilidades, sino también fomentar las relaciones personales de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo, con sus compañeros sin discapacidad. Esa debe ser la esencia de la verdadera inclusión ya que de otra manera la inclusión se reduce a la mera presencia, pero sin implicación y participación real en el entorno social. La calidad de vida se alcanza a través de la inclusión social auténtica.

Creemos que una inclusión guiada por la actual concepción de la discapacidad, incluyendo el paradigma de los apoyos y la influencia del entorno y el modelo de CDV, facilita enormemente el abordaje de los procesos inclusivos, dotándoles de sentido y rigor. La inclusión debe ser algo que mejore de verdad la vida de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

4. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En este apartado nos detendremos en los resultados de investigaciones que nos acerquen a la realidad más próxima de los últimos 5 años.

En la investigación titulada *“La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad”, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad, realizada por Gerardo Echeíta y colaboradores (2008 -CERMI)*, el objetivo fue conocer la situación escolar de los alumnos con discapacidad, según la actual Ley Educativa (LOE) y conocer si el principio de educación inclusiva de la ley, se estaba alcanzando. Los investigadores indican que algunos de los encuestados mostraron una valoración muy insatisfactoria respecto a las variables de aprendizaje y participación. Señalaban en todo momento la existencia de barreras procedentes de las administraciones educativas.

Entre los resultados más destacables también se encuentran: la necesidad de un impulso importante hacia la inclusión escolar. Asimismo, se destaca la necesidad de continuar trabajando hacia el cambio de actitudes y concienciación en valores inclusivos de la comunidad educativa, Servicio de Inspección, Equipos de Orientación, centros educativos, los alumnos, las familias y la sociedad en general.

A partir de una investigación realizada por la Comisión de Educación de la Fundación Síndrome de Down de Madrid en 2008, sobre la realidad educativa de sus 120 usuarios de Etapa Escolar (de 6 a 18 años) se constata que la gran mayoría de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual o del desarrollo que participan en programas de la fundación, marchan a modalidades menos inclusivas a medida que avanzan en el sistema educativo. Los resultados demuestran que el 90% de los niños empiezan su escolaridad en un centro ordinario, mientras que solamente sólo un 10% participa en el último curso de la educación secundaria obligatoria (Uhlmann, 2008). Una investigación actual realizada en la misma fundación, sobre una muestra de 318 usuarios de 6 a 18 años, arroja como resultados que los alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo integrados en centros ordinarios comienzan a emigrar a la modalidad de educación especial en una edad media de 13 años. (Uhlmann, Díez, Corpas y Martinelli, 2013).



Dicha información puede verse también reflejada en un análisis más generalizado respecto a los datos del territorio español ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (*Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. MECyD*). Se puede constatar a partir de dicha información que el número total de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (*LOE, 2006: art.71*) escolarizados en modalidad de educación integrada en el curso 2009-2010 sería de 111.190 alumnos. Para especificar aún más dicho estudio se pone de manifiesto que en el paso de Educación Primaria (E.P.) a Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se reduce drásticamente pasando de **54.080 a 35.198** alumnos. Es decir que en la transición entre estas dos etapas obligatorias de la educación en España, 18.882 alumnos (35 de cada 100) dejan de cursar sus estudios incluidos en centros ordinarios y pasan a la modalidad de Educación Especial. Asimismo la migración de alumnos es notablemente más intensa en los centros públicos (41 de cada 100) que en los privados-concertados (11 de cada 100). (Toboso Martín, Ferreira, Díaz Velázquez, Fernández-Cid Enríquez, Villa Fernández y Gómez de Esteban, *Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas. Intersticios.2012*).

Respecto al número de alumnos escolarizados en la modalidad de Educación Especial en el curso 2009-2010 la cifra es de 30.675 alumnos; mientras que en el 2010-2011 la cifra es de 31.126 alumnos, advirtiéndose un aumento de un 1,6%. En todos los casos en las cifras mencionadas se incluyen el total de alumnos que participan en centros públicos y privados.

En un intento de sintetizar los resultados de las investigaciones analizadas en los últimos años, detallamos a continuación algunos de los principales resultados que nos aclaran la situación de la inclusión en el momento actual. Agruparemos tales resultados en función de los tres niveles de actuación y concreción macro (políticas educativas), meso (organización) y micro (prácticas inclusivas) que se analizan en los diversos trabajos.

- En relación al nivel del **MACROSISTEMA**, en diversas investigaciones se ha focalizado sobre este nivel; entre algunos resultados de éstas se destacan:
 - Políticas educativas aún determinadas por resultados básicamente de índole cognitiva. Carencia de lineamientos educativos basados en Calidad de Vida y en resultados personales.
 - Escasez de acciones políticas de sensibilización hacia la diversidad, hacia la educación inclusiva. Necesidad de dedicar más difusión mediática a la inclusión educativa (*Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009*).
 - Falta de regulación general (principios, objetivos, líneas de actuación) que establezca un marco de actuaciones de atención a la diversidad, que pueda desarrollarse a nivel autonómico y que los centros concreten e implementen.

