

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 349 MAYO - AGOSTO 2009

**La educación ante la inclusión del alumnado
con necesidades específicas de apoyo**



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

revista de
eEDUCACIÓN



Nº 349 MAYO-AGOSTO 2009

revista de
EDUCACIÓN
↖

Nº 349 mayo-agosto 2009

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono (+34) 91 745 92 00
Fax (+34) 91 745 92 49
redaccion.revista@educacion.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación
www.educacion.es

Suscripciones y venta: publicaciones@educacion.es

Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es

Fecha de edición: 2009
NIP0: 660-09-010-5
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño: Dinarte S.L.
Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
estugraf@terra.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Eva Almunia Badía
Secretaria de Estado de Educación y Formación

VOCALES/MEMBERS

Javier Vidal García
Director General de Evaluación y Ordenación del Sistema Educativo

Rosa Peñalver Pérez
Directora General de Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia
Director General de Formación Profesional

Felipe Petriz Calvo
Director General de Universidades

José Canal Muñoz
Secretario General Técnico

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Eduardo Coba Arango
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa (CIDE)

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia);
Mariano Fernández Enguita (Universidad de Salamanca);
Juan Manuel Moreno Olmedilla (Senior Education Specialist. Banco Mundial);
Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla); *Sebastián Rodríguez Espinar*
(Universidad Autónoma de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO);
Alejandro Tiana Ferrer (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda
Beatriz González Dorrego
Fernando Castro Vega
Cristina Jiménez Noblejas
Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)
Fernando Castro Vega y Cristina Jiménez Noblejas (Página web)
Gúdula Pílar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York (SUNY-Albany); *Abdeljalil Akkari* (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); *Jorge Baxter* (Organización de Estados Americanos); *Mark Bray* (Director, International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO; Member of Advisory Board, Comparative Education Journal); *José Joaquín Brunner* (Universidad Diego Portales, Chile); *Andy Hargreaves* (Lynch School of Education, Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); *Felipe Martínez Rizo* (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

Nacional

Teresa Aguado (UNED); *Margarita Bartolomé* (U. de Barcelona); *Jesús Beltrán Llera* (U. Complutense); *Antonio Bolívar* (U. de Granada); *Josefina Cambra* (Colegios de Doctores y Licenciados); *Anna Camps* (U. Autónoma de Barcelona); *Colectivo Ioé* (Madrid); *César Coll* (U. de Barcelona); *Agustín Dosal* (U. de Santiago); *Gerardo Echeita* (U. Autónoma de Madrid); *José Manuel Esteve* (U. de Málaga); *Joaquín Gairín* (U. Autónoma de Barcelona); *M^a Ángeles Galino* (U. Complutense); *J. L. García Garrido* (UNED); *José Luis Gaviria* (U. Complutense); *Daniel Gil* (U. de Valencia); *José Gimeno Sacristán* (U. de Valencia); *Fuensanta Hernández Pina* (U. de Murcia); *Carmen Labrador* (U. Complutense); *Ramón L. Facal* (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); *Miguel López Melero* (U. de Málaga); *Elena Martín* (U. Autónoma de Madrid); *Miquel Martínez* (U. de Barcelona); *Rosario Martínez Arias* (U. Complutense); *Mario de Miguel* (U. de Oviedo); *Inés Miret* (Neturity, Madrid); *Gerardo Muñoz* (Inspección de Madrid); *Gema Paniagua* (E. Atención Temprana, Leganés); *Emilio Pedrinaci* (IES El Majuelo, Sevilla); *Ramón Pérez Juste* (UNED); *Gloria Pérez Serrano* (UNED); *Ignacio Pozo* (U. Autónoma de Madrid); *M^a Dolores de Prada* (Inspección); *Joaquim Prats* (U. de Barcelona); *Manuel de Puelles* (UNED); *Tomás Recio* (U. de Cantabria); *Luis Rico* (U. de Granada); *Juana M^a Sancho* (U. de Barcelona); *Consuelo Uceda* (Colegio La Navata, Madrid); *Mercedes Vico* (U. de Málaga); *Florencio Villarroya* (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); *Antonio Viñao* (U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluyen, además, un índice bibliográfico, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso de editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mepsyd.es), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

Revista de Educación evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación educativa; análisis de sistemas educativos y políticas públicas; evolución e historia de los sistemas educativos contemporáneos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; atención a la diversidad y educación inclu-

siva; orientación educativa y tutoría; selección, formación y desarrollo profesional del profesorado; cooperación internacional para el desarrollo de la educación.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Humanas y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados.**

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Institute of Evaluation within the General Secretary of Education and it is published by the General Directorate of Information and Publications of the Ministry of Education and Science.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation), all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.mec.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. In all the issues, a full-length version of regular issues is also available in the CD that comes together with the paper edition.

Revista de Educación assesses, selects and publishes studies framed in well-established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive

education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; internacional cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *Spanish databases*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas), REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETS-NET (Netherlands).
- *National catalogues*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación y Ciencia).
- *International catalogues*: Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; University of London-ULRLS; Colectif National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

***Revista de Educación* does not necessarily agree with opinions and judgments maintained by authors.**

Monográfico

La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo/ Education facing inclusion of students with specific support needs

MIGUEL ÁNGEL VERDUGO Y ÁNGELES PARRILLA. Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa	15
MIGUEL ÁNGEL VERDUGO. El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida	23
MIKE WEHMEYER. Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión	45
ANN P. TURNBULL, H. RUTHERFORD TURNBULL III & KATHLEEN KYZAR. Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América	69
ÁNGELES PARRILLA. ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa	101
TERESA SUSINOS. Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva.	119
LEN BARTON. Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones	137
GERARDO ECHEITA, CECILIA SIMÓN, MIGUEL ÁNGEL VERDUGO, MARTA SANDOVAL, MAURICIO LÓPEZ, ISABEL CALVO Y FRANCISCA GONZÁLEZ-GIL. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España	153
ANASTASIA VLACHOU, ELENI DIDASKALOU Y EFFIE VOUDOURI. Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión	179
PILAR ARNÁIZ SÁNCHEZ. Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria	203
PERE PUJOLÁS. La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad	225

Investigaciones y Estudios

MARÍA JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ Y FRANCISCO JAVIER RAMOS PARDO. Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación (Informe de investigación)	243
MARÍA JESÚS FUENTES SILVEIRA, SUSANA GARCÍA BARROS Y CRISTINA MARTÍNEZ LOSADA. ¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación?.....	245
MARIO DE MIGUEL DÍAZ Y PEDRO APODACA URQUIJO. Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior	247
SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ, MARÍA TERESA PADILLA CARMONA Y MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA. Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria	249
VICENTE GARRIDO GENOVÉS Y MAR CASAS TELLO. La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller «La Máscara del Amor»	251
MERCEDES GONZÁLEZ SANNAMEY Y MANUELA RAPOSO RIVAS. Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de convergencia europea	253
ANTONIO GUERRERO SERÓN. Actividades extraescolares, organización escolar y logro	255
NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCEL, PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ Y ELISA NAVARRO MEDINA. Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado	257

Ensayos e informes

ALFREDO ALCINA MADUEÑO. Las lenguas de signos en la formación de los maestros sordos en España. Una visión histórica	261
ELISA GAVARI STARKIE. El papel docente y del alumno en la elaboración de Portafolios.....	263
JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ. Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación	265

Experiencias educativas (innovación)

ISAAC PÉREZ LÓPEZ, MANUEL DELGADO FERNÁNDEZ Y ENRIQUE RIVERA GARCÍA. Efectos de un juego de rol sobre los conocimientos sobre actividad física y salud en Educación Secundaria	269
--	-----

Recensiones y libros recibidos	273
---	-----

Editorial

CONSUELO VÉLIZ DE MEDRANO URETA. Memoria 2008 de la <i>Revista de Educación / Revista de Educación</i> 2008 Annual Report	277
---	-----

Revisores externos del año 2008 / Peer Review (2008)	299
---	-----



Monográfico

**La educación ante la inclusión del alumnado
con necesidades específicas de apoyo**

**Education facing inclusion of students
with specific support needs**

Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva

Miguel Ángel Verdugo

Universidad de Salamanca. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.

Ángeles Parrilla

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

El título que da lugar a este monográfico refleja uno de los retos más importantes de la educación actual, y legitima el que un amplio grupo de profesionales de distintos contextos sociales y educativos nos hayamos reunido aquí con la intención de ofrecer algunas pistas y aproximaciones que permitan al lector un acercamiento plural y amplio a un tema tan complejo como el de la educación inclusiva. Es cierto que el acceso a la educación obligatoria de todos los alumnos ha dejado de ser un problema en sociedades como la nuestra, pero aún queda mucho por hacer para conseguir que el sistema educativo y las instituciones escolares alcancen los niveles de equidad y justicia curricular a los que aspira la educación inclusiva.

El desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Hasta ahora, en España, los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin un avance sostenido de los mismos. Tras los importantes cambios que se produjeron desde la mitad de los años ochenta hasta la mitad de los noventa, ha habido otra década posterior en la cual lo característico ha sido la falta de iniciativas sólidas dirigidas a conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo, así como han sido escasas y con frecuencia simbólicas las propuestas dirigidas a promover avances y mejoras para superar las dificultades encontradas.

Como decíamos, hay que entender la inclusión educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado. Como sabemos, es, por el contrario, un proceso que algunos autores han caracterizado como

«*never-ended*» enfatizando esta idea de proceso inalcanzable, de camino que debe diseñarse, recorrerse y apoyarse continuamente ya que nunca llega a su fin. Y, quizás, esta perspectiva es la que faltó en su momento, y por eso no se planificó adecuadamente la continuidad de los procesos iniciados, primero con la integración educativa y luego con la inclusión. El paso del tiempo ha confirmado que los avances no siempre se consolidan ni se acumulan para afrontar nuevos retos; más bien hemos visto que el recorrido puede tener un carácter cíclico dependiendo de diferentes factores como son las políticas educativas, el apoyo social, el estado de alerta y colaboración de las organizaciones sociales y profesionales, el papel desempeñado por los formadores de formadores y los investigadores y muchos otros factores.

No cabe duda de que en todo proceso de inclusión educativa y social son elementos esenciales de éxito una buena planificación, un desarrollo sostenido y apoyado y una evaluación, interna y externa, continuas. La planificación educativa exige definir las prioridades, difundirlas públicamente, especificar los procesos y comprometer avances progresivos. El desarrollo sostenido exige apoyar y acompañar a los procesos de cambio planificados garantizando el soporte y mantenimiento de los mismos más allá de su inicio. La evaluación ha de dirigirse a constatar los avances y las dificultades encontradas, y de sus resultados deben extraerse estrategias complementarias o diferentes que mejoren los procesos de planificación y desarrollo.

En general, en toda España, han faltado muchos de esos elementos esenciales para facilitar la inclusión y garantizar su éxito, entre los cuales podemos destacar: análisis de lo que estaba ocurriendo en cada Comunidad Autónoma, ciudad y colegio o instituto; conocimiento de los principales problemas o dificultades encontrados por los alumnos con necesidades educativas específicas y por sus propios compañeros; detección de buenas prácticas y estrategias que mostraban más éxito; publicaciones y materiales específicos que sirvieran de apoyo al profesorado en su práctica educativa; fomento de la formación del profesorado y otros profesionales de la educación en estrategias de cambio escolar y en procedimientos de evaluación y diseño educativo y curricular actuales, y los planes y prácticas para favorecer la modificación de actitudes de los alumnos y profesores.

La propuesta de la *Revista de Educación* de hacer un número monográfico sobre la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo nos ha parecido una excelente, y muy apropiada oportunidad para iniciar una revisión crítica de la situación actual de la inclusión educativa en España. Nuestra intención al diseñar este número ha sido la de conjuntar a investigadores españoles y de otros países al examinar temas prioritarios en los procesos educativos inclusivos, y sugerir iniciativas que mejoren el

proceso de cambio escolar. Por ello, en este número se presentan análisis críticos generales del proceso educativo inclusivo, se cuestionan y proponen estrategias sobre cómo enfocar el cambio educativo en centros y aulas, se incluyen voces no siempre habituales al estudiar los procesos de inclusión y se invita a la evaluación del proceso desde diferentes perspectivas.

Afortunadamente, nos parece que el momento actual es de nuevo positivo y esperanzador para tomar decisiones que faciliten y generalicen prácticas inclusivas en las escuelas. Por un lado, en el gobierno español y en algunas de las administraciones autonómicas se aprecia, tras la LOE, ya una progresiva inquietud y asunción de responsabilidad sobre la marcha y mejora del proceso inclusivo, algo que apenas había sido tenido en cuenta en años anteriores. Por otro lado, se van formalizando y van tomando carta de naturaleza iniciativas y esfuerzos que, aunque incipientes, tratan de dar voz e invitar al diálogo a profesionales, académicos, personal de atención directa y, en general, a todas aquellas personas comprometidas con el desarrollo de prácticas inclusivas. Por último, muchas de las organizaciones sociales que representan a los colectivos con dificultades han manifestado activamente en los últimos años su demanda de una mayor y mejor apuesta por la inclusión educativa de los grupos de alumnos con discapacidad y con otras limitaciones. Si bien esto es todavía algo inicial, y solamente garantiza el primer paso (preocupación y autoconsciencia), sí permite vislumbrar buenas posibilidades de actuación inmediata (planificación seria y coordinada).

Hemos agrupado en tres bloques las aportaciones recogidas en este monográfico en la medida en que responden a diferentes marcos conceptuales sobre el modo de hacer, pensar y acercarse a la Educación Inclusiva.

Un primer grupo de artículos está compuesto por las aportaciones de Verdugo, Wehmeyer y Turnbull et al., quienes examinan aspectos críticos de la inclusión educativa desde una perspectiva multidimensional de calidad de vida, centrada en la autodeterminación de los alumnos, y subrayan la colaboración activa de los familiares en el proceso educativo. Los autores tienen una amplia experiencia investigadora relacionada principalmente con los alumnos con discapacidades intelectuales y del desarrollo, y proponen en sus artículos prácticas educativas actuales que permitan mejorar la inclusión educativa de todos los alumnos.

A continuación, los trabajos de Parrilla, Susinos y Barton suponen una segunda mirada alternativa sobre la Educación Inclusiva. El nexo de unión entre estos tres artículos es la voluntad de profundizar en los procesos de inclusión y exclusión como realidades interconectadas y socialmente construidas desde unos planteamientos epistemológicos y metodológicos que proponen formas inclusivas y participativas de acceder al

conocimiento, de representar la realidad y, en definitiva, de crear discurso sobre este fenómeno. Se ensayan en estos trabajos interpretaciones de los procesos de exclusión e inclusión social y educativa que otorgan una gran centralidad a los protagonistas de dichos procesos, con el interés de devolverles el reconocimiento debido y de hacer efectivo el derecho a ser escuchados en las cuestiones que les afectan vitalmente.

Por último, un tercer bloque de estudios aborda investigaciones y trabajos sobre el concepto y los procesos de inclusión en el ámbito escolar, con un interés básicamente descriptivo de los mismos, pero subyaciendo a todos ellos el intento de búsqueda de buenas prácticas o principios que permitan guiar el proceso de inclusión educativa. En estos últimos artículos, Echeita et al. acercan a la visión de las organizaciones sociales sobre la inclusión educativa; por su parte, el trabajo de Vlachou et al. invita a conocer las adaptaciones y modificaciones que los profesores hacen en el aula para responder a la diversidad, mientras que la experiencia de desarrollo institucional del proceso de inclusión es el tema abordado en el artículo de Arnáiz. Como cierre de estos trabajos, Pujolás aborda en su artículo los procesos de aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva.

La educación inclusiva como un proceso de cambio educativo y social que requiere planificación y evaluación continuas es subrayado por Miguel Ángel Verdugo, quien expone las características, desarrollos y utilidad del modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo para afrontar los cambios educativos necesarios que conduzcan a lograr éxito en la inclusión de los alumnos con necesidades específicas, particularmente aquéllos con discapacidades intelectuales y del desarrollo. El autor enfatiza la necesidad de una acción concertada de diferentes agentes sociales, lo cual exige involucrar cambios a distintos niveles del sistema: cambio en las prácticas educativas (microsistema), cambio en las organizaciones (mesosistema) y unas políticas educativas activas y continuas (macrosistema). Asimismo, se presentan escalas originales muy recientes y de gran utilidad para evaluar la calidad de vida en educación.

Las reformas educativas en la escuela inclusiva, de acuerdo con el artículo de Mike Wehmeyer, deben basarse en los nuevos modelos de intervención, que se centran en los apoyos individualizados, las prácticas educativas inclusivas en el aula y los puntos fuertes del alumno (en lugar de los déficits). El autor habla de una tercera generación de prácticas inclusivas: la primera consistió en mover a los alumnos de la educación especial hacia la general; la segunda desarrolló y validó estrategias de apoyo a los alumnos con discapacidad en las aulas, y la tercera, en vez de pensar en el lugar donde el alumno es educado, reorienta su actividad a pensar qué es lo que se le enseña. Dentro de esta tercera generación, es esencial la promoción y mejora de la autodeterminación de los

alumnos, el diseño universal del currículum y la educación, y otras estrategias que benefician a todos los alumnos, como son el uso de las nuevas tecnologías y el apoyo conductual positivo cuando existen problemas de comportamiento. Todo ello permite un mejor acceso al currículum general, y además prepara adecuadamente para tener una vida adulta con mayor calidad.

El incremento de la participación familiar en la educación es una asignatura pendiente en el sistema educativo español. Las principales decisiones educativas se toman muchas veces sin tener en cuenta la opinión de las familias, que son meros receptores pasivos de información. Ann Turnbull, Rutherford Turnbull y Kathleen Kyzar defienden una colaboración más activa de las familias, que compartan las principales decisiones educativas sobre los alumnos con necesidades educativas especiales. Los autores, con una dilatada experiencia investigadora y aplicada sobre la colaboración entre las familias y los profesionales, exponen los resultados de investigaciones que han llevado a cabo sobre la colaboración entre familias y profesionales, y proponen seis componentes para mejorarla: competencia profesional (proporcionando una educación de calidad que satisfaga las necesidades individuales, con altas expectativas, y siguiendo prácticas basadas en la evidencia), comunicación fluida y sincera, respeto y dignidad en el trato por ambas partes, compromiso en compartir una visión inclusiva, igualdad de estatus entre ambas partes y confianza y fiabilidad en la relación establecida.

El trabajo de Ángeles Parrilla presenta una investigación desarrollada dentro de un proyecto coordinado realizado en las Universidades de Sevilla y Cantabria. La investigación, enmarcada en la tradición participativa, aborda, a través de una metodología biográfico-narrativa, la construcción de procesos de exclusión social y educativa desde la perspectiva de un amplio grupo de jóvenes en situación o riesgo de exclusión en ambas comunidades. Los resultados del estudio, basados en el análisis comparativo de las trayectorias e itinerarios de los jóvenes, plantean cuestiones interesantes sobre el origen, el desarrollo y las manifestaciones del proceso de exclusión en la escuela y en otras instituciones sociales. Alertan además de la institucionalización y naturalización de determinados mecanismos de exclusión o, en su caso, de procesos de inclusión insuficientes que exigen un serio cuestionamiento y análisis del modo habitual en que se desarrolla la educación inclusiva. A partir de los resultados mencionados, se plantean en el artículo algunas reflexiones que invitan a crear comunidades de investigación, relaciones, metodologías e investigaciones realmente inclusivas.

El artículo de Teresa Susinos se pregunta por el papel que le venimos otorgando al alumnado en el proyecto inclusivo, y continúa con la línea de sus últimas investigaciones sobre la voz del alumnado. Las ideas y propuestas del artículo se encuentran

relacionadas con el interés por emprender cambios en los centros que, partiendo del conocimiento de las opiniones del alumnado, inicien reformas que puedan ser consideradas inclusivas. Por ello, no puede obviarse la necesidad de sacar a la luz la voz de aquellos colectivos sin *voz pedagógica*, lo cual, como señala la autora, no está exento de numerosas dificultades metodológicas que la investigación inclusiva tiene que ir afrontando. Aumentar la participación del alumnado en los centros requiere de sistemas y estructuras escolares sostenibles que se basen en una idea dialógica de la participación. Desde la conocida consigna inclusiva de dar la bienvenida y abrir la participación a todo el alumnado, podemos hacer evolucionar nuestras narrativas tradicionales sobre el alumnado y sobre la profesionalidad docente.