- Mantenimiento de esquemas de financiación y dotación de recursos personales y económicos a los centros en función del número de alumnos, reforzando la pervivencia de etiquetas y condicionamiento de expectativas (*Echeíta et al, 2008*).
 - Dificultades en la transformación de los centros de educación especial en verdaderos centros de recursos y estructuras de apoyo a los centros educativos.
 - Deficiencias de las estadísticas disponibles (no sólo sobre escolarización, sino también sobre los medios disponibles, materiales y humanos), la ausencia de un enfoque transversal de inclusión de la discapacidad en los indicadores ordinarios, así como la falta de optimización de las posibilidades de explotación de los datos existentes, que limitan el seguimiento, valoración y mejora de la situación.
 - Escasez de formación del profesorado (tanto inicial como permanente) para atender con calidad a la diversidad del alumnado. (*Echeíta, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil y Calvo, 2008*). La mayoría de los profesores de E.S.O. no se sienten preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas (*Echeíta et al, 2008*). Según el estudio realizado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (*Marchesi, 2003*), el 78% de los profesores de E.S.O. declararon no sentirse preparados para enseñar a los alumnos con NEE. En la enseñanza reglada sólo el currículo formativo de los profesores de educación infantil y de educación primaria, incluye escasa formación específica sobre alumnos con NEE, no así el de secundaria.
- Respecto al nivel de la organización (**MESOSISTEMA**) se pueden apreciar resultados que enfatizan ciertas dificultades en la inclusión educativa. Entre ellos se destacan:
- Falta de un modelo marco de orientación educativa, en atención temprana, educación primaria y educación secundaria obligatoria, que tienda a la inclusión educativa de forma prioritaria.
 - Numerosos centros escolares afirman tener escasa información y formación sobre necesidades educativas especiales del alumnado al que han de escolarizar (*Echeíta, 2011*).
 - Existe poca coordinación entre los ámbitos psicopedagógicos, sociales y de salud, lo cual no favorece el bienestar de todos los alumnos.
 - Escasa asunción, por parte de los centros, de la autonomía curricular y organizativa que poseen, para ofrecer respuestas educativas diversificadas, adecuadas a las necesidades de sus alumnos. Necesidad de un currículo con una orientación más práctica para motivar al alumnado y favorecer su preparación para el futuro laboral. Tiene que estar orientada la enseñanza a la vida en comunidad y ser útil para que los alumnos puedan desenvolverse en su día a día.
 - Persistencia de las etiquetas sobre alumnos (“alumnos de integración”, “colegios de integración”, “centro especial”) con un efecto devastador sobre las **expectativas** del

profesorado, los compañeros y las familias (*Echeíta, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil y Calvo, 2008*).

- Delegación de responsabilidad en los especialistas (profesores de apoyo, orientadores, etc.), dificultad de colaboración y cooperación con el tutor (*Echeíta, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil y Calvo, 2008*).
- En relación al nivel de las prácticas inclusivas en las aulas (**MICROSISTEMA**) se pueden constatar en las investigaciones los siguientes resultados respecto de éstas:
 - Se advierte una fuerte desvinculación entre el alumno con necesidades educativas especiales y el resto de los compañeros.
 - Los alumnos y familias reclaman que se adapten individualmente las materias y la metodología al ritmo y necesidades de cada alumno (*Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009*).
 - Entre el profesorado se percibe un bajo rendimiento de los alumnos con problemas de comportamiento, están poco integrados, dificultan el funcionamiento en el aula y un alto porcentaje de profesores preferirían no tenerlos en las aulas (*Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009*). Los tutores reclaman más apoyo de profesionales especializados dentro del aula y en los procesos de planificación.

El análisis de las investigaciones y sus resultados, y de la observación diaria de las buenas prácticas inclusivas nos deja aún una sensación incompleta, difícil de posicionar y evaluar, descrita por *Echeíta y Simón (2007)* como una “sensación paradójica”. Tal situación es explicada por el hecho de que una vez que se han conseguido en las últimas dos décadas avances significativos en la esfera de la integración/inclusión escolar, una cierta complacencia con lo conseguido, pareciera que está teniendo el efecto de limitar nuestros esfuerzos frente a lo mucho que aún queda por conseguir (*Echeíta et al, 2007*). En efecto, la opinión casi unánime da muestras que el 90,8 % de los expertos de Asociaciones a favor de personas con discapacidad consideran que el proceso de inclusión educativa debe ampliarse y mejorarse de forma que llegue a más alumnos y abarque todas las etapas educativas (*Echeíta et al, 2009*).



Para concluir el presente capítulo consideramos de interés incluir la opinión de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. De la **“Declaración de Lisboa: Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa” (17 de Septiembre de 2007)** resaltamos algunos puntos que nos pueden servir de reflexión:

- Tenemos derecho al respeto y a no ser discriminados. No deseamos compasión, queremos ser considerados como futuros adultos que vivirán y trabajarán en entornos normalizados.
- Tenemos derecho a las **mismas oportunidades** que el resto de personas, pero con los apoyos que requieran nuestras necesidades. Ninguna necesidad debería ser ignorada.
- Tenemos derecho a **tomar nuestras propias decisiones** y elecciones. Nuestras voces necesitan ser oídas.
- Tenemos derecho a ser **independientes**.
- **La sociedad debe conocer, comprender y respetar nuestros derechos.**
- Necesitamos adquirir **competencias** y destrezas útiles para nosotros y nuestro futuro.
- Demandamos un **asesoramiento** apropiado durante nuestra educación.
- **Persiste la falta de conocimiento sobre la discapacidad.** En ocasiones el profesorado, el resto del alumnado y algunas familias tienen actitudes negativas hacia nosotros. Las personas sin discapacidad deberían saber que pueden preguntar si quien tiene una discapacidad necesita o no ayuda.
- Vemos muchos beneficios en la **inclusión**: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias, aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos y amigas con o sin discapacidad.

5. OPCIONES ACTUALES DE ESCOLARIZACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID

En el marco legislativo actual de la Comunidad de Madrid, un alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE) asociadas a discapacidad intelectual o del desarrollo tiene distintas opciones de escolarización.

Entre los alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo y los alumnos con necesidades complejas de apoyo se encuentran todo tipo de situaciones intermedias de escolarización.

a. Educación Ordinaria

En esta modalidad están escolarizados alumnos sin discapacidad y, alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo sin ningún tipo de apoyo específico, que cursan el currículo oficial.

b. Educación ordinaria con apoyos

En esta modalidad, el alumno permanece en el centro ordinario pero se le reconoce una necesidad de apoyo que no tienen los alumnos sin discapacidad. Este apoyo suele concretarse en la figura del llamado PT (especialista en Pedagogía Terapéutica o Maestro de Educación Especial) o el AL (Maestro de Audición y Lenguaje). El número de horas (o intensidad) que los alumnos reciben el apoyo o la forma en que lo recibe dependerá de las necesidades personales.

Dentro de la modalidad de integración con apoyos, los centros pueden solicitar constituirse en centros preferentes para alumnos con un mismo tipo de discapacidad: sensorial, motora o del desarrollo. Se escolarizan en centros preferentes los alumnos cuyas necesidades educativas especiales, derivadas de alguna de las citadas discapacidades, requieren recursos personales y materiales de difícil generalización para su adecuada atención. Las condiciones personales de estos alumnos les permiten, con las adaptaciones y apoyos que se establecen, cursar el currículo ordinario y un adecuado nivel de inserción social.

El alumno estará escolarizado en el grupo que le corresponde por edad en un centro ordinario. El centro cuenta con un aula de apoyo para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, con un maestro de apoyo y un técnico educativo, así como material didáctico específico. La jornada escolar de cada alumno se distribuye entre estos dos espacios educativos, incrementando el tiempo en el aula de referencia en función de la progresión de cada alumno.

c. Educación Especial

Los alumnos escolarizados en la modalidad de educación especial son aquellos que presentan discapacidad física, intelectual, del desarrollo y/o sensorial; y sus necesidades no pueden ser atendidas adecuadamente en el marco de las medidas de atención a la diversidad de la educación ordinaria. Los alumnos siguen un currículo adaptado o específico y los centros pueden especializarse en distintas discapacidades o en un determinado colectivo.

d. Educación Combinada

Es una modalidad de escolarización compartida entre un centro ordinario y un centro de educación especial. Con éste modelo el alumno alterna actividades en uno y otro centro. El tiempo en que los alumnos participen en cada contexto, depende de múltiples factores y en función de los mismos, se diseñan actividades para cada caso en particular.

La escolarización combinada hace posible que cada alumno se beneficie de los aspectos positivos que aporte cada modalidad. El alumno pasa unas horas o días en un centro ordinario y otras en un centro de Educación Especial, con el objeto de beneficiarse al máximo de ambas modalidades.

Esta modalidad se puede plantear como una etapa de tránsito para llegar a un proceso de integración total; en otros, es un recurso para que los colegios proporcionen una respuesta a ciertos alumnos en momentos y situaciones complejas.

e. Aulas específicas. Aulas estables

Existen aulas específicas de educación especial en centros ordinarios. Dicha modalidad favorece un tipo de organización a través de la cual los alumnos con discapacidad se benefician de un entorno normalizado y comparten espacios y algunas actividades con alumnos de las aulas ordinarias.

Englobadas bajo esta denominación se han empezado en los últimos años a organizar **aulas estables de educación especial en centros ordinarios**. El objetivo es hacer que alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo escolarizados en modalidad de educación especial se beneficien, tanto de los apoyos y la atención individualiza y especializada, como de la oportunidad de estar, relacionarse y participar en un entorno común con alumnos sin discapacidad.



Esta modalidad permite que los alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo, puedan disfrutar de una educación lo más inclusiva posible, además se produce un enriquecedor intercambio de conocimientos y apoyo mutuo, entre los profesionales de educación ordinaria y educación especial.

A modo de resumen sobre las diferentes modalidades, la realidad actual de la Comunidad de Madrid refleja como tendencia general la siguiente dinámica en la escolarización de alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo: a mayor edad y mayores necesidades de apoyo, más probabilidades de ser alejados del sistema ordinario. Esto quiere decir que alumnos con necesidades complejas de apoyo no llegan a la educación primaria ordinaria o la abandonan en los primeros cursos. Igualmente, alumnos con un funcionamiento intelectual cercano a la normalidad pueden permanecer hasta secundaria pero, en muchos casos acaban escolarizados en centros de educación especial al final de la primaria o ya en secundaria.

6. EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA: PRINCIPIOS Y VARIABLES

Según el análisis realizado en la *Conferencia mundial sobre educación inclusiva de Salamanca (2009)*, lo que hace falta para continuar el camino de optimización de la escuela inclusiva son fundamentalmente dos acciones:

Por un lado continuar con un análisis sistemático y profundo de las barreras sistémicas y por otro, establecer parámetros de rendimiento e indicadores de calidad y éxito contruidos a partir de las prácticas inclusivas basadas en la evidencia y así consensuar criterios de actuación.

Los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva se vertebran en la manera de entender la educación de manera global.

6.1. PRINCIPIOS RELEVANTES DE LOS PROCESOS INCLUSIVOS

Exponemos a continuación el proceso inclusivo, propuesto por Gordon Porter y la Comisión de Derechos Humanos de New Brunswick (Canadá).

Comisión de Derechos Humanos • New Brunswick • El proceso inclusivo





1) Primer paso: El acceso físico al centro educativo

A cualquier alumno, con o sin discapacidad intelectual, del entorno rural o urbano, de nivel socioeconómico alto o bajo, debemos asegurarle en primer lugar, el derecho a recibir una educación. Hemos de velar por tanto, que sea posible su acceso físico a un centro educativo fijándonos en la eliminación de barreras arquitectónicas y asegurando la atención médica, si fuera necesaria.

Entendemos que la escuela tiene un papel fundamental como agente socializador y por ello solamente en casos extremos y en consenso con la familia y en la medida de lo posible con el alumno, éste debe recibir dicha educación en un centro hospitalario o en su propio domicilio.

2) Segundo paso: El apoyo al profesor

Una vez garantizado el acceso físico del alumno, hemos de asegurar tanto a nivel de formación inicial como permanente, que el profesor que va a recibir en su aula a dicho alumno, conozca, sepa desarrollar e implantar estrategias óptimas de enseñanza-aprendizaje así como desarrollar los materiales necesarios contando con los recursos humanos para hacerlo. Optar por un centro de educación especial nunca debería ser una elección determinada por la falta de recursos, ni debería estar determinada por el fracaso en la gestión de un modelo. Debería ser siempre una elección marcada porque responde a las necesidades del alumno o al deseo expreso de la familia.

3) Tercer paso: El apoyo del alumno en el aula

Nunca nuestras aulas habían sido tan diversas. Atendemos a niños de distintos entornos socio-culturales y nacionalidades y con diversas necesidades de apoyos. Y además, hemos de prepararlos para un mundo que va cambiando de forma veloz.

Por ello se hace cada vez más necesario la figura de un **profesor de apoyo** dentro del aula ordinaria que refuerce el aprendizaje de todos aquellos que lo necesiten.