Len Barton escribe su artículo en torno a los *Estudios sobre Discapacidad* (Disability Studies) desde su amplísima experiencia como profesor, investigador y editor comprometido con el *Modelo Social de la Discapacidad*. El artículo ofrece una mirada renovada y absolutamente personal sobre las últimas cuestiones que aborda el *Modelo Social de la Discapacidad*. Tras argumentar con evidencias sobre la imparable expansión de dicho modelo en la academia (pese a ser éste un entorno que no es en absoluto inclusivo en sus condiciones y valores), Barton advierte de que el Modelo Social, que constituye el corazón de los *Estudios sobre Discapacidad*, no puede darse por definitivo o cerrado, sino que se caracteriza por su dinamismo y por la capacidad de incorporar las influencias de corrientes como el feminismo o el postestructuralismo. Nos recuerda, en fin, que el Modelo Social ya hace tiempo que ha definido la discapacidad como una forma de opresión social y que se encuentra firmemente comprometido con la lucha por la igualdad. En este sentido, la inclusión educativa es la cara educativa del modelo social y por ello muchos de sus argumentos y preocupaciones (por ejemplo, el problema de las categorías o del cambio) son comunes y conviven entrelazados.

El artículo de Gerardo Echeita, elaborado junto con Cecilia Simón, Miguel A. Verdugo, Marta Sandoval, Mauricio López, Isabel Calvo y Francisca González, presenta los resultados obtenidos en un estudio reciente que pulsó la opinión sobre el proceso de inclusión educativa de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad que forman parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad) en España. Se encontraron diferencias significativas importantes entre los familiares de tres grupos de alumnos con discapacidad (visual, auditiva e intelectual) en la percepción del aprendizaje y en la valoración que hacen sobre la participación escolar (relaciones interpersonales, trato recibido y autoestima), siendo muy diferentes esas opiniones según la etapa educativa de la que se hable. A lo largo del artículo, los autores examinan algunos

de los dilemas y paradojas a los que se ven enfrentadas las decisiones educativas que es preciso tomar para favorecer procesos inclusivos educativos y reducir algunas barreras actuales.

Anastasia Vlachou, autora bien conocida en nuestro contexto por sus importantes aportaciones al desarrollo de la educación inclusiva, junto con sus colegas Eleni Didaskalou y Effie Voudouri, se pregunta por qué son tan escasas las modificaciones y adaptaciones generales en la enseñanza que realizan los profesores para dar respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos en el aula. Partiendo de esta preocupación, diseñan un estudio exploratorio en el que abordan la cuestión de las posibilidades, preferencias y eficacia de distintas adaptaciones para responder a la diversidad en el aula. Los datos que nos presentan fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a un total de 45 profesores de doce centros de primaria en el norte de Grecia. Los resultados de su estudio y la excelente discusión de los mismos coinciden en identificar la presión que los profesores encuentran en el currículum, en forma de sobrecarga curricular y en los libros de texto, así como la falta de tiempo, como las mayores dificultades para introducir los cambios y adaptaciones que la diversidad demanda. Las autoras no obvian en el cierre del artículo el análisis de las implicaciones que para la formación del profesorado y el desarrollo de prácticas inclusivas tienen los resultados de su estudio.

En el artículo de Pilar Arnáiz, se presentan los resultados parciales de una investigación realizada en cinco centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Murcia. A partir de entrevistas realizadas al Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y los tutores de 4º de la ESO, se ofrece una panorámica de las estrategias curriculares y organizativas que uno de estos centros adopta con el fin de responder adecuadamente a la diversidad del alumnado. Son reveladoras algunas de las conclusiones de este trabajo porque nos permiten ver, particularizadas en un centro concreto, algunas de las principales dificultades que venimos observando y denunciando desde las preocupaciones de la inclusión educativa. En definitiva, el artículo hace una urgente llamada de atención sobre la constatación de que se están primando las medidas extraordinarias de atención a la diversidad sobre las medidas ordinarias que forman el corazón de una enseñanza dirigida a la inclusión educativa.

Pere Pujolás recoge, en el artículo que cierra el monográfico, un avance de la última investigación que él mismo dirige sobre aprendizaje cooperativo y que se está desarrollando en centros educativos de cinco comunidades autónomas. En el marco de ese trabajo, se presenta un instrumento que ha sido diseñado para evaluar el grado de cooperatividad de los distintos equipos de aprendizaje cooperativo. El instrumento de análisis

que se describe permite precisamente evaluar en qué grado, tanto en cantidad como en calidad, se está desarrollando el aprendizaje cooperativo cuando se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje desde este planteamiento. Sin duda, tal y como se plantea en el estudio el aprendizaje cooperativo puede ser una herramienta eficaz para incrementar el rendimiento académico, mejorar el clima, la solidaridad e inclusión de todo el alumnado. Y por ello representa una alternativa a la que habremos de prestar atención cuando diseñemos y pensemos en el desarrollo de aulas más inclusivas.

No queremos terminar esta presentación sin señalar que somos conscientes de que muchas otras personas y estudios comparten con nosotros el interés por avanzar en la dirección de una educación más inclusiva, y que la nuestra no es más que una muestra de ese interés compartido. A todos ellos queremos sumar nuestras voces con el trabajo aquí presentado.

El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida

Educational change from a quality of life perspective

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.

Resumen

La educación inclusiva implica un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores. Para lograr ese cambio, y su permanencia, el modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes). El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones en los centros educativos generales y especiales. Además, sirve para orientar los esfuerzos educativos hacia las necesidades y deseos de los alumnos. Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan. La investigación sobre calidad de vida en educación ha mostrado gran actividad en España en los últimos años, presentando avances significativos centrados en el desarrollo de instrumentos y su validación psicométrica, así como estudios sobre distintos grupos de alumnos con necesidades educativas específicas o sin ellas. Con los resultados de esas investigaciones se pueden iniciar aplicaciones generalizadas del modelo de calidad de vida en diferentes ámbitos educativos.

Palabras clave: calidad de vida, inclusión educativa, cambio educativo, escalas de evaluación, necesidades específicas de apoyo, necesidades especiales, educación inclusiva.

Abstract

Inclusive education implies a great educational change applicable, both immediately and over the long term, which requires the coordinated action of different social agents: the administration, teaching staff, families, organisations and researchers. In order to achieve that change, and its permanence, the quality of life model considers using a systematic strategy with different tactics that improve the possibilities and the effectiveness of the proposals, involving the microsystem (change in educational practices), mesosystem (organizational change) and macrosystem (different public policies). The quality of life model is very useful as a conceptual guide for curricular changes and other transformations in general and special educational centers. Additionally, it is a model that contributes to focus education on students' needs and desires. It can also contribute to the improvement of educational planning, to the development of specific models of program evaluation centered upon the person, and to the increased participation of students in processes and decisions that affect them. Research on quality of life in education has shown important activity in Spain in the last years, showing significant advances in the development of instruments and their validation, as well as studies on different groups of students both with and without specific educational needs. Given the results of those investigations, generalised applications of the quality of life model can be initiated in different educational contexts.

Key words: quality of life, inclusive education, educational change, assessment scales, specific support needs, special needs, educational inclusion.

Evolución de los principios educativos

La educación está permanentemente sumida en un proceso de cambios que van lentamente abriendo las puertas de la tolerancia hacia todos los alumnos mediante el desarrollo de estrategias y procesos que ordenan las maneras de atender con eficacia a los mismos. Los alumnos con discapacidad, particularmente aquellos con discapacidades intelectuales o cognitivas y con graves discapacidades, padecen las insuficiencias que tiene el sistema educativo para dar respuesta a todos los alumnos según lo necesitan. No obstante, el proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas va acumulando positivamente experiencias, modificando concepciones, y gestionando mejor la propuesta de cambio escolar necesario para que los alumnos con discapacidades puedan ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general tal como se recoge en la Convención sobre

los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006).

Los principios y directrices de actuación con los alumnos con necesidades educativas específicas han seguido una evolución claramente positiva en las últimas décadas, apostando cada vez más por unas metas similares a las del resto de las personas. De la desatención y marginación iniciales del alumnado se pasó a diseñar el sistema de *Educación Especial* que aportó una visión progresista y positiva de la educación al atender a población hasta entonces desatendida con métodos, materiales, profesores y escuelas «especiales». El paso de los años invalidó esa alternativa especial, pues lo especial pasó a ser marginal e implicar segregación y discriminación, falta de expectativas de futuro, y el no reconocimiento del derecho a la igualdad de trato. Llegó así, en la última cuarta parte del siglo pasado, el momento del gran cambio escolar de las últimas décadas: la *normalización e integración* educativa de los alumnos en el ambiente menos restrictivo.

Las experiencias generalizadas de integración educativa con alumnos con discapacidad en diferentes países llevaron a la constatación de la existencia de muchas dificultades más allá de la dotación o no de recursos materiales y humanos, entre las que se pueden destacar: la necesidad de mantener e intensificar, y no solo de iniciar, políticas educativas activas para promover la inclusión; la necesidad de liderazgo en los centros para orientar los cambios y resolver los problemas cotidianos; la apuesta por la formación especializada de maestros y otros profesionales de la educación dirigida a favorecer el desarrollo de prácticas profesionales innovadoras; y la importancia de modificar y construir actitudes positivas hacia el alumnado «diferente». Conocer los problemas que presentaban las experiencias integradoras sirvió para replantear el proceso integrador con planteamientos más amplios de *inclusión* educativa («educación para todos») que recogieron la diversidad de alumnado con necesidades de apoyo y proyectaron una propuesta de cambio en la concepción educativa global.

Acompañando y fundamentando todos los procesos de cambio comentados ha estado el cambio de paradigma en la concepción de discapacidad (Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Luckasson et al., 1992, 2002; Organización Mundial de la Salud, 2001; Verdugo, 1994, 2003), el cual en lugar de considerar la discapacidad exclusivamente un problema, trastorno o déficit del alumno plantea entender a la persona con discapacidad en su contexto y de acuerdo con las interacciones que allí suceden. De manera que son variables ambientales las que explican también, en buena parte, los problemas de los alumnos, y han de ser los apoyos individualizados los que identifiquen y promuevan cambios importantes de esas variables para favorecer la inclusión educativa.

En un estudio reciente sobre la situación de la educación inclusiva en España (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008) las familias, los profesionales y los alumnos demandaron que la educación debe centrarse más en el alumno como persona, y coincidieron en la necesidad de ofrecer una orientación más práctica de los contenidos educativos, de manera que motive al alumnado y favorezca su preparación para un futuro laboral. Las madres se preocupan especialmente por las relaciones sociales de sus hijos, tanto en las aulas como fuera de ellas, y destacan la necesidad de promover la interacción con los compañeros para evitar situaciones de aislamiento social.

En el contexto de una escuela inclusiva que reconoce los derechos de todos los alumnos a participar en los ambientes naturales hay que especificar además la dirección de los esfuerzos y el criterio para evaluar los avances que se producen. La meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la *calidad de vida* de cada alumno. El rendimiento académico no es lo único relevante, algo que es particularmente más evidente en la Educación Secundaria. Un enfoque multidimensional del alumno centrado en su calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006; Verdugo, Arias, Gómez y Schalock, 2009) ha de servir de guía para estructurar la planificación de la enseñanza.

La calidad de vida es un concepto holístico, multidimensional, que se centra en la persona y ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova y van Loon, 2008; Verdugo, 2006). Frente a otros conceptos más globales, hablar de un enfoque basado en la calidad de vida de los alumnos implica medir resultados personales como criterio para identificar necesidades y definir programas, a la vez que también implica constatar los avances que se van produciendo en el proceso integrador y de planificación de los apoyos individuales.

El modelo de calidad de vida en el cambio escolar

Calidad de vida y educación inclusiva

La educación multicultural y la inclusión plantean filosofías alternativas para estructurar las escuelas (Salend, 1998) persiguiendo la igualdad y la excelencia por medio de un cambio global en el sistema educativo que permita alcanzar a todos los alumnos un

aprendizaje de alto nivel en los programas académicos habituales. Estos enfoques alternativos destacan la necesidad de diseñar ambientes escolares organizados para favorecer la participación de todos los miembros de la clase, promover sus relaciones sociales, y lograr objetivos académicos y afectivos en el currículo (Ainscow, 1999). También se subraya el centrarse en las necesidades y experiencias particulares de los estudiantes, así como en desarrollar la aceptación de las diferencias individuales (Jones y Jones, 1995).

Centrarse en los alumnos como criterio principal y resaltar el papel activo que deben desempeñar es lo que acrecienta el interés por las propuestas de evaluación de la calidad de vida de los alumnos en los programas educativos corrientes y en los de educación especial (Schalock, 1996; Schalock y Verdugo, 2002). La calidad de vida apoya un marco de referencia inclusivo (Halpern, 1993) y permite avanzar en la «educación integral» teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida del alumno.

El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones que la escuela necesita acometer para atender las necesidades y deseos de los alumnos. Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan. Asimismo, una perspectiva de calidad de vida permite evaluar los efectos de la inclusión educativa en áreas no académicas y orientar dinámicas dirigidas a la satisfacción y participación activa del alumno (Hegarty, 1994).

El concepto de calidad de vida es particularmente importante en la Educación secundaria y postsecundaria. El análisis de las dimensiones e indicadores de calidad de vida no sólo es importante para el éxito en la educación sino que también es vital para lograr el éxito adulto en el empleo y en la autonomía e independencia personal. La adolescencia es un importante periodo de transición desde la infancia hacia la vida adulta, y los modelos de calidad de vida han subrayado satisfactoriamente aspectos clave que los jóvenes con necesidades específicas afrontan (Raphael, 1999). La libertad de elección y las oportunidades para tomar decisiones de los estudiantes con discapacidad han de formar parte importante en su proceso de educación según se acerca la vida adulta (Timmons, 1997). No solo se han de impulsar planes individuales en la Educación Primaria o Secundaria sino también específicamente para la transición a la vida adulta, y éstos deben hacerse desde un enfoque centrado en la calidad de vida del alumno y de su familia.

El énfasis de los cambios educativos para alumnos con necesidades especiales se ha puesto en la ubicación o emplazamiento como la variable principal explicativa del

éxito o fracaso del alumno. En función de ello se han ido proponiendo sistemas y modelos diferentes, primero integradores y luego inclusivos. Estos últimos han buscado la respuesta en variables que se relacionan con los procesos educativos del aula, en los que desempeñan un papel determinante los maestros. Pero la educación va más allá de la instrucción académica tradicional en el aula, e implica otros aspectos de la vida del alumno que superan el contexto escolar habitual (Schalock y Verdugo, 2002; Timmons, 1997). Por ello, también es necesario que la escuela se centre en las múltiples dimensiones de la vida de cada alumno. Y que los éxitos y los fracasos, la planificación educativa y su evaluación, respondan a las necesidades y deseos de los alumnos en esas dimensiones.

Un entorno inclusivo no implica exclusivamente una instrucción académica inclusiva. Adoptar un modelo de calidad de vida para trabajar en un entorno educativo inclusivo implica la necesidad de realizar un cambio a nivel social, involucrando al entorno familiar y comunitario, en el cual los profesionales de la educación y los padres de los alumnos con y sin discapacidad fomentan las interacciones entre ambos grupos (Timmons, 1997). La inclusión educativa será así, más que un simple «estar en un entorno inclusivo» pues proporcionará oportunidades y experiencias en el entorno comunitario cercano que impactarán en la calidad de vida del alumno.

Definición y modelo de calidad de vida

La investigación sobre calidad de vida se ha centrado en el desarrollo de una definición empírica y, aunque los investigadores difieren en algunos aspectos concretos, existe un consenso general en la manera de entenderla como la suma de diferentes dimensiones (Special Interest Research Group on Quality of Life, 2000), siendo una de las propuestas más aceptadas en las publicaciones internacionales la realizada por Schalock y Verdugo (2002): desarrollo personal, bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico, bienestar material, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Esa propuesta, en la actualidad, se basa en dos décadas de investigación que han permitido identificar las dimensiones principales de calidad de vida (Schalock, Keith, Verdugo y Gómez, en prensa), el desarrollo y evaluación de indicadores que se usan para medir resultados personales relacionados con la calidad de vida (Van Loon, Van Hove, Schalock, y Claes, 2008; Verdugo, Arias, Gómez, y Schalock, 2008a, b, 2009), y en la identificación de un buen número de características personales y variables ambientales asociadas con los resultados personales (Keith, 2007; Schalock et al., 2007).

El desarrollo del modelo de calidad de vida (Schalock et al., 2008, en prensa; Schalock y Verdugo, 2002, 2007) presenta un marco de referencia basado en las ocho dimensiones citadas que representan el rango que abarca y define la multidimensionalidad de una vida de calidad (ver Tabla I).

Los indicadores de calidad de vida son percepciones, conductas y condiciones que definen operativamente cada dimensión (Schalock et al., en prensa), y los presentados en la Tabla I son aquellos que aparecen empleados con mayor frecuencia en la investigación publicada sobre educación, educación especial, discapacidad intelectual, salud mental y mayores (Schalock y Verdugo 2002). No obstante, los indicadores y las escalas de medición requieren generalmente contextualización apropiada según el lugar geográfico, ámbito (educación, servicios sociales, salud), grupos de personas objeto de la evaluación y otros aspectos. En este sentido, es necesario desarrollar diferentes escalas para evaluarlos (Verdugo, Gómez y Arias, 2007) tal y como se comenta posteriormente.

TABLA I. Marco de referencia conceptual y de medida de la calidad de vida

Dimensión	Indicadores
1. Bienestar físico	Estado de salud Actividades de vida diaria Ocio
2. Bienestar emocional	Satisfacción Autoconcepto Ausencia de estrés
3. Relaciones interpersonales	Interacciones Relaciones Apoyos
4. Inclusión social	Integración y participación en la comunidad Roles comunitarios Apoyos sociales
5. Desarrollo personal	Educación Competencia personal Desempeño
6. Bienestar material	Estatus financiero Empleo Vivienda
7. Autodeterminación	Autonomía/control personal Metas y valores personales Elecciones
8. Derechos	Humanos (respeto, dignidad, igualdad) Legales (ciudadanía, acceso, procesos legales)

En el modelo de calidad de vida se entiende que la medida de los indicadores está siempre relacionada con resultados personales de calidad de vida. Partiendo de los datos, y no de asunciones o interpretaciones personales, se plantea la siguiente definición operativa de calidad de vida referida a la persona (Schalock et al., en prensa):

Calidad de vida individual es un fenómeno multidimensional compuesto por dimensiones principales que se encuentran influenciadas por características personales y factores ambientales. Estas dimensiones principales son iguales para todas las personas, aunque pueden variar en su valor relativo e importancia. Las dimensiones de calidad de vida se evalúan en base a indicadores que sean culturalmente sensibles.

Aplicación del modelo de calidad de vida

Para poner en práctica el modelo conceptual de calidad de vida en los servicios y apoyos proporcionados a las personas con necesidades específicas y otros colectivos y guiar las prácticas profesionales se han propuesto cuatro *principios* que especifican que la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007) es multidimensional y tiene los mismos componentes para todas las personas; está influenciada por factores personales y ambientales; se mejora con la autodeterminación, los recursos, el propósito de vida y un sentido de pertenencia; y su aplicación debe basarse en la evidencia (Schalock et al., 2007).

De los principios citados se derivan cuatro *prácticas profesionales* en los programas educativos: un acercamiento multidimensional y holístico; un enfoque comunitario, que es el contexto para una vida de calidad; el uso de buenas prácticas que incluye estrategias basadas empíricamente que reducen la discrepancia entre las personas y sus ambientes a través del entrenamiento en habilidades funcionales, el uso de tecnología de apoyo, el acceso a apoyos naturales y la adaptación ambiental; y por último el uso de apoyos individualizados y su ajuste o asociación con los indicadores centrales de calidad de vida (Schalock et al., 2007). La asociación de apoyos individualizados con las dimensiones de calidad de vida se muestra en la Tabla II.