Queremos hacer extensible en este punto la necesidad de **formación** no únicamente del profesor de aula o del profesor de apoyo, sino que consideramos que todos los miembros de la comunidad educativa deben recibir la formación adecuada para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.



Es en este marco donde entendemos que los alumnos y por supuesto no solamente los alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo, pueden necesitar o bien un apoyo individualizado o bien una tecnología de apoyo para desarrollar plenamente sus competencias.

Dicho apoyo, si queremos que tenga éxito, deberá estar siempre consensuado por la comunidad educativa. El alumno debe ser la principal referencia y un alto grado de apoyos naturales es un indicador de un importante nivel de inclusión.

4) Cuarto paso: Tiempo corto seleccionado e individual fuera del aula en el centro educativo ordinario

En ocasiones puede que este apoyo no sea suficiente y debemos proporcionar un apoyo específico fuera del aula. No obstante y a menudo observamos escasa coordinación entre el profesorado de apoyo y los tutores de aula, e incluso entre los profesionales que realizan dichos apoyos.

El aprendizaje debe de producirse durante toda la estancia en el centro educativo y el proporcionarle a nivel individual o en pequeño grupo un apoyo debe de ir acompañado de unos objetivos específicos, medibles, bien diseñados y coordinados.

El tiempo de permanencia en este tipo de apoyo, al igual que el objetivo, ha de ser revisado de forma continua garantizando su máximo aprovechamiento.

5) Quinto paso: Tiempo significativo en individual o pequeño grupo lo más cercano al aula ordinaria

Finalmente si consideramos que el alumno se beneficia, podemos alargar el tiempo que permanece dentro de su grupo de referencia.

Estamos convencidos de que hay múltiples formas de abordar este punto. Caben aquí iniciativas como las aulas estables en centros ordinarios, los agrupamientos flexibles o la escolarización combinada entre centros ordinarios y centros específicos. Lo fundamental sería tener siempre claro que el objetivo es la máxima inclusión del alumno en el centro educativo ordinario y que las medidas que se tomen no deben estar condicionadas por falta de recursos o conocimientos.

6.2. VARIABLES QUE INFLUYEN EN PROCESOS INCLUSIVOS

Con el objetivo de favorecer un proceso inclusivo de calidad se deben tener en cuenta, inicialmente, las siguientes variables que se clasifican en dos grupos principales:

- Las **personales**, referidas al funcionamiento del alumno y sus necesidades de apoyo.
- Las **externas**, referidas al entorno y contextos que rodean al alumno.

En el primer grupo y de forma sintética establecemos una serie de variables personales relevantes como son las siguientes:

- **Edad del alumno:** a mayor edad, menores posibilidades de inclusión.
- **Nivel general de funcionamiento:** cuantas más necesidades de apoyo tenga un alumno menos posibilidades de estar escolarizado en una modalidad inclusiva.
- **Necesidades de apoyo conductual:** esta es una de las variables más relevantes y que más influyen en la inclusión de los alumnos con discapacidad.
- **Nivel general de desarrollo intelectual:** especialmente relevante la capacidad de comprensión lectora: cuanto menor, menores son sus posibilidades.
- **Hiperactividad:** en caso de existir precisa determinadas habilidades del profesor del centro ordinario.
- **Nivel de atención:** si existen problemas de atención suelen estar relacionados con la variable anterior, aunque no siempre. Esto disminuye las posibilidades de permanencia en la educación ordinaria.

En un segundo grupo recogemos algunas de las variables externas que más influyen en la inclusión desde el contexto del alumno:

- **Lugar de residencia:** Los entornos urbanos tiene más opciones de escolarización que los rurales y dentro de éstos en algunas zonas existen más y mejor oferta que en otras.
- **Situación socio-económica de la familia:** En muchos casos, acceder a opciones inclusivas supone un mayor desembolso económico por parte de la familia.
- **Actitud de la familia ante la inclusión:** En este sentido hay familias que no quieren que su hijo esté incluido por miedo a sufrir acoso, maltrato, falta de atención, limitación de recursos, etc., mientras que otros luchan denodadamente por incluir a sus hijos.
- **Ideario, carácter propio y valores del centro educativo:** Algunos colegios asumen como propia, la atención a la diversidad, pero otros la consideran como una dificultad.
- **Disposición del profesorado:** La actitud del profesorado, puede ser una de las variables más decisivas en el éxito del proceso inclusivo.

7. VISIÓN DE FUTURO: HACIA UNA INCLUSIÓN DE CALIDAD

En este apartado se pretenden delimitar los principios de calidad inclusiva que puedan funcionar como andamiaje y palanca del proceso inclusivo para que éste se realice con éxito. Para ello es necesario plantearlo desde los tres niveles del sistema, con la finalidad de que nos podamos beneficiar todos los actores y construyamos criterios de actuación conjuntos.

Las palabras de *Pozo* (2006) pueden ayudarnos a trazar líneas de acción hacia el futuro. *Pozo* sostiene que en educación tiene especial vigencia aquel adagio según el cual “*del dicho al hecho hay mucho trecho*” y es esta la realidad con la que nos encontramos asiduamente en todos los niveles. Estamos situados generalmente en el estadio del discurso Inclusivo (no de las prácticas inclusivas), en el discurso de la educación para todos, de la diversidad, de la calidad de vida. Y, aunque se encuentran en marcha muy buenas prácticas inclusivas, muy valiosas, aún no se ha podido pasar a la acción generalizada de la inclusión en los distintos niveles del sistema.

Todo ello, según *Pozo*, tiene su origen en que buena parte de los modelos de formación del profesorado (a los que agregaríamos también modelos políticos) siguen confiando en exceso en el poder de la palabra, del conocimiento explícito y predicado, como motor del cambio en la comprensión y en la acción.

Sin embargo, es necesario realizar un análisis profundo y una propuesta de acciones concretas basadas en principios de calidad, para mejorar los distintos niveles del sistema que afectan a la inclusión educativa.

- Con respecto al **MACROSISTEMA** educativo (políticas educativas en general, el marco de acción, la legislación, la cultura social, entre otros), para que la inclusión educativa sea de calidad, es necesario:
 - Generar políticas culturales con la finalidad de que los **ciudadanos** se impregnen y cambien de pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia, de nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado (*Arnaiz, 2005*). Generar una cultura inclusiva, una sociedad que aprenda a respetar las capacidades individuales y se considere que cada persona, cualquiera sea su situación personal, es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros.



- Promulgar desde las políticas educativas que la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo, alcance una **óptima calidad de vida**. Ésta debe constituirse como constructo central en las políticas hacia la discapacidad, pues se trata de un concepto globalizador que ayuda a modificar la mirada hacia las personas con discapacidad, al mismo tiempo que es una noción sensibilizadora que nos proporciona una referencia y orientación desde el punto de vista del individuo (concentrándose en factores y dimensiones que contribuyen a una vida de calidad) y un catalizador para la mejora de los sistemas y las organizaciones (*Echeíta y Simón, 2008*).
- Promover la investigación, la supervisión y la evaluación de calidad como una responsabilidad compartida de todos los participantes del sistema educativo.
- Favorecer un marco legislativo continuo y consensuado en materia de educación en general en los diversos niveles: nacional, regional y local.
- Promover un pacto educativo que apoye actuaciones favorables de los procesos inclusivos. Se debe favorecer la creación de una “ley integral”, que conlleve en todos los sectores una coherencia transversal respecto a la educación inclusiva, como marco jurídico para dicha educación en todos los niveles educativos.
- Generar una **regulación general** de principios, objetivos, líneas de actuación, entre otras acciones, que establezca un marco de actuaciones de atención a la diversidad, que pueda desarrollarse a nivel autonómico y que los centros concreten e implementen. De este catálogo marco podrían derivarse, entre otras medidas, el establecimiento de Planes Individualizados de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, que a modo de “hoja de ruta”, incluyan los recursos necesarios implicados (humanos, técnicos, educativos, económicos) y la tutorización requerida por el alumno.
- Favorecer desde el ámbito gubernamental, de las comunidades y direcciones de área territoriales, la organización de una **red de apoyo** que acompañe el proceso de educación inclusiva.
- Promover la **formación del profesorado** (inicial y permanente) con la finalidad de mejorar las prácticas educativas. Se deben ofrecer distintas oportunidades formales y no formales de formación a los profesionales para desarrollar capacidades imprescindibles para el éxito de un programa de inclusión así como centrarse en las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento. Según *Casanova (2011)* se percibe la necesidad de introducir y mantener programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación, mediante los cuales promover la introducción en los centros educativos de los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, entre otros, en materia de educación inclusiva.
- Facilitar una **dotación de recursos** a los gestores de la administración educativa y a los centros que favorezcan el proceso de inclusión: infraestructuras que permitan agrupaciones

- flexibles, número de profesores según las necesidades del grupo, adaptaciones de materiales, entre otros.
- Promover el **debate y el consenso** en todas las situaciones posibles, invitando a asociaciones de defensa de derechos de las personas con discapacidad a instancias de debates políticos y legislativos. Propulsar acciones políticas tendentes a forjar diálogos plurales y propositivos, involucrando a actores de dentro y fuera del sistema educativo (*Opertti, 2009*).
 - Centrándonos ya en el **mesosistema** (acciones desde las organizaciones, asociaciones, centros y administraciones, entre otros) se proponen las siguientes acciones a tener en cuenta:
 - Es necesario que tanto la **inspección como los equipos directivos** se constituyan como líderes del proceso inclusivo: el liderazgo desde la gestión escolar es uno de los factores señeros para explicar, comprender y proponer líneas de trabajo promotoras de un centro educativo de calidad, en el que la inclusión sea una de las principales vertientes de su vida cotidiana. Asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso, en el que se compartan las responsabilidades, la toma de decisiones y se asuman riesgos consecuentes.
 - Generar una **cultura inclusiva** dentro del centro, desarrollando valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa.
 - Adoptar un **modelo integral de calidad de vida** (*Verdugo, 2009*). El trabajo en un entorno educativo inclusivo implica la necesidad de realizar un cambio en el planteamiento docente basado en un diseño universal de aprendizaje (*FEAPS La educación que queremos. Wehmeyer, 2009*), en el que se desarrollen actividades y materiales educativos de manera que todos los alumnos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables a pesar de que tengan diferencias entre sí.
 - Ser promotor de un **centro de calidad educativa** favoreciendo los siguientes indicadores: normas y objetivos comunes asumidos en un proyecto educativo, trabajo en equipo y toma de decisiones compartidas, estabilidad del profesorado, promoción de formación en función de las necesidades del centro... (*Rosales, 2008*).
 - Generar **redes de apoyo dentro y fuera del centro**, convirtiendo los espacios generados en verdaderas comunidades de aprendizaje. Se debe buscar la participación de otros actores con los recursos y vínculos del contexto. La actitud como gestora de participación es un elemento esencial en los procesos de inclusión educativa. La influencia entre ambas comunidades es recíproca (la escolar y la social) y deben establecerse canales de comunicación y participación que la hagan posible y efectiva (*Calvo, 2009*). Es importante tener en cuenta el adecuado equilibrio de recursos, ya que muchas veces la dotación de recursos específicos pueden dejar de lado la necesidad de una reorganización técnica, metodológica, curricular y convertirse en una vía de exclusión.