El constructo de calidad de vida tiene importantes implicaciones tanto en la educación general como en la especial para lograr metas relacionadas con lo que se establece como directrices de las políticas públicas: igualdad de oportunidades, plena participación, vida independiente y autosuficiencia económica (Turnbull, Turnbull,

TABLA II. Dimensiones de calidad de vida y ejemplos de apoyos individualizados

Dimensión	Indicadores
Desarrollo personal	Entrenamiento en habilidades funcionales, tecnología de apoyo, sistemas de comunicación.
Autodeterminación	Elecciones, control personal, decisiones, metas personales.
Relaciones interpersonales	Fomento de amistades, protección de la intimidad, apoyo a las familias y relaciones/interacciones comunitarias.
Inclusión social	Papeles comunitarios, actividades comunitarias, voluntariado, apoyos sociales.
Derechos	Privacidad, procesos adecuados, responsabilidades cívicas, respeto y dignidad.
Bienestar emocional	Aumento de la seguridad, ambientes estables, feedback positivo, previsibilidad, mecanismos de autoidentificación (i.e. espejos, etiquetas con el nombre).
Bienestar físico	Atención médica, movilidad, bienestar, ejercicio, nutrición.
Bienestar material	Propiedad, posesiones, empleo.

Wehmeyer y Park, 2006; Watson y Keith, 2002). La importancia del concepto se ve reflejada en las agendas nacionales de educación de algunos países como Estados Unidos (Sacks y Kern, 2008). Uno de los grandes obstáculos, sin embargo, es la intensa presión que se ejerce sobre los profesionales de la educación para preparar a los estudiantes en el logro de objetivos esencialmente académicos. Turnbull et al. (2006) sugieren que es tiempo de hacer balance y pensar seriamente en lo que las escuelas están haciendo y en lo que pueden llegar a hacer; en los resultados que se están obteniendo para los estudiantes con discapacidad y cómo estos resultados pueden mejorar.

Evaluación de la calidad de vida en educación

Frente a conceptos filosóficos o de políticas sociales, que son más globales, como la inclusión, diversidad, o multiculturalidad, el concepto de calidad de vida va estrechamente ligado a su medición, convirtiéndose así en un instrumento valioso para avanzar en los cambios escolares de acuerdo a la comprobación de resultados centrados en la persona. El interés reciente por evaluar la calidad de vida de alumnos con discapacidades en el desarrollo forma parte de una tendencia cultural más amplia de interés por evaluar y documentar con datos los avances educativos, la cual alcanza las instituciones académicas y las organizaciones no gubernamentales de los servicios sociales (Crane, 2005).

La mayor parte de los estudios se centraron inicialmente en población adulta, para después ampliarse a la transición educativa, y se ha comentado que es poco lo que conocemos acerca de la calidad de vida de las personas con discapacidad en edad escolar, y menos aún cómo ésta puede ser medida mediante escalas de calidad de vida (Watson y Keith, 2002). Sin embargo, el concepto de calidad de vida ha sido propuesto explícitamente en los últimos años como marco de referencia sustancial para definir objetivos en el ámbito de la educación especial e inclusiva con alumnos con necesidades específicas (Schalock, 1996; Schalock y Verdugo, 2002; Tumbull et al., 2006).

La investigación sobre calidad de vida ha mostrado gran actividad en España en los últimos años. Los estudios realizados van revelando avances significativos que se centran principalmente en el desarrollo de instrumentos y su validación psicométrica, tanto en el ámbito educativo general (Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini, 2009), como en la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual (Verdugo, Arias y Gómez, 2006; Verdugo, et al., 2009, en prensa; Verdugo, Gómez y Arias, 2007), o en los servicios sociales para distintos colectivos (Verdugo, et al., 2007, 2008 a, b). Además, también se ha estudiado la calidad de vida familiar con la validación de instrumentos apropiados (Córdoba, Verdugo y Gómez, 2006; Sáinz y Verdugo, 2006; Verdugo, Córdoba y Gómez, 2005) y en relación con la adaptación y satisfacción del sistema familiar en diferentes situaciones, como los niños con hiperactividad (Córdoba y Verdugo, 2003), o el envejecimiento de miembros con discapacidad (Rodríguez-Aguilella, Verdugo y Sánchez-Gómez, 2008).

En la medida en que los instrumentos de medición de la calidad de vida permiten obtener información sobre los alumnos con necesidades específicas y especiales, y relacionarlas con circunstancias objetivas que contribuyen a mejorar su calidad de vida, se tiene una base importante para tomar decisiones de diseño de programas educativos, desarrollando metas, objetivos y estándares de rendimiento, y también sirve como criterio relevante para la provisión diferencial de recursos (Crane, 2005). No obstante, existen importantes limitaciones metodológicas con población con graves afectaciones de discapacidad, como es la validez de los instrumentos, el uso de personas próximas para responder y otros aspectos (Verdugo et al., 2005), así como se hace patente la necesidad de abordar la evaluación objetiva y subjetivamente (Verdugo et al., 2009).

A pesar de la gran importancia que tiene mejorar la calidad de vida de los estudiantes con necesidades educativas específicas mediante la promoción de dimensiones de calidad de vida, son todavía pocos los profesionales de la educación que incluyen estas habilidades (p. ej., relaciones interpersonales, bienestar emocional,

autodeterminación) en sus programas educativos. Wehmeyer y Schalock (2001) reconocen la gran importancia del constructo calidad de vida en la educación especial, pero dicen que aún no existe una plena comprensión del mismo. No obstante, en los últimos años se aprecia ya el uso del concepto en distintas prácticas educativas.

Las diferencias en calidad de vida entre estudiantes con y sin discapacidad fueron estudiadas por Watson y Keith (2002), encontrando que aquellos alumnos que tenían una discapacidad se mostraban menos satisfechos con su vida actual y con las actividades llevadas a cabo dentro de la escuela. Mostraban menos sentimientos positivos con respecto a su vida y sus relaciones, y se sentían menos integrados que sus compañeros sin discapacidad. Gómez-Vela y Verdugo han construido en España un cuestionario para evaluar la calidad de vida en alumnos de secundaria (2009), y al aplicarlo a una amplia muestra encontraron que los adolescentes con discapacidad puntuaban significativamente menos que sus iguales sin ella en las escalas de desarrollo personal, bienestar físico y autodeterminación (Gómez-Vela y Verdugo, 2004).

La inclusión comunitaria, el empleo o la vida independiente adulta serán inalcanzables para muchos estudiantes con discapacidad si en la educación no se les ha preparado suficientemente para avanzar en dimensiones personales de calidad de vida. Algunas investigaciones han mostrado interés por estudiar las relaciones entre calidad de vida y autodeterminación, pues esta última puede ser un buen predictor de aquella (Wehmeyer y Schalock, 2001).

Aunque el concepto de calidad de vida es importante y de gran utilidad para todos los alumnos, no cabe duda de que algunos grupos de estudiantes, como aquellos que presentan trastornos emocionales o conductuales, pueden ver perjudicada su calidad de vida mucho más que otros. Sacks y Kern (2008) compararon la calidad de vida percibida por estudiantes adolescentes con discapacidad y trastornos de conducta y/o emocionales con la de sus compañeros sin discapacidad, y encontraron que aquellos puntuaban más bajo en distintos aspectos relacionados con su calidad de vida (p. ej., relaciones con otros, visión de sí mismos, vinculación con el entorno). En general, la investigación sobre calidad de vida de aquellos adolescentes con discapacidad que además presentan un trastorno conductual o emocional ha de centrarse en dimensiones como inclusión social, relaciones interpersonales o bienestar emocional (Schalock, 1996).

El desarrollo actual de prácticas profesionales basadas en el concepto de calidad de vida es de primordial importancia para la mejora del sistema educativo, que debe materializar muchas actividades más allá del currículo académico, y centradas en el alumno y sus necesidades desde una perspectiva integral para su vida. El bienestar personal de cualquier alumno, y la prevención de una adaptación adulta satisfactoria,

dependen hoy de subrayar la importancia de las opiniones y experiencias del propio individuo y, por otro lado, planificar los programas y actividades en función de avances medibles en sus logros personales.

Escalas de calidad de vida en Educación Primaria (CVI-CVIP)

La investigación sobre la calidad de vida de los niños todavía es muy reciente y se ha centrado más en la salud que en el entorno educativo (Sabeh, 2004; Sabeh, Verdugo y Prieto, 2006), de manera que el debate sobre los componentes de una vida de calidad en las distintas etapas de la niñez está todavía en sus estados iniciales, al igual que ocurre con los planteamientos acerca de los indicadores para su medición. No obstante, los cuestionarios CVI y CVIP, avalados por una prolongada y fundamentada investigación, son unos instrumentos útiles contruidos con una perspectiva holística de calidad de vida, basada en el modelo propuesto por Schalock y Verdugo (2002-03), y que se centran en el alumno y su bienestar personal.

Los *Cuestionarios de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia CVI* para niños y *CVIP* para padres (Sabeh et al., 2009) están basados en una sólida investigación teórica centrada en la infancia y su entorno educativo, y se han construido utilizando la teoría de respuesta al ítem, cuyos procedimientos son de máxima aceptación actual en la construcción de los tests. Los cuestionarios han sido diseñados para la obtención de datos sobre el bienestar de la población infantil, con y sin necesidades especiales, en las dimensiones de relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material. Las edades más apropiadas para su uso están entre los ocho y los once años, pero pueden utilizarse a lo largo de distintos momentos en la escuela primaria.

Una amplia revisión bibliográfica de aspectos teóricos aplicados e instrumentos de evaluación precedió al diseño de los cuestionarios (Sabeh, 2004). De ello surgió el marco conceptual que sustenta las pruebas. Además, un estudio cualitativo (Verdugo y Sabeh, 2002) en el que se consultó a niños y niñas de Educación Primaria acerca de sus experiencias de satisfacción e insatisfacción en diferentes ámbitos aportó información específica sobre los componentes de una vida de calidad desde la perspectiva infantil. Esos componentes fueron agrupados en las cinco dimensiones que constituyen la base de los cuestionarios CVI y CVIP (Sabeh, 2003; Sabeh et al., 2006).

La información proveniente de la aplicación de los cuestionarios puede orientar la puesta en marcha de planes, programas e intervenciones para la mejora de la

calidad de vida en la infancia, sustentadas en datos de carácter empírico. Los cuestionarios CVI y CVIP se pueden aplicar con diferentes finalidades, entre las que se pueden destacar: conocer cómo los niños perciben su calidad de vida y cómo la perciben sus padres, para después desarrollar prioridades y actividades educativas de apoyo; valorar las repercusiones en los alumnos de intervenciones educativas y clínicas; estudiar la relación existente entre diferentes clases de apoyo y calidad de vida en alumnos con necesidades especiales; evaluar las diferencias entre grupos para detectar sectores vulnerables; indagar la asociación entre calidad de vida infantil y resultados prospectivos; o detectar variables vinculadas con niveles altos y bajos de bienestar percibido.

Cuestionario de «Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes» (CCVA)

Aunque los estudios sobre calidad de vida que experimentan los adolescentes y su evaluación, especialmente en aquellos que presentan una discapacidad, son todavía escasos, el CCVA está avalado por una amplia investigación en los últimos años (Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2006; Gómez-Vela, Verdugo, y González-Gil, 2007; Verdugo y Gómez-Vela, 2004).

El *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA)* (Gómez-Vela y Verdugo, 2009) está dirigido a alumnos entre 12 y 18 años con necesidades educativas específicas y sin ellas, proporcionando información sobre las siguientes dimensiones: bienestar emocional, integración en la comunidad, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y bienestar material. Los resultados de las investigaciones sobre el CCVA confluyen con los resultados de otras investigaciones sobre calidad de vida contribuyendo al desarrollo del modelo de calidad de vida previamente citado, con amplia repercusión en la educación y otros ámbitos (Schalock et al., 2008; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, Schalock, Keith, y Stancliffe, 2005).

El cuestionario es útil para desarrollar planes individualizados de apoyo y también para el consejo e intervención tutorial y psicopedagógica. Sus resultados individuales permiten concretar áreas de intervención que mejoren la calidad de vida de los adolescentes, incluidos aquellos con necesidades educativas específicas. Entre otras aplicaciones, el cuestionario puede utilizarse para:

- Elaborar perfiles individuales y grupales de las áreas vitales con las que los adolescentes están más y menos satisfechos, pudiendo detectar aquellas más deficitarias.
- Detectar desigualdades entre grupos, e identificar aquellos con mayores necesidades de atención.
- Identificar alumnos con problemas de inadaptación vital que presentan mayor probabilidad de emitir conductas de riesgo (abuso de drogas, violencia juvenil, etc.).
- Avanzar en la práctica de la educación integral de los alumnos.

Prioridades y claves para avanzar

La educación de los alumnos con limitaciones y dificultades en España ha pasado por momentos difíciles en los últimos años. Los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa (Echeita y Verdugo, 2004). Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y alumnos implicados en procesos de inclusión educativa, reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeita et al., 2008; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008). Lo cual debe acompañarse simultáneamente con el desempeño de un papel mucho más activo por parte de las familias y sus organizaciones. En realidad, sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) compartiendo una finalidad común difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva.

Un aspecto esencial al proceso de cambio educativo que supone la inclusión, y que el modelo de calidad de vida subraya es la exigencia de evaluar (externa e internamente) y mejorar las prácticas educativas de manera continua, lo cual hasta ahora ha recibido poca atención. Junto a ello, es indispensable abordar otros aspectos como mejorar y actualizar constantemente la formación de los profesionales, dotarles de materiales de apoyo útiles para encauzar las experiencias de inclusión, favorecer la innovación, extender a la Educación Secundaria el esfuerzo integrador, mejorar la detección precoz de discapacidades, regular y supervisar las adaptaciones curriculares y

apoyos individuales, y tomar una acción decidida en favorecer los procesos de transición a la vida adulta, pensando en la integración laboral, la calidad de vida y la autodeterminación de los alumnos.

La individualización real de la evaluación e intervención educativas acorde con los últimos avances científicos es una de las claves para la mejora de las prácticas educativas. Los apoyos o ayudas individuales que necesita cada alumno deben ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinares. Sin olvidar, que junto a la importancia asignada a los conocimientos académicos debe también prestarse gran atención a otras dimensiones del comportamiento del individuo que se manifiestan a través del modelo de calidad de vida.

El concepto de calidad de vida ha mostrado tanta flexibilidad y capacidad de adaptación a diferentes contextos que su uso en la educación general y especial, sobre todo con población con necesidades educativas específicas, es de primordial importancia y con una previsión de desarrollo inmediato muy extendida. Uno de los problemas que pueden existir es el «peligro de que la calidad de vida se convierta en un concepto estandarizado y rígido, menos personalizado. Así que es necesario mantener un equilibrio dinámico entre la personalización y la generalización» (Schalock, Gardner y Bradley, 2007, p. 291).

Los avances hacia el desarrollo de unas prácticas educativas más inclusivas, al igual que la puesta en marcha del modelo de calidad de vida, requieren una estrategia planificada del cambio educativo. Burstein (2008) señala, en este sentido, las siguientes estrategias: adoptar compromiso de cambio (proporcionar liderazgo para el cambio, comprender la necesidad de abordar prácticas inclusivas, observar modelos inclusivos), planear el cambio (desarrollar una visión de prácticas inclusivas, identificar necesidades, establecer metas, desarrollar un plan estratégico), prepararse para el cambio (participar en el desarrollo profesional y proporcionar asistencia técnica en las clases) y apoyar el cambio (mantener el apoyo administrativo, asignar los recursos adecuadamente a las necesidades). Schalock y Verdugo (2007) para lograr el cambio propuesto desde una perspectiva de calidad de vida han propuesto tres tipos de transición:

- El *movimiento de la incertidumbre al interés*, que requiere una visión, esperanza y respuestas posibles a cómo mejorar los resultados personales.
- El *movimiento del interés al compromiso*, que requiere un marco conceptual de calidad de vida, apoyo institucional anticipado e implicación personal en el proceso de cambio.

- El *movimiento del compromiso a la acción*, que requiere el conocimiento de estrategias concretas, creer en el valor del cambio y desarrollar un sentido de control personal sobre los efectos del cambio.

Al centrarnos en los procesos de cambio educativo, hemos de tener en cuenta que las experiencias de innovación de la segunda mitad del siglo pasado nos han permitido acumular una experiencia útil para superar las dificultades habituales encontradas en el medio escolar. Cualquier cambio ambiental escolar, al igual que en otros ámbitos de la sociedad, se encuentra con resistencias del medio que pueden interrumpir o alterar los procesos programados (Ellsworth, 2000). Por ello, es recomendable utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas de cambio. En este sentido, involucrando el microsistema, (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes), es en el que se propone el cambio desde el modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002). Solo de esta manera los cambios pueden permanecer.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. En M.A. VERDUGO y F.B. JORDÁN DE URRIES (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 15-37). Salamanca: Amarú.
- BURSTEIN, N. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- CÓRDOBA, L. Y VERDUGO, M.A. (2003). Aproximación a la calidad de vida de familias de niños con TDAH: Un enfoque cualitativo. *Siglo Cero*, 34(4), 19-33.
- CÓRDOBA, L., VERDUGO, M.A. Y GÓMEZ, J. (2006). Adaptación de la escala de calidad de vida familiar en Cali (Colombia). En M.A. VERDUGO (Dir.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 273-297). Salamanca: Amarú.
- CRANE, L. (2005). Quality of life assessment for persons with mental retardation. *Assessment for Effective Intervention*, 30 (4), 41-49.

- CRESPO, M., CAMPO, M. Y VERDUGO, M.A. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): Un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, 34(1), 20-26.
- ECHETA, G. Y VERDUGO, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO, Universidad de Salamanca.
- ECHETA, G., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., GONZÁLEZ-GIL, F. Y CALVO, I. (2008). *La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa*. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- ELLSWORTH, J.B. (2000). Surviving change: A survey of educational change models. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. (ED 443 417)
- GÓMEZ-VELA, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-135.
- GÓMEZ-VELA, M. Y VERDUGO, M.A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos en educación secundaria obligatoria. *Siglo Cero*, 35(4), 212, 5-17.
- (2006). La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. En M.A. VERDUGO (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 77-102). Salamanca: Amarú.
- (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.
- GÓMEZ-VELA, M., VERDUGO, M.A. Y GONZÁLEZ-GIL, F. (2007). Calidad de Vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 523-536.
- HALPERN, A. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59(6), 486-498.
- HEGARTY, S. (1994). Quality of life at school. En D. GOODE (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues*. Cambridge, MA: Brookline.
- JONES, V. F. Y JONES, L. S. (1995). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments for all students*. Boston: Allyn and Bacon.
- KEITH, K.D. (2007). Quality of life. In A. CARR, G. O'REILLY, P.N. WALSH, Y J. McEVROY (Eds.), *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice* (pp. 143-168). London: Routledge.
- LUCKASSON, R., COULTER, D.L., POLLOWAY, E.A., REISS, S., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., ET AL. (1992). *Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports*.

- (9th Ed.) Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M.A. VERDUGO y C. JENARO. Madrid: Alianza, 1997]
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFY, S., BUNTIX, W. H. E. COULTER, D.L., CRAIG, E.M., REEVE, A. ET AL. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th Ed). Washington DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M.A. VERDUGO y C. JENARO. Madrid: Alianza, 2004.]
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: ONU.
- RAPHAEL, D. (1999). The quality of life of exceptional adolescents: Implications for educators. *Exceptionality Education Canada*, 9, 157-171.
- RODRÍGUEZ-AGUILLELLA, A., VERDUGO, M.A. Y SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.C. (2008). Calidad de vida familiar y apoyos para los progenitores de personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. *Siglo Cero*, 39(3), 19-34.
- SABEH, E. N. (2003). Desarrollo y aplicación de un modelo de calidad de vida en niños de escolaridad primaria. En F. GONZÁLEZ, M. I. CALVO Y M.A. VERDUGO (COORDS.), *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo. Actas V congreso internacional de educación* (125-132). Salamanca: INICO.
- (2004). *Calidad de vida en niños de educación primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- SABEH, E. N., VERDUGO, M.A., PRIETO, G. Y CONTINI, N.E. (2009). *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SABEH, E. N., VERDUGO, M.A. Y PRIETO, G. (2006). Dimensiones e indicadores de la calidad de vida en la infancia. En M.A. VERDUGO (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 61-76). Salamanca: Amarú.
- SACKS, G. Y KERN, L. (2008). A comparison of quality of life variables for students with emotional and behavioral disorders and students without disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 17 (1), 111-127.
- SÁINZ, F. Y VERDUGO, M.A. (2006). Adaptación de la escala de calidad de vida familiar al contexto español. En M.A. VERDUGO (Ed.), *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 299-322). Salamanca: Amarú.
- SALEND, S.J. (1998). *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms* (3th ed.). Newark, NJ: Merrill.

- SCHALOCK, R. L. (1996). The quality of children's lives. En A. H. FINE Y N. M. FINE (Eds.), *Therapeutic recreation for exceptional children: Let me in, I want to play* (2th ed.), (pp. 83-94). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- SCHALOCK, R. L., GARDNER, J.F. Y BRADLEY, V. J. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [Traducción española editada por la Confederación FEAPS, Madrid, 2008]
- SCHALOCK, R.L., KEITH, K.D., VERDUGO, M.A. Y GÓMEZ, L.E. (en prensa). Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: from theory to practice. En R. Kober (Ed.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: From Theory to Practice*. London: Springer.
- SCHALOCK, R.L. Y VERDUGO, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]
- SCHALOCK, R. L. Y VERDUGO, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- SCHALOCK, R. L., VERDUGO, M.A., BONHAM, G. S., FANTOVA, F. Y VAN LOON, J. (2008). Enhancing personal outcomes: organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 18-28.
- SPECIAL INTEREST RESEARCH GROUP ON QUALITY OF LIFE (2000). *Quality of Life: Its Conceptualization, Measurement and Application. A Consensus Document*. International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities.
- TIMMONS (1997). Quality of life- Issues for children with handicaps. En R. I. BROWN (Ed), *Quality of life for people with disabilities. Models, research and practice* (pp. 183-201). Cheltenham, UK: Stanley Thornes.
- TURNBULL, H., TURNBULL, A., WEHMEYER, M., Y PARK, J. (2006). A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes. *Remedial and Special Education*, 24 (2), 67-74
- VAN LOON, J., VAN HOVE, G., SCHALOCK, R. L. Y CLAES, C. (2008). *Personal Outcomes Scale*. Middleburg, Holanda: Arduin Steichlich.
- VERDUGO, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 153, 5-24.
- (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), 5-19
- (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

- VERDUGO, M.A., ARIAS, B. Y GÓMEZ, L. E. (2006). Escala integral de medición subjetiva y objetiva de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. En M.A. VERDUGO (Dir.), *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 417-448). Salamanca: Amarú.
- VERDUGO, M.A., ARIAS, B., GÓMEZ, L. E. Y SCHALOCK, R. L. (2008a). *Formulari de l'Escala Gencat de Qualitat de vida. Manual d'aplicació de l'Escala Gencat de Qualitat de vida*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- (2008b). *Informe sobre la creació d'una escala multidimensional per avaluar la qualitat de vida de les persones usuàries dels serveis socials a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- (en prensa). Development of an objective instrument to assess quality of life in social services: reliability and validity in Spain. En R. KOBER (Ed.), *Quality of life for people with intellectual disabilities*. London: Springer.
- VERDUGO, M.A., CÓRDOBA, L. Y GÓMEZ, J. (2005). The Spanish Adaptation and Validation of the Family Quality of Life Survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 492-498.
- (2006). Adaptación y validación al español de la Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF). *Siglo Cero*, 37(2), 41-46.
- VERDUGO, M.A., GÓMEZ, L. E. Y ARIAS, B. (2007). La Escala Integral de Calidad de Vida. Desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, 38(4), 37-56.
- VERDUGO, M.A., GÓMEZ, L. E., ARIAS, B. Y SCHALOCK, R. L. (2009). *Escala INTEGRAL. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: CEPE.
- (en prensa). The Integral quality of life scale: development, validation, and use. En R. Kober (Ed.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: From Theory to Practice*. London: Springer.
- VERDUGO, M.A. Y GÓMEZ-VELA, M. (2004). Quality of life assessment of students with and without special needs at secondary level. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 444.
- VERDUGO, M. A. Y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- VERDUGO, M.A., Y SABEH, E. N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14 (1), 86-91.

- VERDUGO, M.A., SCHALOCK, R. L., GÓMEZ, L. E. Y ARIAS, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la Escala GEN-CAT. *Siglo Cero*, 38 (4), 57-72.
- VERDUGO, M.A., SCHALOCK, R. L., KEITH, K. Y STANCLIFFE, R. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (10), 707-717.
- WATSON, S. Y KEITH, K. (2002). Comparing the Quality of Life of School-Age Children With and Without Disabilities. *Mental Retardation*, 40 (4), 304-312.
- WEHMEYER, M. L. Y SCHALOCK, R. L. (2001). Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*, 33 (8), 1-16.

Dirección de contacto: Miguel Ángel Verdugo Alonso. Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España. Avda de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca. E-mail: verdugo@usal.es

Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión

Self-determination and Third Generation inclusion practices

Michael L. Wehmeyer

Universidad de Kansas. Center on Developmental Disabilities. Kansas, Estados Unidos.

Resumen

Este artículo propone que la confluencia de presiones ejercidas por los esfuerzos mundiales en reformar las escuelas, avances en investigación, prácticas respecto a autodeterminación, aprendizaje dirigido a los estudiantes, y nuevos modos de pensar y conceptualizar discapacidad requieren que nosotros, como educadores, reconsideremos nuestros enfoques históricos y modelos de intervención, y dejemos de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados; dejemos de crear servicios gregarios, separados, para implementar prácticas de inclusión; dejemos de centrarnos en las discapacidades de los estudiantes y sus deficiencias para centrarnos en sus puntos fuertes. Estas influencias han llevado a las prácticas de inclusión de tercera generación. Las prácticas de inclusión de primera generación se centraron en cambiar estudiantes de situaciones gregarias a clases de inclusión. Las prácticas de inclusión de segunda generación se centraron en desarrollar y validar estrategias para apoyar a estudiantes con discapacidades en clases de inclusión. Las prácticas de inclusión de tercera generación cambiaron su enfoque, del lugar donde un estudiante es educado a lo que aprende el estudiante. En el centro de las prácticas de inclusión de tercera generación se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y necesidades especiales, asegurando que el currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para todos los estudiantes, implementando intervenciones en toda la escuela que benefician a todos los estudiantes, tales como apoyos de comportamiento positivo; y a crear una visión de escuelas que incluyen a todos los estudiantes. La investigación en este tema sugiere que la implementación de las prácticas de inclusión de

tercera generación permite a los estudiantes alcanzar mayor acceso al currículo de la educación general; llevará a resultados más positivos en la educación y como adultos dará más poder a los estudiantes al permitirles dirigir sus propias vidas más eficazmente. Similarmente, la investigación muestra que los estudiantes que terminan la escuela siendo jóvenes con autodeterminación alcanzan resultados más positivos como adultos y alcanzan una mejor calidad de vida y mayor satisfacción en su estilo de vida.

Palabras clave: autodeterminación, diseño universal para el aprendizaje, acceso a la Educación General, currículo, apoyos, modelos funcionales

Abstract

This paper proposes that the convergence of pressures exercised by the world efforts to reform schools, research advances, practices related to self-determination, student-oriented learning, and new methods to understand and conceptualize disabilities require a review from all of us, as educators, of the historical approaches and interventional models, in an effort to stop creating student programmes based on labels and to proceed to design truly generalized aids. The creation of gregarious, independent services must be stopped and inclusion practices must be implemented. Attention must not be placed on the disabilities and deficiencies of our students, but on their strengths. Such influences have led to third generation inclusion practices. First generation inclusion practices were focused on changing students from gregarious situations to inclusion classes. Second generation inclusion practices focused on developing and validating strategies in order to support students with disabilities in inclusion classes. Third generation inclusion practices switched the focus from the place where a student is educated to what he or she learns. At the heart of third generation inclusion practices is the attention given to promote and encourage students' self-determination, including students with disabilities and special needs, hence guaranteeing that the curriculum is universally designed and that the instruction is flexible for all the students, implementing interventions in all the school that are beneficial to all the students (such as aids for positive behaviour). Attention is also given to create a vision of schools that includes all students. Research in this area suggests that third generation inclusion practices permit students the achievement of greater access to the general education curriculum, leading to more positive results in education and giving students, as adults, greater power as it will allow them to lead their own lives in a more efficient way. Equally, our research shows that students who finish school being young with self-determination attain more positive results as adults and achieve a better quality of life and more satisfaction in their lifestyles.

Key words: self-determination, universal design for learning, access to general education, curriculum, aids, functional models

Autodeterminación y la «Tercera Generación» de prácticas de inclusión

La tesis que quisiera presentar en este artículo es que la confluencia de las presiones surgidas por los esfuerzos universales en reformar las escuelas, avances en la investigación, prácticas relativas a la autodeterminación, aprendizaje dirigido al estudiante, nuevas maneras de pensar en la discapacidad y su conceptualización nos exigen, como educadores, reconsiderar nuestros enfoques históricos y modelos de intervención. Estas fuerzas nos hacen pasar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas a diseñar verdaderos apoyos generalizados. Nos hacen cambiar servicios gregarios, separados, por prácticas inclusivas. Enfatizan los puntos fuertes individuales en vez de las discapacidades, y se centran en darles más poder y autodeterminación.

Empezaré con la última de estas fuerzas, nuevas maneras de pensar sobre discapacidad y su conceptualización, porque tal vez sea la fuerza más potente que nos lleve a lo que yo llamo prácticas de inclusión de tercera generación (debatidas en detalle en lo que sigue). Probablemente los lectores de la *Revista de Educación* conocen estas nuevas formas de conceptualizar la discapacidad, pero merece la pena, sin duda, resaltarlas al comenzar este artículo.

Modelos funcionales de discapacidad

Durante mucho tiempo, la discapacidad ha sido considerada en términos negativos, como patología, aberración, y como algo atípico. La gente discapacitada era considerada, de alguna manera, como enferma, rota o necesitada de arreglo. Hacia finales del siglo XX, estos conceptos empezaron a ser reemplazados por otros modos de pensar sobre la discapacidad; estaban centrados en considerar ésta como una función de la interacción entre capacidad personal y el contexto en el cual las personas con discapacidad vivían, aprendían, trabajaban y jugaban. Dos de los llamados modelos funcionales de discapacidad se pueden ver en la *Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud* (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el sistema de clasificación de 1992 de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y en el Desarrollo (AADID) (Luckasson et al., 1992) Las estructuras de CIF y de la AADID son sistemas de clasificación «funcionales» porque la discapacidad se ve como el resultado de la interacción entre las limitaciones de una persona y el entorno en el cual esta persona se ha de desenvolver.

La CIF de la OMS se muestra como un modelo biopsicológico de la discapacidad en el que discapacidad y funcionamiento se consideran como el resultado de las interacciones entre las condiciones sanitarias (enfermedades, desórdenes y daños) y factores contextuales. Estos factores contextuales incluyen factores ambientales y personales. La CIF propone tres niveles de funcionamiento humano sobre los que actúan las condiciones sanitarias y los factores contextuales: «Funciones del Cuerpo y Estructuras», que se refieren a las funciones fisiológicas de los sistemas del cuerpo y a las partes anatómicas de los cuerpos, que incluyen órganos y miembros; «Actividades», o la ejecución de trabajos y acciones por parte de la persona, y «Participación», en relación a cómo se desenvuelve en las situaciones de la vida. El impacto de las condiciones sanitarias y de los factores contextuales sobre las funciones del organismo y estructuras puede desembocar en falta de coordinación, definidos como problemas en funciones del organismo y estructuras, mientras que el impacto en factores de actividad y participación puede llevar a limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. El elemento clave de la CIF es la noción de que la discapacidad es una función de la relación entre la persona, su salud, y el contexto social.

La definición y el sistema de clasificación de la AADID de 1992 (y, posteriormente, de 2002) seguían la directiva de la CIF de la OMS al proponer la definición «funcional» de discapacidad intelectual (DI). En el contexto de esta definición, la discapacidad no es algo que una persona *tiene* o algo que es una *característica de la persona*, sino que, en su lugar, es un *estado de funcionamiento* en el que las limitaciones en la capacidad funcional y en las habilidades de adaptación tienen que ser consideradas *dentro del contexto* de entornos y apoyos. Los autores del manual proponían que la discapacidad intelectual «es un *estado* en el que el funcionamiento se ve afectado de manera específica» (Luckasson et al., 1992, p.10). Una *limitación funcional* se define como el «efecto de deficiencias específicas en la actuación o en la capacidad de actuación de la persona» mientras que discapacidad se describe como la «expresión de tal limitación en el contexto social» (Luckasson et al., p.10). Luckasson y sus colegas (1992) resaltaban, a su vez, que la discapacidad intelectual «es sólo una discapacidad como consecuencia de esta interacción» (p.10); esto es, sólo como consecuencia de esta interacción entre la limitación funcional y el contexto social, en este caso los entornos y comunidades en los que estas personas con DI viven, aprenden, trabajan y juegan.

Al definir *discapacidad* como una función de la interacción recíproca entre el entorno y las limitaciones funcionales del estudiante, como hacen estos dos modelos; el enfoque del «problema» cambia de ser una deficiencia del estudiante a ser la

relación entre el funcionamiento del estudiante y el entorno, y, en consecuencia, a la identificación y diseño de apoyos para tratar el funcionamiento del estudiante dentro de ese contexto. Modelos históricos de servicios de educación especial determinaban la elegibilidad para una educación normal o especial y creaban los «programas» en los que se proporcionaban esos servicios basados en las etiquetas del estudiante, con la etiqueta sirviendo, esencialmente, para un presunto conjunto de deficiencias comunes. Los estudiantes se agrupaban por etiqueta, en situaciones homogéneas, con frecuencia, segregadas, y proporcionaban un programa educacional basado en la presunta necesidad como una función de la categoría o nivel de deficiencia. Modelos funcionales de discapacidad, a su vez, diseñan apoyos individualizados en lugar de programas.

Apoyos individualizados en lugar de programas para una etiqueta específica

Apoyos son «recursos y estrategias que tratan de proporcionar el desarrollo, educación, intereses, y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento humano» (Luckasson et al., 2002, p. 151). Por tanto, apoyos son recursos y estrategias para mejorar el funcionamiento humano. La educación es, en sí misma, un tipo de apoyo, que mejora el funcionamiento humano al aumentar la capacidad de una persona para desenvolverse en un amplio espectro de entornos. Los estudiantes, desde luego, difieren en el nivel, tipo, e intensidad de apoyos que necesitan para tener éxito, incluso dentro de las mismas categorías de discapacidad; ellos difieren, esencialmente, en su necesidad de apoyos o en sus necesidades de apoyo. *Necesidades de apoyo* es un constructo utilizado en psicología que se refiere a la pauta e intensidad de apoyos necesarios para que una persona participe en actividades ligadas con el funcionamiento normativo humano (Thompson, Bradley, Buntinx, Schalock, Shogren, Wehmeyer et al., en proceso de publicación).

El funcionamiento humano se realiza cuando la falta de adaptación entre la persona y su entorno se reduce y se mejoran los resultados personales. Dado que el funcionamiento humano es multidimensional, el considerar los apoyos como medios para mejorar el funcionamiento humano proporciona una estructura para pensar sobre más funciones específicas de provisión de apoyos.

De mayor importancia es que los apoyos son diseñados individualmente y determinados con la participación de accionistas clave en el proceso. Este acercamiento

contrasta con los modelos para promover servicios educativos tradicionales, diseñados desde arriba hacia abajo y extendidos en forma de programas, como hemos debatido antes. Los apoyos añadidos a la jornada escolar del estudiante pueden ser de varias formas, pero tienen que ser diseñados de manera que alteren los elementos del currículo, una clase, una lección o una actividad sólo si es necesario para permitir que los estudiantes sean educados con sus compañeros no discapacitados. Muchos apoyos desaparecerán una vez que el estudiante participe con éxito en una actividad y domine nuevas competencias; sin embargo, si los apoyos son más intrusivos que necesarios, serán más difíciles de eliminar o de reducir. Cuando los apoyos dirigen atención innecesaria hacia el estudiante, la participación viene acompañada de estigma. Algunas veces la participación de los compañeros puede ayudar a los profesionales a diseñar adaptaciones y situaciones menos intrusivas (Janney y Snell, 2004).

Además, un modelo de apoyo requiere una evaluación activa y continua de los aspectos ecológicos de la discapacidad ya que ésta sólo puede ser definida dentro del contexto de las limitaciones funcionales y del contexto social. Por tanto, los esfuerzos para diseñar apoyos se centran fundamentalmente en los aspectos cambiantes del contexto ambiental o social y en proporcionar destrezas o estrategias adicionales para superar barreras en esos entornos. En el caso de la educación, este enfoque contextual implica modificaciones en el aula y en el currículo.

Hay un número de prácticas educativas que ponen en evidencia el impacto de los modelos funcionales de discapacidad y se centran en modelos de apoyos. Éstas incluyen aplicaciones del «Diseño Universal para el Aprendizaje» (DUA), el uso de tecnología educativa y de ayuda, la aplicación de apoyos de comportamiento positivo, y promueven acceso al currículo de la educación general; este último es un tema central en las prácticas de inclusión de tercera generación. Éstas son brevemente descritas aquí al ilustrar cómo el proceso educativo puede diferir en función de los modos cambiantes de pensar sobre discapacidad.

Diseño universal para el aprendizaje

Históricamente, el contenido de la información, particularmente en áreas académicas, se ha presentado en formato impreso (libros de texto, hojas de trabajo) y en charlas. Los estudiantes, que no pueden leer bien o que tienen dificultades con su memoria o atención, no tienen acceso al contenido presentado exclusivamente a través de estos medios y, por tanto, no tendrán oportunidad de aprender este contenido. La aplicación

de los principios del DUA al desarrollo del currículo, al proporcionar múltiples medios de presentar la información y de medios para que los estudiantes respondan a esta información, es un ejemplo del énfasis de estos modelos funcionales en modificar el contexto, en este caso el currículo, para asegurar una mejor sintonía entre las capacidades del estudiante y el contexto.

Orkwis y McLane (1998) definieron «Diseño Universal para el Aprendizaje» como: el diseño de materiales y actividades para la instrucción que permite que los objetivos en el aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, comprender inglés, asistir, organizar, participar y recordar (p. 9).

DUA promueve la flexibilidad en representar un contenido (cómo los materiales de instrucción representan el contenido), en presentar un contenido (cómo los educadores y los materiales presentan el contenido), en demostrar dominio del contenido (cómo los estudiantes proporcionan evidencia de su aprendizaje). La flexibilidad en la presentación y representación de la información del contenido puede conseguirse proporcionando información en una variedad de formatos, incluyendo texto, gráficos o dibujos, formatos digitales y otros medios (audio o video, películas), o formatos de actuación (obras de teatro, cortos). El desarrollo de materiales curriculares en formatos digitales (texto electrónico) permite el uso de ordenadores para proporcionar múltiples formatos de salida. Por ejemplo, utilizando programas especialmente diseñados, un texto electrónico puede transformarse en múltiples formatos de salida, entre éstos: braille electrónico, audio libros y lenguaje de signos, así como se pueden obtener formatos en múltiples lenguas y la persona que lo usa puede modificar los detalles de la presentación, como el tamaño de la letra y su color, y el color del fondo. Similarmente, hay muchas maneras en que los estudiantes pueden proporcionar evidencia de su aprendizaje, que incluyen informes escritos, exámenes, álbumes, dibujos, actuaciones, informes orales, informes grabados en video, y otros medios alternativos.