- Iniciar un **proceso de evaluación** que comprometa y transforme a todo el centro escolar teniendo en cuenta también el contexto social y geográfico. Las administraciones y los centros educativos deben responsabilizarse por la transformación, lo que implica realizar procesos de evaluación periódica de su plan de mejora para determinar el impacto de las acciones inclusivas en la atención a la diversidad. Estas evaluaciones deben contar con la participación de toda la comunidad educativa.
 - La *UNESCO (2003)* propone que los **planes de estudio** deben incorporar elementos de cambio como: objetivos comunes definidos para todos los alumnos, que abarquen competencias, conocimientos y valores; una estructura flexible que facilite el ajuste a la diversidad, evaluación de resultados basados en los progresos de cada alumno. Asimismo poder diseñar objetivos de aprendizaje flexibles y actividad multinivel, poder hacer adaptaciones múltiples y fomentar el aprendizaje colaborativo. Se debe elaborar por parte de los centros planes de atención a la diversidad en los que se concreten las diferentes medidas ordinarias y específicas, o extraordinarias para atender a la diversidad.
 - Fomentar la **participación de la familia** en el proceso de inclusión educativa que les permita conocer con más claridad cuál debe ser su papel frente a la situación de su hijo.
 - Promover que los centros educativos especiales avancen como centros de recursos, que puedan orientar los pasos que deben seguir para que los alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo se beneficien del aprendizaje en entornos inclusivos.
 - Se deben aprovechar los **recursos y profesionales de la educación especial**, integrar estos profesionales en las prácticas inclusivas. Se propone que el profesor de educación especial del centro específico, se convierta en “facilitador” y tenga entre sus funciones: colaborar con los profesores de las aulas ordinarias, asesorar, ayudar y animar a dichos profesores en su tarea diaria, ayudar a adaptar el currículo en función de sus necesidades.
- En relación al nivel del **MICROSISTEMA** (prácticas educativas), se proponen las siguientes acciones:
- Fomentar **redes de apoyo entre alumnos**, es decir plantear la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyos a partir del aprendizaje cooperativo en los que los alumnos ayudan y colaboran con otros, en el aprendizaje.
 - Implementar un **aula de apoyo específico** que tiene su razón de ser cuando la actividad que se va a realizar con el alumno es difícilmente trasladable al aula ordinaria. Una propuesta interesante inclusiva sería, reconvertir este espacio en un espacio de apoyo al aprendizaje, enfatizándose así que no son sólo espacios centrados en alumnos con discapacidad sino que puedan ser espacios abiertos a toda la comunidad escolar.



- Realizar una evaluación e intervención educativa individual. Se deben tener en cuenta los apoyos o ayudas individuales que cada alumno necesita y deben ser evaluados y revisados con frecuencia por los equipos.
- Atender a las características individuales de la discapacidad de los alumnos (ritmo, cantidad de estímulos, tiempo de exposición, canales de información, apoyos justos, etc.). Asimismo proporcionar a los alumnos **recursos facilitadores de aprendizaje**, adaptados a las necesidades individuales (nuevas tecnologías, soportes gráficos, sistemas alternativos de comunicación...).

A modo de *conclusión* sería deseable que los principios de calidad expuestos desde todos los sistemas puedan llegar a naturalizarse y formar parte del quehacer cotidiano de las políticas educativas, administraciones, organizaciones y de las prácticas inclusivas en las aulas. Sabemos a partir de la experiencia que los cambios no llegarán solo de la mano de las políticas y las legislaciones, sino que desde todos los sistemas debemos mantener vivo el compromiso con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares y desde el análisis crítico de los problemas (*Verdugo, 2011*).

A partir de lo expuesto es necesario volver a preguntarnos si consideramos que ¿hay posibilidades de alcanzar un mayor progreso en educación inclusiva que el observado?. Consideramos que sí, que la educación inclusiva se puede y debe mejorar, sin caer en un optimismo ingenuo que se apoye solamente en una declaración de buenas intenciones. Para que la mejora sea posible es imprescindible poner en marcha una “esperanza militante” (*Echeíta, 2007*) basada en la tarea de crear las condiciones que permitan enfrentarnos a la complejidad de tomar las mejores decisiones posibles. Aquí dejamos los principios de calidad en manos de todos, caminemos juntos hacia el futuro, **hacia una INCLUSIÓN DE CALIDAD y hacia una CALIDAD EN LA INCLUSIÓN.**

8. BIBLIOGRAFÍA

A

- AAIDD (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES) Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports , (2010).
- Acosta González, M.; González Manjón, D.; Porras Vallejo, R. *Haciendo realidad la escuela inclusiva: cinco experiencias contadas en primera persona*. Sevilla: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. (2005).
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009).
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A.: *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England*. International Journal of Inclusive Education, 295-308. (2006).
- Ainscow, M. *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea. (1994).
- Ainscow, M. *Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades*. Siglo Cero, Vol. 30 (1), 181, 37-48. (1999).
- Ainscow, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea. (2001).
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea. (2001).
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Editorial Narcea. (2001).
- Ainscow, M. y WEST, M. *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Editorial Narcea. (2008).
- Arbea, L. y Tamarit, J. *De la capacitación a la autorrealización: Hacia una nueva conciencia profesional*. Actas Congreso Educación CREENA. Pamplona: CREENA. (2003). Disponible en: http://www.asociacionalanda.org/pdf/hacia_profesional.pdf Última consulta en diciembre de 2008.
- Armstrong, F. Armstrong, D. y Barton, D. . *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Studies*. London: David Fulton. (2000).

- Arnaiz, P. *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. (2005).
- Arnaiz, P.; Martínez, R.; López, L.: *Atención a la diversidad en contextos inclusivos*. Polibea, 55, 35-38. (2000).
- Arnaiz Sánchez, P. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe. (2003).
- Arnaiz, P. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe. (2003).
- Arregi Martínez, A. et al. *Investigación sobre la respuesta del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria*. Bilbao: ISEI.IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa). (2006).
- Artiles, A. y Trent, S. *Forging a Research Program on Multicultural Preservice Teacher Education in Special Education: a proposed Analytic Scheme*. In J. W. Lloyd, E. Kameenui & D. Chard (Eds.). *Educating Students with disabilities*. (pp. 275-304). Hillsdale, N.J. Erlbaum. (1997).

B

- Ballard, K. (Ed.). *Inclusive Education. International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer Press. (1999).
- Barba León, B.; Benítez Gálvez, L. (coord.). *Una propuesta de acción tutorial inclusiva para educación secundaria obligatoria: comunidades de aprendizaje*. Málaga: Guillermo Castilla Ruiz. (2009).
- Biklen, D. *Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives*. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 337-353. (2000).
- Booth, T., Ainscow, M. (Ed.). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. (2000).
- Booth, T.; Ainscow, M. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Editorial Echeíta Sarronandia, Gerardo. (2002).
- Bueno, J. J., Núñez, T. e Iglesias, A. (Eds.). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. La Coruña: Universidad de A Coruña. (2001).
- Booth, t. y Ainscow, M. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2005).