Hay, también, modificaciones pedagógicas y de instrucción que pueden proporcionar mayor acceso a la información del contenido. Por ejemplo, el uso de archivadores gráficos y avanzados ha demostrado que mejora la comprensión de los estudiantes discapacitados. Los archivadores gráficos y avanzados son, en esencia, maneras flexibles de presentar la información del contenido a los estudiantes.

La utilización del DUA para dirigir el diseño del currículo es un perfecto ejemplo del impacto de los modelos funcionales de discapacidad en la educación. Estas modificaciones alteran el contexto, en este caso los materiales curriculares actuales, para permitir que los estudiantes con una amplia variedad de habilidades y experiencias

tengan acceso a la información del contenido... mejora la «sintonía» entre el estudiante con discapacidad y el currículo a través del cual se presenta la información del contenido.

Tecnología educativa y asistencial

El centrarse en proporcionar apoyos para promover una mejor sintonía entre las capacidades del estudiante y el contexto educativo lleva, también, a un mayor énfasis en la utilización de tecnologías educativas y asistenciales. Tradicionalmente, el papel de la tecnología en educación especial ha sido considerado como beneficioso únicamente para estudiantes con severas deficiencias que necesitan algún aparato de tecnología asistencial, tal como algún aparato para aumentar la comunicación, para contrarrestar las deficiencias de ese estudiante. Esto era consistente con un entendimiento de discapacidad que se centraba en componer a la persona. Dentro del modelo funcional y sistemas de apoyos, sin embargo, el papel de la tecnología, incluyendo información, electrónica y tecnologías asistenciales, es crítico para satisfacer no sólo las capacidades del estudiante sino también el contexto educativo. La enseñanza asistida con ordenador (EAO), por ejemplo, implica el uso de tecnologías basadas en la informática para realizar una variedad de tareas en la enseñanza, desde la exposición inicial de la información del contenido hasta las actividades para aprender y practicar. La investigación apoya la eficacia de EAO para estudiantes con o sin discapacidades, incluso para estudiantes con severas deficiencias (Wehmeyer, Smith, Palmer, Stock y Davies, 2004)

En último término, la tecnología puede tener un papel significativo en promover la inclusión de estudiantes discapacitados en aulas de educación general. Tecnologías asistenciales, tales como aparatos para aumentar la comunicación o para la comunicación alternativa, proporciona medios alternativos para que los estudiantes discapacitados interactúen con sus compañeros sin discapacidades, así como para que también participen en actividades de aprendizaje en el aula. Muchos aparatos pueden promover las interacciones con los compañeros al proporcionar temas de conversación entre el estudiante discapacitado y un compañero. Aparatos tecnológicos, como aparatos manuales de comunicación sin cables, iPods y BlackBerry®, son socialmente deseables y pueden facilitar las interacciones sociales, así como proporcionar los apoyos necesarios.

Apoyos para el comportamiento positivo

Un ejemplo final de la aplicación de modelos funcionales y apoyos, paradigmas en educación, antes de discutir tópicos de acceso al currículo de la educación general y las prácticas de inclusión de tercera generación, necesita la implementación, a nivel de toda la escuela, de apoyos de comportamiento positivo. Una preocupación constante de los profesores que trabajan con estudiantes discapacitados es cómo llevar su clase para asegurar un entorno de aprendizaje sin distracciones para todos los estudiantes y cómo tratar los difíciles problemas de comportamiento mostrados por unos pocos estudiantes.

El campo de apoyos de comportamiento positivo es un área de intervención y tratamiento que ha cambiado de enfatizar que la persona discapacitada es el problema a solucionar a reconocer que el tratamiento e intervención ha de centrarse en el contexto social y ambiental y la interacción entre ese contexto y las limitaciones del individuo. Las intervenciones de comportamiento positivo y apoyos intentan cambiar el entorno, exhibiendo los problemas de comportamiento como irrelevantes o contraproducentes para la persona. Los apoyos de comportamiento positivo se centran en dos modos primarios de intervención, alterar el entorno antes de que ocurra un comportamiento problemático y enseñar comportamientos adecuados como una estrategia para eliminar la necesidad de mostrar un comportamiento problemático (Carr et al., 2000)

De importancia para los educadores es que apoyos de comportamiento positivo han centrado su atención en resaltar comportamientos problemáticos dentro de la escuela y en la violencia en ella (Horner, Albin, Newton, Sprague y Todd, 2006), al proporcionar intervenciones para un individuo, clase, o al nivel de toda la escuela. El apoyo de comportamiento positivo ha demostrado que reduce las llamadas al Jefe de Estudios, crea ambientes en el aula más propicios para aprender y ayuda a los estudiantes con problemas crónicos de comportamiento para mejorar su comportamiento. Los apoyos de comportamiento positivo implican la aplicación de esquemas basados en el comportamiento para mejorar la capacidad de las escuelas, familias, y comunidades, a fin de diseñar entornos efectivos que aumenten la sintonía o unión entre los estudiantes y el entorno en el que se enseña y aprende. La atención se centra en crear y mantener ambientes escolares que mejoren los resultados del modo de vida (personal, salud, social, familia, trabajo, ocio, etc.) para todos los niños y jóvenes haciendo el comportamiento problemático menos efectivo, eficiente y relevante, y más práctico el comportamiento adecuado.

Turnbull, Turnbull, Soodak y Erwin (2006) debatieron el impacto de las intervenciones de comportamientos positivos y apoyos en varios niveles de actividad. Primeramente, el enfoque reconoce que «el comportamiento de un estudiante se ve afectado por las filosofías, normas, reglamentos, prácticas, personal, organización y financiación de las agencias de educación y de otras agencias de servicios humanos involucradas en la educación del estudiante» (p. 185). Como tal, el primer nivel de intervención se centrará necesariamente en el cambio de sistemas, siendo este el proceso de cambiar aquellas facetas de la agencia o agencias. Incluidos en estos esfuerzos sistemáticos están los esfuerzos de integración de servicios que reúnen una amplia variedad de apoyos de una manera fácilmente accesible y unificada.

En segundo lugar, como ha sido enfatizado, las intervenciones de comportamiento positivo y apoyos resaltan la alteración del entorno. Turnbull et al. (2006) resaltaban que tal entorno era alterado normalmente así:

- Haciendo distintas adaptaciones en la vida basándose en los puntos fuertes y preferencias del estudiante, identificando las prioridades del estudiante y su familia, construyendo redes sociales y de amistad y promoviendo salud y bienestar.
- Mejorando la calidad del entorno físico del estudiante, incluyendo la predicción y estabilidad de los acontecimientos en el edificio escolar, minimizar el ruido y otros irritantes.
- Haciendo alojamientos personales para los estudiantes.
- Haciendo lugares educativos para los estudiantes (p.185).

Un tercer nivel de acción para los apoyos de comportamiento positivo es centrarse en la enseñanza de habilidades para mejorar la posibilidad de que los estudiantes actúen apropiadamente. Tales actividades pueden extenderse desde enseñar pautas específicas de comportamiento o rutinas (cómo comportarse en los pasillos entre clases) hasta la enseñanza para promover la resolución general de problemas y habilidades para el comportamiento personal.

Una vez más, la atención sobre los apoyos de comportamiento positivo intentan modificar el contexto en el cual los estudiantes aprenden, en este caso en la escuela y en el aula, para asegurar un mejor encaje del estudiante. Tanto la capacidad del edificio como las actividades de modificación del contexto se han de tener en cuenta.

Reforma en la escuela y acceso al currículo de Educación General

En todo el mundo se ha puesto un mayor énfasis en educación sobre la responsabilidad de los resultados del estudiante, y estos esfuerzos amplios de reforma han incluido, en mayor o menor grado, a estudiantes con discapacidades. Estos esfuerzos de reforma comparten temas comunes y estructuras, incluyendo la implementación de estándares, adaptación del currículo para alcanzar esos estándares, y establecimiento de criterios de responsabilidad para medir el progreso hacia alcanzar esos estándares. Cada uno de ellos se debate brevemente en lo que se refiere a la educación de estudiantes con discapacidades.

Establecimiento de estándares

Los esfuerzos de reforma en la escuela comienzan y se centran en el establecimiento de estándares. El proceso de establecimiento de estándares para facilitar cambios en el sistema educativo implica el establecimiento de contenidos o resultados de actuación que sirvan como ejemplos de resultados de alta calidad del proceso educativo. Estos estándares no solamente son la base para los procedimientos de evaluación de responsabilidades, sino que también forman la base para establecer el currículo de educación general, por tanto, para dirigir la enseñanza de todos los estudiantes. Dos aspectos del proceso para el establecimiento de estándares son críticos si han de beneficiar a estudiantes con discapacidades. En primer lugar, los estándares se han de establecer para una amplia variedad de áreas de contenido si el currículo de educación general ha de ser apropiado para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades. En segundo lugar, si estudiantes con una extensa variedad de habilidades, experiencias, conocimiento y costumbres han de progresar en el currículo de educación general, los estándares sobre los que se basa el currículo, así como también el currículo en sí mismo, ha de seguir los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, como se debatió previamente, y se ha de escribir de manera abierta e inclusiva en lugar de ser cerrada y exclusiva. Los términos abierto y cerrado se refieren a «la cantidad de especificación y dirección proporcionados por los estándares del currículo, calificaciones, metas u objetivos, tanto al nivel del edificio como del aula» (Wehmeyer, Sands, Knowlton y

Kozleski, 2002). Los estándares cerrados son específicos y requieren resultados estrechamente definidos o indicadores de actuación, como escribir un artículo o tomar un examen. Los estándares abiertos no restringen las formas en las que los estudiantes exhiben conocimiento o habilidades y se centran más en las expectativas de que los estudiantes interactuarán con el contenido, harán preguntas, manipularán materiales, harán observaciones y comunicarán su conocimiento en una variedad de maneras (oralmente, a través de cintas de video, escribiendo o dirigiendo una obra de teatro, etc.). Los diseños abiertos permiten mayor flexibilidad en cuanto a qué tópicos se tratarán en la clase, cuándo y cómo (Stainback, Stainback, Stefanich y Alper, 1996) y son más consistentes con el currículo diseñado universalmente, asegurando que más estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades más severas, muestran progreso en el currículo (Wehmeyer, Sands et al.).

Estableciendo una visión y una misión que incluya a todos los estudiantes

La declaración de una misión es un comunicado del propósito general de una organización. Las declaraciones de valores identifican las prioridades de una organización, y las declaraciones de visiones detallan dónde desea una organización estar en el futuro. A nivel del campus, los burócratas y profesores necesitan tener la libertad para decidir cómo implementarán la enseñanza para alcanzar los estándares. A menudo, esto comienza con un proceso que:

- Determina una misión y una visión compartidas para todos los estudiantes de la escuela.
- Pone metas que implican a todos los estudiantes.
- Asegura una sintonía entre visión, metas y estándares/currículo.
- Identifica resultados fijados.
- Pone estándares para la práctica profesional e identifica los cursillos y formación necesarios.
- Identifica cómo la estructura organizativa del campus facilita o dificulta el alcance de las metas, implementación del plan. Es necesario que los estudiantes con discapacidades se vean reflejados en estas acciones.

Tales esfuerzos expresan el compromiso de los dirigentes de la escuela de valorar la diversidad y que harán lo que sea necesario para asegurar que los niños con antecedentes y habilidades diversas tengan éxito. Éste es un paso necesario, pero no suficiente, para asegurar la inclusión y acceso de los estudiantes con discapacidades. Hay muchas escuelas que declaran en sus comunicados de misión y visión su intención de educar a todos los niños, pero esta misión y esta visión no viene seguida de acción para conseguir esa meta o para garantizar que las mejores prácticas se utilizarán para conseguir los resultados expresados en la misión.

Planificación del currículo

Muchas escuelas utilizan un proceso de planificación del currículo para hacer posible la declaración de su misión o de su visión. Este proceso implica la colección de información sobre el temario de cada maestro, que incluye las descripciones del contenido a enseñar durante el curso, enfatiza procesos y habilidades y utiliza las evaluaciones del estudiante y el calendario escolar como medio de organización. A través de una variedad de etapas revisionistas que implican a todo el personal de la escuela, se desarrolla un mapa del currículo para la escuela. A través de este proceso, las escuelas pueden encontrar agujeros o repeticiones en el contenido del currículo. Las escuelas pueden, entonces, estar seguras de que están enseñando todas las partes de la estructura del currículo, objetivos de actuación, y otros estándares en el grado/curso apropiado (Jacobs, 1997). Esto puede ser utilizado para identificar dónde, en el currículo, los estudiantes con discapacidades pueden recibir instrucción sobre el contenido del currículo de educación general que se basa en las necesidades únicas de aprendizaje del estudiante.

Intervenciones a nivel de toda la escuela

Las intervenciones a nivel de toda la escuela son, básicamente, aquellas que son implementadas en todo el campus escolar. Tales intervenciones tienen el efecto de minimizar la necesidad de más intervenciones individualizadas. Por ejemplo, si todos los estudiantes en la escuela reciben enseñanza utilizando materiales diseñados universalmente, no

habrá necesidad de hacer adaptaciones individualizadas para estudiantes con discapacidades y todos los estudiantes se beneficiarán al utilizar estos materiales. Lo mismo es cierto si se implementan estrategias validadas empíricamente, de alta calidad educativa. Cuando esto sucede, todos los estudiantes se benefician. Los «Apoyos de Comportamiento Positivo», debatidos anteriormente, son un ejemplo de intervención a nivel de toda la escuela.

Inclusión y acceso al currículo de educación general

Llegamos ahora al momento de considerar cómo las corrientes arriba documentadas –cambio del entendimiento de discapacidad, el cambio hacia un paradigma de apoyos y presiones para reformas en la escuela y prácticas relacionadas– afectan el modo en el que nosotros, como educadores, entendemos y abogamos por prácticas inclusivas. Todas las iniciativas a las que hemos hecho referencia antes, desde el enfoque de cambiar el contexto (currículo) a promover una visión y misión, de planear el currículo al diseño universal del aprendizaje, tener como su objetivo primario la mayor inclusión de estudiantes con discapacidades en el currículo de educación general.

Del mismo modo, la investigación ha mostrado que el lugar donde los estudiantes con discapacidades tienen acceso al currículo de educación general, es el aula de educación general (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Little, 2008; Wehmeyer, Bashinski y Bovaird, 2007; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker y Agran, 2003). Dicho simplemente, si estudiantes con discapacidades han de alcanzar más acceso al currículo de educación general, tendrán que tener éxito en el contexto del aula de educación general, con estudiantes que reciben apoyos, incluyendo enseñanza de alta calidad y modificaciones en el currículo.

Turnbull, Turnbull, Wehmeyer y Shank (2004) han sugerido que este énfasis en acceso al currículo de educación general constituye uno de los múltiples temas importantes en una tercera generación de prácticas de inclusión. La primera generación de prácticas de inclusión se centraba en cambiar las infraestructuras educativas más comunes para estudiantes con discapacidades, de lugares separados, autocontenidos al aula de educación general. La inclusión de primera generación era de naturaleza aditiva. Esto es, recursos y estudiantes se «añadían» al aula de educación general. La segunda generación de prácticas de inclusión era más generativa por naturaleza, en que, en vez de centrarse en cambiar a los estudiantes de situaciones separadas a las del aula general, las

prácticas de segunda generación se centraban en mejorar la práctica en el aula de educación general. La investigación y la práctica durante esta fase enfatizan aspectos de las prácticas educativas que promueven la inclusión, tales como agrupamientos colaboradores y enseñanza en equipo, instrucción diferenciada, desarrollando alianzas entre familia/escuela/comunidad, y así sucesivamente. Afortunadamente, la mayoría de los educadores creen que asegurar el acceso a la educación general de los estudiantes con discapacidades es importante y eleva las expectativas que se tienen de ellos (Agran, Alper y Wehmeyer, 2000).

La característica más importante de la tercera generación de inclusión es que el punto de mira para tales esfuerzos cambia de defender y apoyar fundamentalmente *dónde* un estudiante recibe su programa educativo, que Turnbull et al. (2004) consideraban como el punto central de las dos primeras generaciones de prácticas inclusivas, a centrarse en *qué* se enseña al estudiante. La tercera generación de prácticas de inclusión presume que la presencia del estudiante en el aula de educación general y, en vez de centrarse en la integración en el aula, el énfasis está en la calidad del programa educativo en esa situación. Nada en la primera o segunda generación de inclusión es obsoleto ni poco importante. De hecho, ambos siguen siendo críticos para asegurar programas de alta calidad educativa para estudiantes con discapacidades. La necesidad de considerar asuntos relacionados a las prácticas de la tercera generación de inclusión es, de hecho, un resultado del éxito de estos esfuerzos de las dos primeras generaciones. Esto es, cuantos más estudiantes con discapacidades se educan y son apoyados con éxito en el aula de educación general, las expectativas de los estudiantes se vuelven cada vez más altas, hasta tal punto que estamos en un momento de la evolución de las prácticas inclusivas en el que necesitamos considerar cómo maximizar la participación en el aula de educación general y progresar en el currículo de educación general.

Autodeterminación y prácticas inclusivas de «Tercera Generación»

Según Turnbull et al. (2004), la pieza final del rompecabezas respecto a las prácticas de inclusión de tercera generación es el énfasis en promover la autodeterminación y el aprendizaje directo del estudiante. Esto es porque los modelos funcionales de discapacidad se basan en puntos fuertes en vez de en las deficiencias y requieren una

consideración y enfoque en promover la capacidad del estudiante y porque un elemento crítico para proporcionar una variedad de apoyos es el permitir que el estudiante llegue a ser su propio apoyo.

La literatura internacional sobre educación en necesidades especiales documenta que una educación efectiva para los estudiantes con discapacidades ha de incluir una enseñanza que promueva la autodeterminación del estudiante. La investigación ha logrado mayor autodeterminación con resultados positivos en edad adulta, incluso en el empleo y en la vida independiente, para jóvenes con necesidades educativas especiales (Emerson et al., 2001; Wehmeyer y Palmer, 1997), así como también con una mayor calidad de vida (Lachapelle et al., 2005; Nota, Ferrari, Soresi y Wehmeyer, 2007; Wehmeyer y Schwarz, 1998). Además, la mayoría de los estándares escolares para todos los estudiantes incluyen un enfoque en habilidades que aumenten la autodeterminación (señalar un objetivo, resolver un problema, autodefensa, autocontrol, etc.) y cuando la enseñanza se hace accesible a toda la escuela para atender estos elementos componentes, todos los estudiantes se benefician (Wehmeyer, Field, Doren, Jones y Mason, 2004). Finalmente, hay evidencia de que los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden adquirir el conocimiento y las habilidades para tener más autodeterminación si se les proporcionase tal enseñanza (Algozzine, Browder, Karvonen, Test y Wood, 2001).

¿Qué es autodeterminación?

Hay ahora numerosas estructuras que sirven como base para un diseño educativo que promueva autodeterminación (Wehmeyer, Abery, Mithaug y Stancliffe, 2003), así como métodos instructivos especialmente diseñados, materiales, estrategias y evaluaciones para promover y medir autodeterminación (Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug y Palmer, 2007; Wehmeyer y Field, 2007). La estructura que guía la presentación de intervenciones relevantes en este artículo se basa en un modelo de autodeterminación (Wehmeyer et al., 2003) en el que el comportamiento autodeterminado se refiere a «acciones volitivas que permiten a uno actuar como agente causal primario en la vida de uno mismo y mantener o mejorar la calidad de su vida» (Wehmeyer, 2005, p. 117). Un acto o acontecimiento es autodeterminado si la acción del individuo refleja cuatro características esenciales:

- El individuo actuó de modo autónomo.
- Los comportamientos fueron autorregulados.

- La persona inició acontecimientos y respondió ante ellos de una manera «psicológicamente poderosa».
- La persona actuó de una manera concienzuda con respecto a sí mismo.

Autodeterminación se refiere a una acción causada por uno (*versus* otro); a gente actuando de modo volitivo, basado en su propio deseo. La palabra volitivo se define como el acto o intención de hacer una elección *consciente* o decisión. Consciente significa concebido o hecho intencionadamente, a propósito. Comportamiento volitivo, entonces, implica que uno actúa conscientemente..., con intención. Comportamiento autodeterminado es volitivo e intencional, no simplemente arbitrario y sin propósito.

El concepto de «agencia causal» es central para esta perspectiva. Definido ampliamente, «agencia causal» implica que es la persona la que hace o causa que le sucedan cosas en su vida. Una malinterpretación frecuente de autodeterminación es «hacer las cosas tú mismo». Cuando se interpreta autodeterminación de esta manera, se produce un problema obvio para la mayoría de estudiantes con necesidades educativas especiales, que, con frecuencia, tienen limitaciones en el número y tipos de actividades que pueden realizar de forma independiente. Sin embargo, la *capacidad* para realizar comportamientos específicos es de importancia secundaria a si uno es el *agente causal* (p. ej. qué causó que algo suceda) de los resultados para cuya obtención se implementaron esos comportamientos específicos. Por tanto, estudiantes que pueden no ser capaces de tomar una decisión compleja o resolver un problema difícil «independientemente», pueden ser capaces de participar, con apoyo, en el proceso de toma de decisiones y, por tanto, tienen la oportunidad de ser agentes causales en el proceso de toma de decisiones y, en consecuencia, de actuar de una manera autodeterminada.

Wehmeyer (Wehmeyer et al., 2003) ha argüido que la autodeterminación surge a lo largo de la vida, mientras que niños y adolescentes aprenden habilidades y desarrollan actitudes y creencias que les permiten ser agentes causales de sus vidas. Estas habilidades y actitudes son llamadas, en este modelo, *elementos componentes* del comportamiento autodeterminado e incluyen hacer elecciones, resolver problemas, tomar decisiones, poner y alcanzar objetivos, autodefensa y habilidades de autocontrol.

Autodeterminación y reformas basada en estándares

Hay dos maneras de que la promoción de la autodeterminación proporcione acceso y progreso en el currículo de educación general. En primer lugar, los estándares educati-

vos incluyen frecuentemente metas y objetivos que se refieren a elementos componentes de comportamiento autodeterminado, incluyendo énfasis educativo en poner metas en la enseñanza, en resolver problemas y en habilidades de autocontrol. En casi todos los conjuntos de estándares escolares se espera que los estudiantes aprendan y apliquen resolución efectiva de problemas, toma de decisiones y procesos de planteamiento de metas. Al identificar dónde, en el currículo de educación general, se espera que todos los estudiantes aprendan habilidades y conocimientos relacionados con los elementos componentes de comportamiento autodeterminado, los maestros puedan promover autodeterminación y promover el progreso en el currículo de educación general.

En segundo lugar, además de prestar atención a los elementos componentes de comportamiento autodeterminado cuando ocurren en el currículo de educación general, el enseñar a jóvenes con o sin discapacidades habilidades de autorregulación, autocontrol, resolución de problemas, planteamiento de metas y toma de decisiones, proporciona un método efectivo que permite a los estudiantes participar y progresar en el currículo de educación general. Existen varios modelos que definen los esfuerzos para proporcionar acceso al currículo de educación general a estudiantes con discapacidades (Janney y Snell, 2004; Nolet y McLaughlin, 2000). Un modelo propuesto por Wehmeyer, Sands et al., (2002) para proporcionar acceso al currículo de educación general hacia particular hincapié en el papel de la autodeterminación en dos niveles de modificación del currículo que permitiese a los estudiantes participar en el currículo y responder ante él.

El primer nivel de modificación implica adaptaciones del currículo. La adaptación del currículo se refiere a cualquier esfuerzo para modificar la *representación* o *presentación* del currículo, para modificar el *compromiso* del estudiante *con el currículo* para así mejorar el acceso y progreso. Adaptaciones al modo en el que se *representa* el contenido curricular se refieren a la manera en que se describe o presenta la información, específicamente cómo se utilizan materiales curriculares para describir la información. La modalidad dominante de representación es la impresión, normalmente a través de textos, cuadernos y hojas de trabajo. Hay un número de modos de cambiar esta representación, que van desde cambiar el tamaño de la letra al uso de gráficas. Las adaptaciones en la *presentación* del currículo modifican la manera en la que los maestros expresan o imparten información en el currículo. Históricamente, tal presentación se ha hecho a través de formatos escritos (encerados o proyectores) o verbalmente (clase). Estos medios primarios de presentación tienen inconvenientes para muchos estudiantes que leen ineficazmente (o simplemente no leen) o que tienen

dificultades en asistir a clase o entender los formatos utilizados en ella. Hay distintas formas de cambiar la modalidad de la presentación, desde utilizar vídeos a leer (o escuchar una cinta de audio) materiales escritos o información en la red.

Las adaptaciones del currículo que modifican el *compromiso* del estudiante con el currículo influyen en los modos en los que los estudiantes responden al currículo. Una vez más, los medios típicos del compromiso del estudiante en el currículo consisten en respuestas escritas o, quizás, con menos frecuencia, respuestas orales o informes. Sin embargo, los estudiantes pueden responder al currículo o participar en él de otras muchas maneras, incluyendo trabajo artístico, fotografía, drama, música, animación y vídeo. Cada uno de estos métodos permite a los estudiantes expresar sus ideas y demostrar su conocimiento.

El segundo nivel de modificación curricular para alcanzar el acceso implica *aumento* del currículo (Wehmeyer, Sands et al., 2002). Con el aumento del currículo se mejora el currículo estándar con estrategias de tratamiento metacognitivo o ejecutivo para alcanzar y generalizar el currículo estándar (Wehmeyer, Sands et al., 2002). Tales aumentos no cambian el currículo sino que se añaden al mismo y lo aumentan con estrategias para que los estudiantes tengan éxito dentro del currículo. Los aumentos del currículo identificados con más frecuencia instruyen al estudiante en estrategias cognitivas o estrategias de aprender a aprender que les permiten rendir eficazmente con contenido en el currículo de educación general, incluso leer, escribir, tomar notas, memorizar y estrategias para hacer exámenes. A pesar de que estas estrategias se desarrollaron primordialmente para estudiantes con necesidades especiales (Deshler, Ellis y Lenz, 1996), pueden ser utilizadas con otros estudiantes.

El promover la autodeterminación contribuye a *ambos* niveles de modificación curricular (adaptación, aumento) para promover el acceso al currículo de educación general. Por ejemplo, Kame'enui y Simmons (1999) identifican uno de los seis principios de diseños básicos de adaptación del currículo como el uso de «estrategias llamativas». Kame'enui y Simmons resaltaban:

Para resolver problemas los estudiantes siguen una serie de pasos o estrategias. Muchos estudiantes desarrollan sus propias estrategias, pero puede ser necesario una cantidad considerable de tiempo para que el estudiante identifique su estrategia óptima. Para estudiantes con discapacidades, tal enfoque es muy problemático porque el tiempo de enseñanza es un artículo preciado y estos aprendices pueden no encontrar nunca una estrategia eficiente. El aprendizaje es más eficiente cuando el maestro lo hace llamativo o explícito (p. 15).

Kame'enui y Simmons ilustraban, a la vez, el papel central que la resolución de problemas tiene en el aprendizaje y las dificultades que los estudiantes con discapacidades tienen en función de su enfoque no estratégico del contenido y actividades y su dificultad con acciones orientadas hacia una meta. Los estudiantes que aprenden eficazmente ponen sus metas respecto al aprendizaje y sus objetivos para alcanzar estas metas y, después usan destrezas de resolución de problemas y autorregulación para abordar las actividades que les permiten alcanzar esas metas. El promover autodeterminación incluye esfuerzos para enseñar resolución de problemas, planteamiento de metas y habilidades de autorregulación o autocontrol. Al aumentar el currículo de educación general para enseñar específicamente estas habilidades, los maestros no sólo promueven autodeterminación, sino que están proporcionando a los estudiantes destrezas que pueden aplicar a situaciones relacionadas con el aprendizaje. El enseñar a los estudiantes estrategias de aprendizaje autodirigido sirve también como un aumento efectivo del currículo, con destrezas tales como autocontrol o autoenseñanza que sirven como «estrategias» efectivas que los estudiantes pueden, a su vez, aplicar en el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Este artículo propone que la confluencia de presiones ejercidas por los esfuerzos mundiales en reformar las escuelas, avances en investigación, prácticas respecto a la autodeterminación, aprendizaje dirigido a los estudiantes y, nuevos modos de pensar y conceptualizar la discapacidad requieren que nosotros, como educadores, reconsideremos nuestros enfoques históricos y modelos de intervención, y dejemos de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados; dejemos de crear servicios gregarios, separados, para implementar prácticas de inclusión; dejemos de centrarnos en las discapacidades de los estudiantes y sus deficiencias para centrarnos en sus puntos fuertes.

En el núcleo de las prácticas de inclusión de tercera generación se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales. Existen evidencias suficientes de que al hacerlo así se alcanzará un mayor acceso al currículo de la educación general, más resultados positivos en la educación y como adultos y, se dará más poder a los estudiantes al permitirles dirigir sus propias vidas más eficazmente.

Referencias bibliográficas

- AGRAN, M., ALPER, S., & WEHMEYER, M.L. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123-133.
- ALGOZZINE, B., BROWDER, D., KARVONEN, M., TEST, D. W., & WOOD, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71, 219-277.
- CARR, E. G., HORNER, R. H., TURNBULL, A. P., MARQUIS, J. G., McLAUGHLIN, D. M., McATEE, M. L., SMITH, C. E., RYAN, K.A., RUEF, M.B., & DOOLABH, A. (2000). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- DESHLER, D.D., ELLIS, E.S., & LENZ, B.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*, Second Edition. Denver, CO: Love Publishing Company.
- DYBWAD, G., & BERSANI, H. (Eds.) (1996). *New voices: Self-advocacy by people with disabilities*. Cambridge, MA: Brookline.
- EMERSON, E., ROBERTSON, J., GREGORY, N., HATTON, C., KESSISOGLU, S., HALLAM, A., JÄRBRINK, H., KNAPP, M., NETTEN, A., & WALSH, P.N. (2001). Quality and costs of supported living residences and group homes in the United Kingdom. *American Journal on Mental Retardation*, 106, 401-415.
- HORNER, R. H., ALBIN, R.W., SPRAGUE, J. R., & TODD, A.W. (2000). Positive behavior support. In M. E. SNELL & F. BROWN (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities*. (pp. 207-244). Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing.
- JACOBS, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K - 12*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JANNEY, R., & SNELL, M. E. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- KAME'ENUI, E. J., & SIMMONS, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- LACHAPPELLE, Y., WEHMEYER, M. L., HAELEWYCK, M.C., COURBOIS, Y., KEITH, K. D., SCHALOCK, R., VERDUGO, M.A., & WALSH, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination : An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740-744.

- LEE, S. H., WEHMEYER, M. L., PALMER, S. B., SOUKUP, J. H., & LITTLE, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education, 42*, 91-107.
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., REEVE, A. ET AL. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th Ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- LUCKASSON, R., COULTER, D. L., POLLOWAY, E. A., REISS, S., SCHALOCK, R. L., SNELL, M. E., SPITALNIK, D. M., & STARK, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th Edition). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- NOLET, V., & McLAUGHLIN, M. (2000). *Accessing the general curriculum*. Thousand Oaks, CA; Corwin Press.
- NOTA, L., FERRARI, L., SORESI, S., & WEHMEYER, M. L. (2007). Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*, 850-865.
- ORKWIS, R., & McLANE, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical Brief*, Fall, 1988. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- SOUKUP, J. H., WEHMEYER, M. L., BASHINSKI, S. M., & BOVAIRD, J. (2007). Classroom variables and access to the general education curriculum of students with intellectual and developmental disabilities. *Exceptional Children, 74*, 101-120.
- STAINBACK, W., STAINBACK, S., STEFANICH, G., & ALPER, S. (1996). *Learning in inclusive classrooms: What about the curriculum?* In S. STAINBACK & W. STAINBACK (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*, (pp. 209-219). Baltimore: Paul H. Brookes.
- THOMPSON, J. R., BRADLEY, V., BUNTIX, W., SCHALOCK, R. L., SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., WEHMEYER, M. L., BORTHWICK-DIFFY, S., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., GOMEZ, S. C., LACHAPPELLE, Y., LUCKASSON, R. A., REEVE, A., SPREAT, S., TASSE, M. J., VERDUGO, M. M. & YEAGER, M. H. (in press). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R., SOODAK, L. C., & ERWIN, E. J. (2006). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- TURNBULL, H. R., TURNBULL, A. P., WEHMEYER, M. L., & SHANK, M. (2004). *Exceptional lives* (5th Ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- WEHMEYER, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities, 30*, 113-120.

- WEHMEYER, M. L., ABERY, B., MITHAUG, D.E., & STANCLIFFE, R. J.(2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C.Thomas.
- WEHMEYER, M. L., AGRAN, M., HUGHES, C., MARTIN, J., MITHAUG, D.E., & PALMER, S. (2007). *Promoting self-determination in students with intellectual and developmental disabilities*. New York: Guilford Press.
- WEHMEYER, M. L. & FIELD, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- WEHMEYER, M. L., FIELD, S., DOREN, B., JONES, B., & MASON, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70, 413-425.
- WEHMEYER, M. L., LATTIN, D., LAPP-RINCKER, G., & AGRAN, M. (2003). Access to the general curriculum of middle-school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24, 262-272.
- WEHMEYER M. L., & PALMER S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131-144.
- WEHMEYER, M. L., SANDS, D. J., KNOWLTON, H. E., & KOZLESKI, E. B. (2002). *Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMEYER M. L., & SCHWARTZ, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.
- (1998) The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3-12.
- WEHMEYER, M. L., SMITH, S. J., PALMER, S. B., DAVIES, D. K., & STOCK, S. (2004). Technology use and people with mental retardation. In L.M. GLIDDEN (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation* (29) (293-337). San Diego, CA: Academic Press.

Dirección de contacto: Michael L. Wehmeyer. Universidad de Kansas. Center on Developmental Disabilities. Bureau of Child Research. Haworth Hall, room 3101. 1200 Sunnyside Avenue Lawrence, KS 66045-7534, USA. E-mail: wehmeyer@ku.edu

Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América

Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: a United States of America perspective

Ann P. Turnbull, H. Rutherford Turnbull III y Kathleen Kyzar

Universidad de Kansas. Lawrence, Kansas, EEUU

Resumen

Este trabajo presenta una visión global de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, y de la inclusión. En lo que se refiere a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, la política estadounidense recalca que las familias y los profesionales deberían colaborar de manera equitativa a la hora de tomar decisiones sobre educación. Los trabajos de investigación se han centrado en el proceso de llevar a cabo esos acuerdos comparándolo con los resultados. En cuanto a la inclusión, la política estadounidense estipula que se puede aislar del aula general al alumnado con discapacidad sólo cuando sus necesidades no se puedan ver cubiertas por medio de ayudas y servicios adicionales. Aproximadamente la mitad del alumnado pasa el 79% o más de su jornada escolar en el aula de educación general. Los estudios sobre las posturas de los padres y madres del alumnado con discapacidad subrayan tanto las ventajas (por ejemplo, mayor aceptación, perfeccionamiento de habilidades, mejor preparación para la vida real) como las desventajas (por ejemplo, inadecuada formación del profesorado, atención individual insatisfactoria, falta de un sistema de apoyo cuando se requiere más tiempo de los padres y madres).

- Los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales constan de seis componentes: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza.
- Una estrategia para ocuparse de la competencia profesional es ofrecer un curso para estudiantes preparándose para la licenciatura, o ya licenciados, que se centre en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales.

- Se puede fomentar el componente de comunicación poniendo a disposición de las familias y los educadores el mejor conocimiento existente y guiándoles para crear y poner en práctica decisiones que se apoyan en la evidencia.
- Un aspecto clave del respeto es desarrollar acuerdos de cooperación entre familias y profesionales que respondan a los valores culturales de cada familia.
- El componente de compromiso de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales implica trabajar con las familias para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva.
- La equidad supone aplicar un enfoque que se fija en la familia como el centro de atención, maximizando la elección de las familias, y resaltando los puntos fuertes de éstas.
- La confianza sale a la luz cuando las familias y los profesionales aprenden a pensar y actuar con sabiduría, siendo capaces de sopesar intereses y adaptarse a los distintos entornos.

Asimismo, los autores indican futuras posibilidades de estudios de investigación, prácticas y desarrollo profesional.

Palabras clave: cooperación entre familias y profesionales, inclusión, defensa, traducción del conocimiento, educación inclusiva

Abstract

This article includes an overview of family-professional partnerships and inclusion. Regarding family-professional partnerships, U.S. policy emphasizes that families and professionals should be equal partners in making educational decisions. Research has focused on the process of implementing partnerships as contrasted to outcomes. Regarding inclusion, US policy stipulates that students with disabilities may be removed from the general education classroom only when their needs cannot be met through supplementary aids and services. Approximately one-half of students spend 79% or more of their school day in the general education classroom. Research on the perspectives of parents of students with disabilities highlight both advantages (e.g.: greater acceptance, improved skills, better preparation for the real world) and disadvantages (e.g.: inadequate teacher training, inadequate individualized instruction, lack of system support demanding more parental time). Family-professional partnerships include six components –professional competence, communication, respect, commitment, equality and trust:

- A strategy for addressing professional competence is to provide a course for undergraduate and graduate students focusing on family-professional partnerships.

- The component of communication can be fostered by providing the best available knowledge to families and educators and guiding them to make and implement evidence-based decisions.
- A critical aspect of respect is to develop family-professional partnerships that are responsive to each family's cultural values.
- The commitment component of family-professional partnerships involves partnering with families in developing and implementing an inclusive vision.
- Equality involves implementing a family-centered approach of focusing on the family as the unit of attention, maximizing family choice, and emphasizing family strengths.
- Trust is enhanced when families and professionals learn to think and act wisely in being able to balance interests and adapt environments.

The authors highlight future directions for research, practice, and professional development.

Key words: family-professional partnerships, inclusion, advocacy, knowledge translation, inclusive education

Denise Poston es la madre de un adolescente -AJ- que padece autismo y que experimenta notables problemas de conducta. Denise cuenta con un pacto de confianza con los tres profesionales clave que ejercen mayor influencia en la educación de AJ y en las posibilidades de que se le incluya en la comunidad escolar; se trata de un profesor, el director del centro y el responsable de educación especial en esa zona escolar. A continuación describe así dicho pacto:

Quando doy con un profesor como Deb Engstrom, un director de centro como Steve Nilhas, o un responsable de educación especial como Bruce Passman, entonces puedo confiar en ellos. ¿Por qué? Porque perciben a mi hijo de una manera positiva y lo respetan por lo que es y por lo que puede ser. Comparten los mismos valores que yo, son competentes profesionalmente y ejercen de modo profesional juicios que son dignos de defenderse. Todos ellos saben lo que es el esfuerzo y el fracaso y el ser humilde cuando se afrontan problemas de conducta. Todos y cada uno de ellos apoyan el que AJ permanezca en el centro para que pueda seguir aprendiendo; no tienen intención de ser la causa de su fracaso. Me llaman y reciben

mis llamadas a cualquier hora y en cualquier lugar. Se tratan entre ellos como iguales y a mí también me tratan de igual a igual.

Confío en ellos porque sé que sus acciones provienen de su inquietud por AJ y también por mí. Confío en ellos porque sé que han decidido respaldarse mutuamente siempre que lo que estén haciendo ayude a AJ y no dé lugar a que AJ haga daño a alguien. Confío en ellos porque sé que funcionan como equipo, con un comportamiento constante con el que AJ y yo podemos contar, día tras día. Y confío en ellos porque AJ mismo los considera sus aliados, no sus adversarios.

Por tanto, no tengo necesidad de enfrentarme a ellos cada vez que actúan. No tengo que exigir que hagan esto o aquello. Evito que se cree una relación de antagonismo hacia AJ y yo. Confío en ellos porque soy consciente de que tienen que hacer el balance entre las necesidades de todos los compañeros de clase de AJ, los 1.300 compañeros de AJ, y lo que es conveniente para él. Y sé que, al encontrar ese equilibrio, tendrán en cuenta las necesidades de AJ, lo que deseo para él y la realidad del centro en el que se encuentra AJ.