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Castilian.pdf>



C

- Calvo, M.I. Participación de la Comunidad. En Pilar Sarto Martín y María Eugenia Venegas Renaud (Coord). *Aspectos claves de la educación inclusiva* (pp. 41-58). Salamanca: INICO. (2009).
- Cano, E. *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: Editorial La Muralla. (2003).
- Carrión, J. J. *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?*. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe. (2001).
- Casanova Rodríguez, M.A. *De la educación especial a la inclusión educativa*. *CEE Participación Educativa*, 18, pp. 8-24. (2011).
- Casanova, M. A.; Javier Rodríguez, H. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: Editorial La Muralla. (2009).
- Casanova, M.A.; Cabra de Luna, M.A. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca y las conclusiones obtenidas en el Seminario *Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro*, publicadas por la Fundación Once. (2009).
- *Convención Internacional de Derechos de personas con discapacidad de la ONU*. (13 de diciembre de 2.006).

D

- Díez, E. *Diseño universal y accesible para el aprendizaje*. Comunicación presentada en el IV Curso de Accesibilidad, Salamanca. (Mayo, 2007).
- *Disability Rights Commission. Good Practice Guide - Admissions and Marketing*. London: Disability Rights Commission. (2003).
- *Disability Rights Commission. Good Practice Guide - Central Services*. London: Disability Rights Commission. (2003).
- *Disability Rights Commission. Good Practice Guide - Examinations*. London: Disability Rights Commission. (2003).
- *Disability Rights Commission. Good Practice Guide - Learning and Teaching*. London: Disability Rights Commission. (2003).
- *Disability Rights Commission. Good Practice Guide - Libraries*. London: Disability Rights Commission. (2003).
- Doyle, C., y Robson, K. *Accessible Curricula: Good Practice for All*. (2002).

E

- Echeíta, G. y Sandoval, M *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. Revista de Educación, nº 327. Madrid. (2002).
- Echeíta, G. *El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar!* CEE Participación Educativa, 18, pp 117-128. (2011).
- Echeíta, G.; Verdugo, M. A. *La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO. (2004).
- Echeíta, G. y Sandoval, M (2002).
- Echeíta, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, (2007a).
- Echeíta, G. y Simón, C. *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social*. En Rafael de Lorenzo y Luis Cayo Pérez Bueno. Tratado sobre discapacidad. (pp 1103-1134). Madrid: Thomson & Aranzadi. (2007).
- Echeíta, G. y colaboradores. *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad*, (2008).
- Echeíta, G.; Simón, C.; Verdugo, M.A.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I. y González, F. *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España*. Revista de Educación, 349, pp 153-178. (2009). http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_08.pdf
- *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. MECyD.
- European Agency for Development in Special Needs Education *Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación*, Lisboa (2007).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2004). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. [www.european-agency.org].

F

- FEAPS. *Inclusión Europe. Guía de Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela*. (2008).
- FEAPS. *Manual de Buena Práctica de Educación*. Madrid: FEAPS. (2000). Disponible en: http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf
- FEAPS. *Manual de buena práctica de Educación*. Madrid: FEAPS. (2001). Disponible en: http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/67-educacion-orientaciones-para-la-calidad.html



- FEAPS. *Indicadores de calidad para la integración escolar*. Madrid: FEAPS. (2002). Disponible en: http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/98-indicadores-de-calidad-para-la-integracion-escolar.html
- FEAPS. *Código ético*. Madrid: FEAPS. (2004). Disponible en: http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/126-codigo-etico.html
- FEAPS. *Guía REINE. Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: FEAPS. (2009a). Disponible en: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/117-guia-reine-reflexion-etica-sobre-la-inclusion-en-la-escuela-.html>
- FEAPS. *La educación que queremos*. Madrid: FEAPS. (2009b). Disponible en: <http://www.feaps.org/que-hacemos/personas/educacion.html>
- Fernández Batanero, J. M. *Cómo construir un currículum para “todos” los alumnos*. Granada: Grupo Editorial Universitario. (2003).
- Fernández Batanero, J. M. *Hacia la educación inclusiva: antecedentes e interrogantes básicos*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. (2006).
- Foro europeo de discapacidad. *Educación inclusiva: pasar de las palabras a los hechos*. (2009).

G

- Garrido Lándívar, J., Marchena, R., Fernández Sarmiento, C. y López Soler, N. *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe. (2001).
- GINÉ, C. *Sistemas EFICACES. Evaluación FEAPS del Impacto en Calidad de vida de los Centros y Servicios*. Madrid: FEAPS. Documentación interna. (2005).
- Giné, C. (coord.) *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE; Editorial Horsori. (2009).
- Grau Rubio, C. *Educación Especial. De la integración escolar a la Escuela Inclusiva*. Valencia: Editorial Promolibro. (1998).
- Guía REINE: *Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: Cuadernos de buenas prácticas FEAPS; 15. (2009).
- González Gil, F. *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*. CEE Participación Educativa, 18, pp. 60-78. (2011).

H

- Hegarty, S. *Meeting Special Needs in Ordinary Schools*. Londres: Cassel. (1987).
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata. (1988).

- Horrocks, J. L., White, G. y Roberts, L: *Principal's attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania Public Schools*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38, 8, 1462-1473. (2008).

J

- Jordan, R. *Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education*. British Journal of Special Education, 35, 1, 11-15. (2008).

L

- LOE. *Ley orgánica de Educación*. (Mayo 2.006).
- López, M. *Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos*. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, 2, 200-211. (2008).
- Lozano Martínez, J. *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci. (2007).
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M., Spitalnik, D. Spreat, S. y Tassé, M.. *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washinton, DC: American Association on Mental Retardation. (2002).
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M., Spitalnik, D. Spreat, S. y Tassé, M. *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial]. (2004).