Denise ha detallado precisamente los elementos clave en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza; de los que nos ocuparemos en este artículo. Si bien, antes de proceder a ello, presentamos una breve visión general de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y de la práctica de la inclusión según se está aplicando actualmente en los Estados Unidos.

Visión de conjunto sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales

Enfoque político

El Congreso de los Estados Unidos promulgó por primera vez la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidad (*Individuals with Disabilities Education Act*, IDEA) en 1975; la ley ha sido enmendada en varias ocasiones desde entonces y, recientemente, en 2004. A principios de 1970, los padres y madres de alumnado con discapacidad

persuadieron a diferentes tribunales federales y estatales para que concedieran a sus hijos/as acceso a los centros públicos. El derecho a la educación -habían dictaminado los tribunales- era una cuestión de derecho constitucional federal que los estados no podían denegar sin quebrantar la ley. Apoyados en estas decisiones, los padres y madres consiguieron convencer al Congreso para que promulgara IDEA y ayudara a financiar la educación especial (Turnbull & Turnbull, 1996).

Desde su mismo comienzo, IDEA supuso una revolución porque concedía a los padres y madres el derecho a colaborar con los profesionales como iguales a la hora de tomar decisiones sobre educación. Este principio de participación de los padres y madres se sostenía en la bien asentada convicción de que los padres y madres no podían presumir que el centro público iba a brindar a sus hijos/as la educación adecuada. Por consiguiente, era preciso que los padres y madres tuvieran derecho a asociarse con los educadores y a contar con procedimientos por los que pudieran responsabilizar a los centros de ofrecer a su alumnado una educación libre, adecuada y en un entorno lo menos restrictivo posible (Turnbull, Turnbull & Wheat, 1982).

Con el fin de poner en práctica el principio de participación de los padres y madres, IDEA establecía que los padres y madres tienen derecho a colaborar con los profesionales para desarrollar el programa de Educación Individualizada para su hijo/a (IE, de las siglas en inglés) para alumnos/as entre 3 y 21 años de edad y el Plan de Servicio Individualizado para las Familias (IFSP, de las siglas en inglés) para bebés y niños pequeños (de recién nacidos a dos años de edad). IDEA también concedía a los padres y madres el derecho de aceptar o rechazar que su hijo/a fuera evaluado/a para obtener una plaza de educación especial, de oponerse a un programa de educación especial y de hacerlo exigiendo mediación o una vista administrativa (semi-jurídica) para estipular si el centro seguía lo establecido por IDEA en el caso particular del alumno/a (Turnbull, Stowe & Huerta, 2007). Consulte Turnbull et al. (2007) y Erwin y Soodak (2008) para obtener un análisis completo de la historia de IDEA, sus disposiciones y las implicaciones para el ejercicio de la educación, incluido el principio de colaboración de los padres y madres y los acuerdos de cooperación entre padres, madres y profesionales.

Enfoque de la investigación

Gracias a IDEA, el acuerdo efectivo de cooperación entre familias y profesionales es una práctica que se recomienda en los programas de educación especial de todas las

edades (Turnbull, Turnbull, Erwin & Soodak, 2006). Durante las últimas tres décadas, los estudios de investigación en este campo se han centrado en: (a) la participación de los padres y madres en los procesos de toma de decisiones relacionados con la evaluación (Crais & Belardi, 1999; Woods & McCormick, 2002); (b) la colaboración entre padres y madres y profesionales en las conferencias de IEP (Salembier & Furney, 1997; Smith, 1990) y (c) la satisfacción global de los padres y madres con los servicios de educación especial (Blackorby et al., 2004; Johnson & Duffett, 2002). Solo un limitado número de estudios de investigación se ha centrado en resultados de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales documentados empíricamente. Una de las excepciones a esa regla general es un estudio nacional longitudinal sobre la implicación de las familias en la educación de alumnos/as de secundaria con discapacidad, que desveló los siguientes resultados:

- Cuando las familias se implican más activamente en los centros los jóvenes van más adelantados en lectura, suelen tener mejor rendimiento académico y participan más en grupos organizados (muchos de ellos formados en la escuela) y entablan más amistades individuales que aquellos jóvenes cuyas familias tienen menos relación con el centro escolar.
- En lo que se refiere a independencia, es más probable que los jóvenes cuyas familias están más en contacto con los centros escolares hayan tenido en el año anterior puestos de trabajo regulares y remunerados que aquellos jóvenes cuyas familias se implican menos en los centros (Newman, 2005, p. ES-5).

A pesar de que la comunidad de investigadores ha subrayado la importancia de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, no ha logrado, hasta hace muy poco, ofrecer una definición operativa de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales o unos indicadores de calidad que permitan la medición de este constructo. Debido a ello, los autores del presente trabajo y nuestros colegas del *Beach Center on Disability* de la Universidad de Kansas se han dedicado durante la última década a una investigación que se ocupa de crear dicha definición operativa y de determinar los elementos troncales de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. El presente estudio se ha desarrollado en tres fases: (a) fundamentos cualitativos, (b) desarrollo de instrumentos y (c) medición. A continuación se describen brevemente dichas fases.

Fundamentos cualitativos

El primer estudio de *The Beach Center* empleó la investigación cualitativa para comprender en profundidad el significado de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y para obtener ejemplos de acuerdos de cooperación prósperos e infructuosos (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004). El presente estudio incluía 33 grupos de discusión realizados con miembros adultos de las familias (padres y madres, la mayor parte) de niños/as y jóvenes con y sin discapacidad, así como proveedores de servicios y administradores. Por medio de rigurosas y cualitativas técnicas de análisis de datos, el equipo investigador identificó seis componentes en los acuerdos de cooperación y los indicadores asociados con cada uno de esos componentes. Los seis componentes que se observan tras esta investigación son: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza. Estos son los componentes que se destacan en la viñeta inicial del artículo. La investigación cualitativa llevada a cabo sobre la visión que tienen los padres y madres japoneses sobre los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales ha revelado la importancia de dichos componentes (Kasahara & Turnbull, 2005). Más adelante nos ocuparemos de cada uno de esos componentes y su relación con el fomento de prácticas exitosas e inclusivas.

Desarrollo de instrumentos

Se han empleado los seis componentes del estudio cualitativo y sus respectivos indicadores como la base para la creación de la Escala de Acuerdos de Cooperación entre familias y profesionales del *Beach Center* (en lo sucesivo, la Escala de Acuerdos) (Summers et al., 2005). Partiendo de los datos del estudio cualitativo, se definieron 60 características para la versión piloto de la Escala de Acuerdos. Se llevaron a cabo dos trabajos de campo nacionales para evaluar los índices de importancia y satisfacción asignados a estas 60 características. A lo largo de este proceso, un factor de análisis exploratorio y de confirmación llevó a que la Escala de Acuerdos presentara dos factores: relaciones en torno al alumno/a y relaciones en torno a la familia. Cada factor contiene nueve características, de modo que la Escala de Acuerdos completa tiene un total de 18 características (consulte la lista de características de la Tabla I). Los análisis psicométricos revelaron que la Escala de Acuerdos y las Subescalas cuentan con suficiente coherencia interna. La escala final mide únicamente la satisfacción, ya que todas las características se clasifican habitualmente bajo «muy importante».

Zuna (2007) repitió el factor de análisis de confirmación utilizando una muestra de padres y madres cuyos hijos e hijas no sufren discapacidad. También detectó el

mismo modelo desdoblado en dos factores -relaciones en torno al alumno/a y relaciones en torno a la familia- que se había desprendido inicialmente de la muestra de familias con hijos/as con discapacidad (Summers et al., 2005).

Tomando la Escala de Acuerdos y considerándola un instrumento de investigación, el equipo investigador desarrolló una nueva versión, la «*Beach Center* Autoevaluación de Acuerdos entre Familias y Profesionales» que incluye 18 características a las que los profesionales pueden recurrir para reflejar lo que favorece u obstaculiza su trabajo. Puede visitar esta página para obtener más información sobre estas dos herramientas: www.beachcenter.org/families/family_research_toolkit.aspx.

Medición

El equipo de investigación ha utilizado la Escala de Acuerdos de Cooperación entre Familias y Profesionales del *Beach Center* en un estudio que tiene por objeto investigar la naturaleza y los resultados de los acuerdos. Se ha observado que:

- Las familias con hijos/as de tres grupos de edades (recién nacidos a 3 años, de 3 a 5 años y de 6 a 12 años) conceden la misma importancia a diferentes aspectos de los acuerdos de cooperación (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005).
- En lo que se refiere a la satisfacción con los acuerdos de cooperación, los padres/madres con hijos/as en edades entre los 6 y los 12 años están uniformemente menos satisfechos que los de hijos/as en edades entre 3 y 5 años que, a su vez, están menos satisfechos que los de hijos/as recién nacidos a 3 años (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005).
- Aquellas familias que presentan mayor grado de satisfacción con los acuerdos también cuentan con mayor grado de calidad de vida familiar (Summers et al., 2006).
- Los acuerdos de cooperación pueden contribuir parcialmente a la diferencia positiva que los servicios representan para las familias (Summers et al., 2006).
- Aquellas familias que presentan un mayor grado de satisfacción con los acuerdos de cooperación también son las que tienden a mantener más contacto con el profesor/a de su hijo/a y a colaborar más activamente en las actividades escolares (Summers, Gotto, Epley & Zuna, 2007).
- Los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales explican una parte significativa de la variedad de grados de implicación de los padres/madres y la naturaleza de la comunicación entre padres/madres y profesorado (Zuna, 2007).

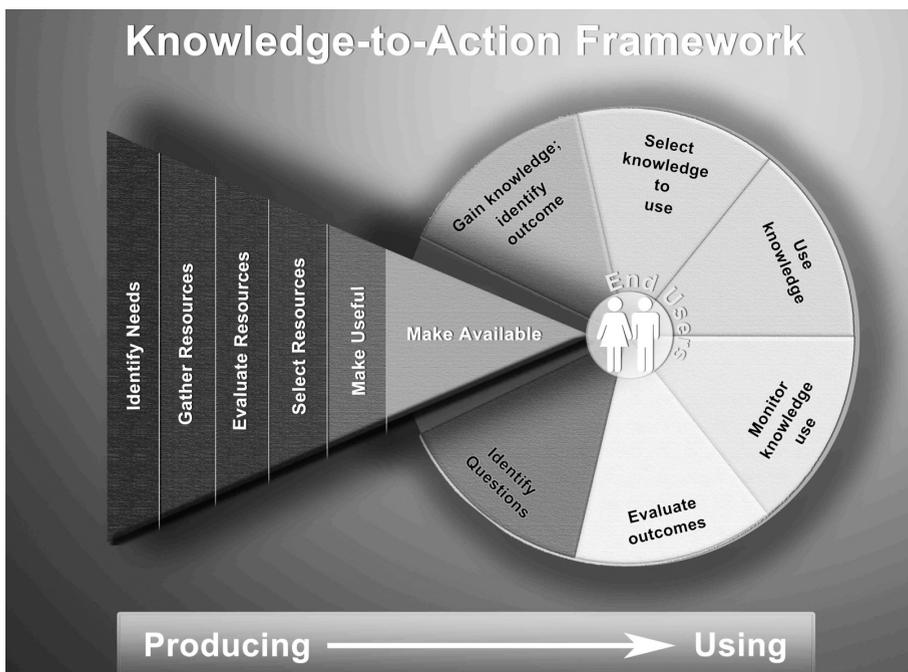
Visión general de la inclusión en los Estados Unidos de América

Una vez presentado el panorama global de los acuerdos entre familias y profesionales, pasamos a mostrar una visión general en relación con la definición y aplicación de la inclusión en EEUU. Desde el principio, en 1975, IDEA ha tratado de fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema educativo general. El principio de la ley, conocido como el principio del entorno menos restrictivo posible: (a) requiere centros escolares que eduquen al alumnado con discapacidad con el alumnado que no padece discapacidad hasta el punto máximo conveniente para el alumnado con discapacidad; y (b) les permite retirar del aula de educación general al alumnado con discapacidad solo cuando no sea posible educarlo de modo satisfactorio en ese entorno con la provisión de ayudas suplementarias y servicios. IDEA entiende como ayudas suplementarias y servicios «las ayudas, servicios y otros apoyos disponibles en las clases de educación reglada, otros entornos relacionados con la educación y en entornos extra-curriculares y no académicos para facultar al alumnado con discapacidad a una educación junto con alumnado sin discapacidad hasta el máximo punto conveniente» [20 USC Sec. 1402(33)].

La Figura I identifica el porcentaje del alumnado con edades entre los 6 y 21 años en diferentes entornos educativos durante el año académico 2006-07. En los diez años comprendidos entre 1993 y 2003, el porcentaje de alumnado con discapacidad educado en las aulas de educación general durante el 79% o más de la jornada escolar ascendió de 44,4% a 49,9% (Ministerio de Educación de EEUU, 2007). Con respecto a la edad y en comparación con los mayores, es más probable que se eduque al alumnado más joven en el aula de educación general. En cuanto a tipos de discapacidad, el alumnado con impedimentos de habla o lenguaje es el que tiene más posibilidad de que se le eduque en el aula de educación general y el que padece discapacidad intelectual o múltiples discapacidades es el que tiene menos posibilidad de que se le eduque en el aula de educación general.

Los estudios de investigación sobre inclusión ponen de manifiesto que los grupos afectados detectan tanto beneficios como asuntos preocupantes. La Tabla I destaca los beneficios percibidos y los aspectos a mejorar desde el punto de vista de padres, madres y alumnado. Es importante indicar que estos estudios no examinaron la calidad de las experiencias inclusivas que encontraron dichos padres, madres y alumnos/as y que el nivel y el tipo y grado de discapacidad de los cuestionados/as para este estudio no era uniforme.

FIGURA I. Marco del conocimiento a la actuación



Fuente: Adaptado de Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Casell, W. & Robinson, N. (2006).

TABLA I. Puntos de vista de los padres y madres y el alumnado sobre los entornos inclusivos y las actuaciones

Punto de vista	Ventajas	Desventajas
Padres y madres de alumnado con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Facilitan la aceptación del alumnado con discapacidad (Frederickson, Dunsmuir, Lang, & Monsen, 2004; Duhaney & Salend, 2000) y benefician al alumnado sin discapacidad en materia de concienciación y sensibilidad (Leyser & Kirk, 2004; Palmer, Fuller, Arora, & Nelson, 2001). Contribuyen a mejorar las habilidades sociales, académicas y funcionales del alumnado con discapacidad (Duhaney & Salend, 2000; Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001), además de la imagen que tienen de sí mismos/as (Duhaney & Salend, 2000; Leyser & Kirk, 2004). Preparan al alumno/a con rasgos excepcionales para las experiencias del mundo real (Duhaney & Salend, 2000; Leyser & Kirk, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> Crean preocupación sobre la formación y cualificaciones del profesorado, además de sobre la disponibilidad de tiempo, medios y currículo adecuados para satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad (Duhaney & Salend, 2000; Moreno, Aguilera & Saldaña, 2008; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff & Swart, 2007). Crean preocupación sobre el grado de atención individualizada que el alumnado con discapacidad va a recibir en entornos inclusivos (Duhaney & Salend, 2000; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001; Xu, 2006). Pueden acabar en una falta de apoyo al sistema, que requiera inversión de tiempo y esfuerzo por parte de los padres y madres (Duhaney & Salend, 2000; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff & Swart, 2007).

TABLA I. Continuación

Punto de vista	Ventajas	Desventajas
Padres y madres de alumnado con discapacidad (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> Tienen en cuenta el derecho legal y ético del alumnado con discapacidad para que se le eduque con alumnado sin discapacidad (Leyser & Kirk, 2004; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff & Swart, 2007). Permiten que el alumnado con discapacidad permanezca en su comunidad de origen, donde se ubica la escuela y donde ha establecido los vínculos familiares (Frederickson, Dunsmuir, Lang, & Monsen, 2004; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001). Fomentan el que el alumnado con discapacidad tenga una actitud positiva (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> Pueden terminar en el aislamiento social del alumnado con discapacidad y en conductas negativas de los/as compañeros/as sin discapacidad (Leyser & Kirk, 2004; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001). Crean preocupación a los padres y madres sobre la habilidad de su hijo/a con discapacidad para alcanzar los objetivos académicos del currículo de educación general (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004).
Padres y madres de alumnado con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Permiten que el alumnado sin discapacidad mejore su rendimiento académico, así como la concienciación social, la capacidad de respuesta y la aceptación de la diversidad (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004; Duhaney & Salend, 2000). Tienen en cuenta la disminución de mala conducta de alumnado sin discapacidad, además de mejorar la imagen que tienen de sí mismos/as y las amistades con alumnado con discapacidad (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004; Duhaney & Salend, 2000). 	<ul style="list-style-type: none"> Crean preocupación sobre el impacto en los resultados de todo el alumnado en entornos inclusivos, de un programa de formación para el profesorado menos que satisfactorio en cuanto a prácticas inclusivas y pedagogía de las necesidades del alumnado con discapacidad (Duhaney & Salend, 2000). Pueden terminar en que el alumnado sin discapacidad pase menos tiempo con el profesor; crea la inquietud de que se descuiden las necesidades especiales de su propio hijo/a (sin discapacidad) (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004). Se preocupan de que el alumnado sin discapacidad sea educado con alumnado con problemas de conducta (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004).
Alumnado con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Brindan más oportunidades de aprendizaje y fomentan el mejor rendimiento académico para alumnado con discapacidad (Angelides & Aravi, 2007²; Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004; Wiener & Tardif, 2004). Permiten que el alumnado con discapacidad permanezca en su comunidad de origen (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004). Disminuyen el aislamiento social y mejoran la conducta: el alumnado con dificultades de aprendizaje se siente «menos solo» (p. 27), entabla más amistades y presenta menos problemas de conducta al estar junto a compañeros/as sin discapacidad (Wiener & Tardif, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> Pueden terminar en el aislamiento social y la marginalización del alumnado con discapacidad (Angelides & Aravi, 2007²; Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004). Crean preocupación sobre el cumplimiento de objetivos académicos de los/as alumnos/as con discapacidad (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004).
Alumnado sin discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Aumentan las habilidades sociales y académicas del alumnado sin discapacidad (Bunch & Valeo, 2004). Promueven la equidad (Bunch & Valeo, 2004). Permite que el alumnado sin discapacidad entable amistad con alumnado que padece discapacidad (Bunch & Valeo, 2004; Siperstein, Parker, Bardon & Widaman, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> Hacen que el alumnado sin discapacidad se preocupe sobre la habilidad del alumnado con discapacidad para asimilar asignaturas académicas (Siperstein, Parker, Bardon & Widaman, 2007) y para desempeñar funciones de independencia necesarias en entornos inclusivos (por ejemplo, uso del transporte público o manejo de dinero) (Siperstein, Parker, Bardon & Widaman, 2007a).

² Nota. Este estudio reflejaba sólo el punto de vista de alumnado sordo o con dificultad auditiva.

Los componentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y las implicaciones de fomentar la inclusión

Una vez que se ha ofrecido una visión global de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y la inclusión, se pretende mostrar un análisis en profundidad de los componentes e indicadores de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y la manera en que tales acuerdos pueden actuar como fuerza catalizadora para una óptima inclusión. En este apartado se establecen brevemente cada uno de los seis componentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, detectados en el estudio cualitativo que se ha descrito anteriormente (Banning et al., 2004) y se concluyen las implicaciones para los acuerdos de cooperación tanto con el alumnado como con padres y madres. En cada punto se reseñan las implicaciones para futuras formas de actuación y/o trabajos de investigación.

Competencia profesional

Existen cuatro indicadores de competencia profesional:

- Aplicar prácticas que se apoyan en la evidencia.
- Ofrecer una educación de calidad.
- Tener grandes expectativas.
- Satisfacer las necesidades individuales.