M

- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. Y Hernández, L. *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Editorial OEI. (2009).
- Marchesi, A.; Martín, E.; Echeíta, G.; Babio, M.; Galán, M.; Aguilera, M.J. y Pérez, E. *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid*. Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. (2003).
- Maraculla, I, Saiz, *Manual Buenas prácticas de educación inclusiva*. Editorial Grao. (2009).
- Meijer, C. J. W. *Integración en Europa: disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales*. Tendencias en 14 países europeos. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. (1998).

- Mendoza Laíz, N. *Propuestas prácticas de educación física inclusiva para la etapa de secundaria*. Barcelona: Editorial INDE. (2009).
- Monereo Pérez, J.L. *La protección de los derechos fundamentales. Modelo europeo*. Albacete Bomarzo (2.009).
- Montiel, L. *Análisis de la puesta en marcha del programa de integración en los centros públicos de educación secundaria de Madrid. El papel del departamento de orientación en su desarrollo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral inédita. (2002).
- Moriña Díez, A. *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe. (2004).
- Moya Maya, A. *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe. (2002).
- Muntadas, T., Martín, M. A., Peña, C., Torredemer, M., Albarrán, R., Salgueiro, M., Soler, M. T., Palou, M., Luna, J., Muñoz, M., Etxabe, E., Turpín, A. Y Pérez, Y. *Modelo Educativo De Feaps*. Siglo Cero, 36, 213, Pp. 52-54. (2005). Disponible en: www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/siglo-cero/numeros-gratuitos/365-13.html

O

- Opertti, R. *La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. XV Coloquio de Historia de la Educación. La Educación Especial y social del siglo XIX. Pamplona. España. (2009).
- Organización de Naciones Unidas *Convención sobre los derechos de discapacidad*. Boletín Oficial del Estado, 3 de diciembre de 2003, núm. discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. (2006).
- Ortiz González, C. *De las "necesidades educativas especiales" a la inclusión*. Siglo Cero, 27(2), 5-13. (1996).

P

- Peralta López, F. *La inclusión: ¿Una alternativa al modelo de escuela integradora y comprensiva en España?*. Revista de Ciencias de la Educación, 186, 183-196. (2001).
- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y de Cruz, M. Eds *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó. (2006).
- Puigdemívol, I. *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Editorial Graó. (1998).



R

- *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.* Ministerio de Educación y Ciencia. B.O.E. número: 65, disposición nº 334/85.
- *Resolución del Consejo relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios (CE.1990).*

S

- Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeíta, G. *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación inclusiva. (2002).
- Sarto Martín, M^a P.; Venegas Renauld, M^a Eugenia (coord.). *Aspectos clave de la educación inclusiva.* Salamanca: INICO. (2009).
- Sarto, P. *Vida adulta y discapacidad.* En D. Forteza y M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 63-78). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. (2002).
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2002/2003). Quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducido al Castellano por M.A. Verdugo y C. Jenaro. *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales.* Madrid: Alianza Editorial].
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 203-216. (2004).
- Snell, Martha E. *La escuela inclusiva.* Sevilla: Fundación ECOEM, D. L. (2006).
- Soriano, V. *La educación integradora en Europa.* Alzira (Valencia): UNED. Alzira-Valencia. (2000).
- Stainback, S. y Stainback, W. *Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial.* Siglo Cero, 121, 26-28. (1989).
- Stainback, S. y Stainback, W. *Aulas inclusivas.* Madrid: Editorial Narcea. (1999).
- Stainback, S. *Aulas Inclusivas.*- Editorial Narcea, 4^a edición. (2007).

T

- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas.* Madrid: Editorial EOS. (2003).
- Toboso Martín, M.; Ferreira, M.A.; Díaz Velázquez, E.; Fernández-Cid Enríquez, M.; Villa Fernández, N. y Gómez de Esteban, *Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas.* *Intersticios.* Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 6 (1), 279-295. (2012).

- Tony Booth, Mel Ainscow y Black-Hawkins, K (col.). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: CSIE. (2002).
- Torres González, J. A. *Programas de adaptación curricular para una educación inclusiva: casos prácticos*. Jaén: Joxman Editorial Multimedia. (2009).
- Torres González, J. A. *Programas de intervención logopédica para una educación inclusiva*. Jaén: Joxman. Editorial Multimedia. (2009).

■ U

- Uhlmann, Sonja . *Análisis de la realidad inclusiva de etapa escolar de la Fundación Síndrome de Down de Madrid. Encuesta realizada por la Comisión de Educación*. (en prensa). (2008).
- Uhlmann, S.; Díez, A.; Corpas, C. y Martinelli, P. *Análisis de la realidad inclusiva de las etapas infantil y escolar de la Fundación Síndrome de Down de Madrid*. (en prensa) (2013).
- UNESCO *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: (1994).
- UNESCO: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Declaración final*. Ginebra. (2008a).

■ V

- Vlachou, A. D. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Editorial La Muralla. (1999).
- Verdugo, M.A.; Rodríguez, A.; Sarto, P; Calvo, I. y Santamaría, M. *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: INICO. (2009).

9. OTROS ENLACES DE INTERÉS Y RECURSOS

www.cast.org/

www.edf-feph.org

www.feaps.org/archivo/centro-documental/cat_view/94-educacion.html

www.revista-educacion-inclusiva.es/

www.feapsmadrid.org



Autores:

- Joaquín Sobrino Hernando (F. Gil Gayarre)
- Pachy de Pando Asensi (Astor)
- Mar Merinero Santos (Aleph-Tea)
- M^a Ángeles Gutiérrez Lorenzo (Pauta)
- Pascal Ramos Rivera (F. Instituto San José)
- Alba Alonso Caamaño (Astor)
- Yolanda Pineda Rodríguez (Cepri)
- Paula Ana Martinelli (Down Madrid)
- Sonja Uhlmann Foerster (Down Madrid)
- Luis M. Cases Llop (FEAPS Madrid)



Fundación ONCE

para la cooperación e integración social
de personas con discapacidad