Dado que IDEA y la Ley de Educación General Federal, la Ley denominada «Que ningún niño se quede atrás» (*No Child Left Behind Act*), exige educadores generales y especializados para aplicar prácticas que se apoyan en la evidencia, el estudio se va a centrar en dicho indicador. La premisa consiste en que, en su mayor parte, los resultados positivos para el alumnado emergen de prácticas que se apoyan en la evidencia, a saber, en el uso de los educadores de métodos con base científica y de prácticas respaldadas por estudios de investigación (Buisse, Wesley, Snyder & Winton, 2006). Sin embargo, esta premisa se encuentra con un impedimento, a saber, la base de la investigación en educación especial no es lo suficientemente sólida como para dictar cómo afrontar toda práctica.

Con el ánimo de dar respuesta a este reto, los investigadores, teorizadores y educadores coinciden en que resulta adecuado que los educadores tengan en cuenta otros recursos de conocimiento, aparte de aquellos que se basan en la investigación. El equipo investigador defiende dicho consenso; por ello, entiende que el conocimiento

que se basa en la evidencia viene integrado por tres componentes: (1) los mejores estudios investigativos disponibles, (2) el conocimiento basado en experiencias relevantes y (3) la política actual; es más, el equipo sostiene que la integración de estos tres componentes debería formar la base sobre la que los educadores y padres y madres tomen las decisiones relativas a la educación orientadas a la obtención de resultados positivos para el alumnado y las familias.

Es indiscutible que los profesionales deben ser competentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales para poder llevar a cabo prácticas inclusivas. El método más frecuente para tratar el desarrollo profesional en relación a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales en EEUU es ofrecer un curso para educadores especiales sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Los estudios de investigación más recientes (aunque todavía obsoletos) manifiestan que poco menos de la mitad de los programas de formación para profesorado de educación especial contiene un curso separado para trabajar con las familias en todos los programas de estudio (Knight & Wadsworth, 1998). El editor de educación especial de una de las editoriales líder en libros de texto de educación especial nos brinda una visión más reciente y alentadora. Estima que aproximadamente 75% de los 711 programas universitarios de educación especial acreditados en EEUU incluyen ahora un curso sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales (A. Davis, comunicación personal, 3 octubre 2008).

El libro de texto escrito por dos de los miembros del equipo (los dos primeros autores) *Familias, Profesionales y Excepcionalidad: Resultados Positivos por medio de Acuerdos de Cooperación y Confianza*, es el libro de texto sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales que se adopta con más frecuencia (Turnbull et al., 2006). Este libro se publicó por primera vez en 1986; la quinta edición se publicó en 2006. Se abordará en breve la preparación de la sexta edición. El libro está dividido en cuatro partes: (a) análisis de los sistemas de familia (cuatro capítulos), (b) historia de los acuerdos de cooperación y política actual (dos capítulos), (c) visión general de los componentes de los acuerdos de cooperación con mayor énfasis en la confianza (dos capítulos) y (d) estrategias para asociarse con familias relacionadas con temas como la evaluación, planificación de educación individualizada y apoyo al rendimiento y éxito del alumnado (cinco capítulos). Como complemento al libro de texto, existe una página web que incluye un programa de contenidos modelo, objetivos para cada sesión, juegos de rol, recursos, presentación de aspectos clave en PowerPoint y cuestiones sobre el texto (www.prenhall.com/turnbull).

De acuerdo con la convicción de los autores de que existen tres componentes de práctica basada en la evidencia, el mencionado libro de texto combina un resumen completo de los estudios de investigación, el conocimiento basado en la experiencia de familias y profesionales que han llegado a acuerdos de cooperación que han prosperado y la política actual.

Ningún libro de texto da suficiente respuesta al desarrollo profesional de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, especialmente teniendo en cuenta que aproximadamente 25% de los programas de formación de profesorado no incluyen un curso de acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Se echan en falta más libros de texto, especialmente dentro de cuatro enfoques diferentes, pero que se complementan: (a) resumir los recursos disponibles acerca del desarrollo profesional de los educadores en el área de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales disponibles en EEUU y en otros países, (b) establecer lo que es más apropiado utilizar, (c) modificar aquello que no sea adecuado y (d) ampliar los recursos para satisfacer las necesidades de los profesionales y las familias.

Comunicación

La comunicación efectiva, segundo componente en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, comprende los elementos cualitativos de ser positivo, claro y respetuoso y los elementos cuantitativos de comunicarse regularmente y de manera previsible. Los indicadores clave de la comunicación efectiva incluyen:

- Proporcionar y coordinar información.
- Escuchar.
- Ser honesto.
- Ser agradable y cordial.
- Ser claro.

La información -el primer indicador- es especialmente relevante para los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Ello es así porque, en el asunto de la inclusión, existen muchas opiniones firmes, tanto a favor como en contra, en cuanto a si la inclusión del alumnado con discapacidad, en general, y especialmente el alumnado con importantes necesidades de apoyo, es adecuada o no. Esa es la razón por la que las familias necesitan tener acceso a conocimiento empírico y que sea actual, exacto, cómodo para las familias y accesible. El análisis de las investigaciones revela las preferencias de las familias a la hora de recibir información. Las familias quieren información:

- De una sola persona que coordine la información y los servicios para todos los sistemas (Sontag & Schact, 1994; Westling, 1996).
- De otro padre/madre que se ha encontrado con problemas similares y ha encontrado soluciones óptimas (Ainbinder et al., 1998; Cooper & Allred, 1992; Mitchell & Sloper, 2002; Ruef & Turnbull, 2001; Shapiro, Monzo, Rueda, Gomez & Blacher, 2004).
- Presentada con un estilo fácil y con varios formatos (especialmente las historias) y que ofrezca distintos grados de detalle (Edinippulige, 2007; Mitchell & Sloper, 2002; Ruef & Turnbull, 2001; Turnbull & Ruef, 1996).
- En su lengua principal y para varios niveles de competencia lingüística (Shapiro, Monzo, Rueda, Gomez & Blacher, 2004).
- Por medio de tecnología que permita acceso inmediato a dicha información (Cook, Rule & Mariger, 2003).

Se espera que los próximos trabajos de investigación saquen provecho del más que notable crecimiento de la teoría y la investigación en el campo de las ciencias de la información. Un resumen de toda la literatura ha identificado 31 modelos/marcos relacionados con la traducción del conocimiento (Graham, Tetroe & The KT Theories Research Group, 2007).

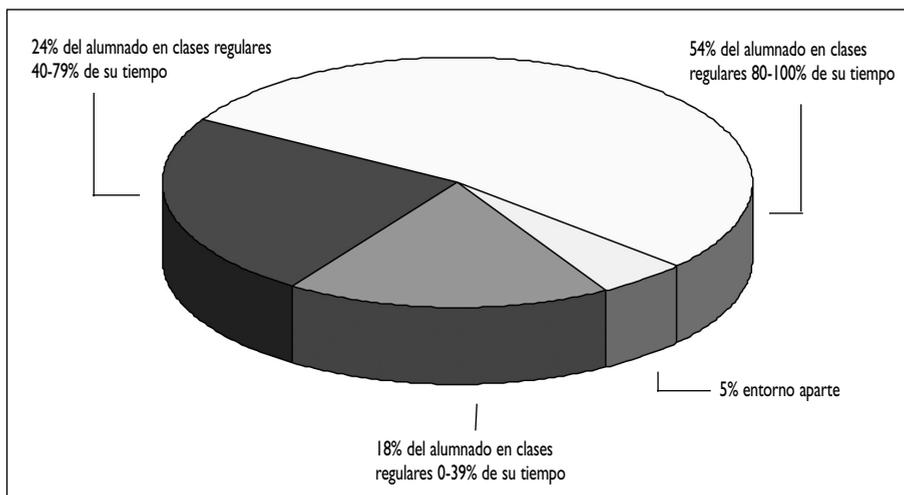
Tras estudiar dicha literatura, los autores han decidido adoptar una metodología de conocimiento-actuación (KTA, de las siglas en inglés), un proceso con dos etapas: (a) canalización del conocimiento y (b) asesoramiento a los usuarios para que utilicen el conocimiento para tomar decisiones estudiadas y sopesadas (Graham et al., 2006; Graham & Tetroe, 2007; Gravel, Legaré & Graham, 2006; Kothari et al., 2008; Tugwell et al., 2007).

La Figura II muestra la canalización del conocimiento y el proceso de la actuación que adaptamos partiendo del trabajo de Graham y sus colaboradores (2006).

Para muchas familias y profesionales, tratar de obtener una respuesta a una pregunta en la era de *infoglut* (Denning, 2006, p. 19) puede resultar frustrante o hasta descorazonador. Lo que desean es simplificar su búsqueda del conocimiento. El triángulo de la Figura II responde a dicha búsqueda; muestra el proceso del conocimiento dinámico a través de un proceso de canalización, simplicando el *infoglut* de manera que el conocimiento sea útil y relevante para las familias y profesionales. La canalización implica la simplificación y presentación de la investigación sintetizada en formatos que son de fácil acceso para las familias y profesionales.

El «ciclo de actuación» a la derecha de la Figura II representa el proceso de toma de decisiones y de implementación que las familias y los profesionales utilizan al

FIGURA II. Porcentaje de alumnado (redondeado al alza) con edades entre los 6 y 21 años en diferentes entornos educativos durante el año académico 2006-2007



Fuente: US Department of Education (2007).

aplicar el conocimiento para mejorar los resultados del alumnado, es decir, según actúan. En este ciclo, las familias y los profesionales expresan sus dudas y dilemas; consideran sus valores, sus puntos de vista y el contexto en el que serán cómplices para educar al alumnado; relacionan su conocimiento existente con sus valores, puntos de vista y contexto; toman decisiones equilibradas; actúan con fidelidad y observan y redefinen sus actuaciones.

Se propone que se lleve a cabo una investigación y desarrollo para crear un epicentro del conocimiento *online* que aplique este modelo a la complicada tarea de canalizar el mejor conocimiento disponible sobre inclusión, de forma que produzca información relevante para familias y profesionales. El objetivo final que se plantea es aumentar el éxito de la inclusión gracias a la provisión de información correcta a las personas adecuadas en el momento preciso con el fin de incrementar las probabilidades de obtener resultados satisfactorios.

Respeto

El tercer componente en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales es el respeto. Este término significa que las familias y los profesionales están mutuamente

muy bien considerados y se tratan con dignidad. Estos son algunos de los indicadores de respeto:

- Honrar la diversidad cultural.
- Valorar al alumnado.
- Reafirmar las virtudes.
- No actuar de acuerdo a juicios de valor.

En EEUU es importante honrar la diversidad cultural, ya que hay una representación desproporcionada de alumnado de diversos orígenes raciales o étnicos en educación especial. El alumnado afroamericano tiene tres veces más posibilidades de recibir educación especial y los servicios correspondientes si sufre una discapacidad intelectual y 2, 3 veces más posibilidades de recibir servicios para trastornos de conducta y emocionales que el alumnado de otros grupos raciales/étnicos (Ministerio de Educación de los EEUU, 2007). Es más, el alumnado afroamericano es el que tiene menos probabilidades de pasar la mayor parte del tiempo en las aulas de educación general y el que tiene más probabilidades de pasar la mayor parte del tiempo en entornos de educación especial (Ministerio de Educación de EEUU, 2007).

Estos datos denotan que las familias y los profesionales deben ser cómplices a la hora de identificar a un/a alumno/a para los servicios de educación especial y, después, de brindarle una educación adecuada motivada por resultados y en un entorno lo menos restrictivo posible. Sin embargo, los trabajos de investigación sobre los puntos de vista de las familias, en lo que se refiere a los procesos de educación especial, ponen de manifiesto que las familias de diversos orígenes raciales o étnicos y las familias con menos ingresos están menos satisfechas con la educación especial que aquellos que proceden de otras clases (Bailey, Hebbeler, Scarborough, Spiker & Mallik, 2004; Johnson & Duffett, 2002). Kalyanpur y Harry (1999); dos de los más destacados investigadores en EEUU en materia de diversidad cultural en lo que se refiere a acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, recomiendan una táctica que denominan «la actitud de reciprocidad cultural» y la describen así:

Tener conciencia de las diferencias culturales constituye tan solo los cimientos para construir relaciones colaborativas. El conocimiento de las creencias que subyacen y el valor que aporta la diferencia de puntos de vista son los que dotan a la relación de una fuerza adicional... Aconsejamos a los profesionales... que se impliquen en discusiones explícitas con las familias sobre los valores y prácticas

culturales que les diferencian, y que muestren en estos intercambios una mente sin prejuicios gracias a su habilidad para recapacitar sobre sus prácticas y para escuchar otros puntos de vista. Es más, deben respetar el nuevo ente de conocimiento que surge de estas discusiones y deben tener en cuenta las diferencias de opinión al responder a las necesidades de las familias (Kalyanpur & Harry, 1999, p. 118).

Con objeto de dar impulso a la educación especial para las familias y el alumnado de diversidad lingüística y cultural, el Ministerio de Educación de EEUU apoya los Centros de Recursos para Padres y Madres de la Comunidad (CPRC, de las siglas en inglés). Estos centros operan en comunidades culturalmente diferentes y ofrecen información, formación y otros tipos de asistencia a familias con hijos/as con discapacidad o con competencia lingüística limitada en inglés. Sus cuatro funciones principales son:

- Formar nuevos líderes para las familias.
- Prestar ayuda individual a las familias.
- Distribuir materiales aptos para el uso de las familias, incluidos materiales traducidos a otras lenguas, además del inglés.
- Esforzarse en acercarse a las familias para atender sus necesidades prioritarias.

Lo habitual es que los CPRC estén dirigidos por (y provistos de) personal proveniente de las familias de diversos entornos sociales que tienen hijos/as con discapacidad. Se espera que en el futuro estos centros estén financiados, se impliquen en la evaluación de otorgamiento de poder con el fin de identificar las estrategias que estos líderes de familia utilizan y que funcionan especialmente bien con las diferentes familias a las que atienden, y que estos líderes de familia actúen a modo de asesores de apoyo técnico para aquellos miembros de culturas dominantes que desean ser más receptivos a la diversidad cultural.

Compromiso

El cuarto componente de los acuerdos entre familias y profesionales es el compromiso, trascender la obligación laboral hacia un compromiso leal caracterizado por altas expectativas. Los indicadores del compromiso son:

- Adoptar una visión de grandes expectativas para el alumnado.
- Estar disponible y ser accesible.

- Ir «más allá de».
- Ser sensible a las necesidades emocionales.

Las grandes expectativas guían el comportamiento, expresan visiones y valores sobre acuerdos de cooperación, inclusión y una vida inclusiva tras la escuela. Se oponen a la recomendación tradicional de ser «realistas» que los profesionales dan a los padres y madres. La recomendación tradicional de ser realistas hace que los padres y madres consideren la discapacidad de su hijo/a como su rasgo definitorio; en efecto, reduce su compromiso con la educación inclusiva y la vida adulta inclusiva de su hijo/a. Cousins (1989), uno de los autores y editores mejor considerados en EEUU, escribió acerca de sus reacciones al enterarse de que le habían diagnosticado cáncer. Comentaba que muchos profesionales estaban demasiado centrados preocupándose de darle «falsas esperanzas»; por consiguiente, le daban «falsa desesperación». Cuando los educadores sólo ofrecen a las familias falsa desesperación, lo que están diciendo implícitamente es: «Reduzca sus expectativas». Cuando las familias se resisten y se aferran a grandes expectativas, la reacción de los profesionales es decirles que están «siendo poco realistas».

El trabajo de investigación cualitativa de los autores sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales subraya la importancia primordial de las familias y los profesionales (a) que desarrollan una visión positiva de la educación inclusiva y de un estilo de vida inclusivo y (b) que buscan enérgicamente esa visión. El uso de programas basados en el individuo ha tenido un gran éxito para muchos individuos con discapacidad y para sus familias a la hora de hacer realidad una visión inclusiva. Es típico que el programa basado en el individuo suponga agrupar individuos clave que se han comprometido con el/la alumno/a y la familia en implicarse en la resolución creativa de problemas con objeto de prever grandes expectativas y luego desarrollar e implementar un plan de acción que haga realidad dichas expectativas (Bui & Turnbull, 2003; Holburn & Vietze, 2002; O'Brien & O'Brien, 1998). El hecho de contar con un grupo de gente comprometida en vez de solo con un profesor y un miembro de la familia permite más aportaciones en lo que se refiere a ideas creativas y también divide la responsabilidad en el caso de fracaso.

Una de las técnicas para un programa basado en el individuo se ha dado en llamar *Construir Planes de Actuación* (MAP, de las siglas en inglés). Consiste en desarrollar una visión y hacerla concordar con un plan. El proceso MAP incluye responder de forma sencilla y creativa a las siete preguntas siguientes (Turnbull, Turnbull, Erwin y Soodak, 2006):

- ¿Cuál es el pasado (o la historia) del alumno/a? Lo normal es que el/la alumno/a y la familia compartan información base, que recalque los triunfos y dificultades asociados con el punto de vista, las expectativas, las virtudes, los intereses y las preferencias del alumno/a.
- ¿Quién es el/la alumno/a? El grupo utilizará todos los adjetivos que sean necesarios para ir más allá de la etiqueta de excepcionalidad y describir los aspectos reales o esenciales de la individualidad del alumno/a.
- ¿Cuáles son las virtudes, intereses, dones y talentos del alumno/a? El profesorado, los/as amigos/as, los miembros de la familia y otros pueden perder de vista todas las características positivas que el/la alumno/a puede llegar a aportar para hacer realidad sus sueños.
- ¿Cuáles son las prioridades del alumno/a? ¿Qué hace falta para hacer realidad los sueños del alumno/a y de la familia? ¿Qué obstáculos existen entre el punto en el que se encuentra actualmente el/la alumno/a y sus sueños hechos realidad?
- ¿Cuáles son los sueños de este/a alumno/a? Es especialmente importante que los/as alumnos/as compartan sus sueños para el futuro. Las familias también deberían compartir sus sueños y completar lo que el/la alumno/a dice si el/la alumno/a no puede (o decide no) comunicarse con los miembros del grupo.
- ¿Cuáles son las «angustias» de este/a alumno/a? Los alumnos/as con excepcionales y sus familias pueden tener temores que actúan de barreras en su esfuerzo por hacer realidad grandes expectativas. Identificar esos temores o «angustias» permite al equipo activar los apoyos pertinentes.
- ¿Cuál es el plan de actuación? Un plan de actuación ha de incluir los pasos específicos hacia la realización del sueño. El plan de actuación puede suponer tareas, escalas temporales, recursos y otra información que contribuirán a alcanzar el verdadero progreso.

Para futuros trabajos de investigación, se recomienda indagar en el programa basado en el individuo como instrumento para fomentar acuerdos de cooperación entre las familias y los profesionales y también fomentar las soluciones creativas a problemas asociados con la inclusión. Dado que a menudo «una imagen vale más que mil palabras», la creación de vídeos de las reuniones sobre programas basados en el individuo puede significar un extraordinario ejemplo para gente a la que le gustaría usar esta técnica pero que no se siente segura a la hora de ponerla en práctica.

Equidad

El cuarto componente de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales es la equidad. El término se refiere a los acuerdos de cooperación en los que los profesionales y las familias tienen un mismo estatus a diferencia de las estructuras laborales en las que los profesionales tienen poder y autoridad sobre los/as padres/madres. Los indicadores de equidad en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales son:

- Compartir el poder.
- Fomentar el otorgamiento de poder.
- Ofrecer varias opciones.
- Dar confianza a los demás.

El campo de la educación especial ha evolucionado en cuanto a su interpretación y práctica de la equidad en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Turnbull, Turbiville y Turnbull (2000) estudiaron el desarrollo histórico de los acuerdos de cooperación y presentaron su desarrollo desde el punto de vista de cuatro modelos secuenciales: (a) orientación psicopedagógica/psicoterapia del padre/madre, (b) implicación de la familia, (c) *services* en torno a la familia y (d) otorgamiento de poder colectivo.

La actuación en torno a la familia es un enfoque fundamental para reequilibrar y redistribuir el poder en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Allen y Petr (1996) llevó a cabo un repaso exhaustivo de la literatura de los campos de la salud, la educación y los servicios sociales y, basándose en dicha literatura, propuso la siguiente definición consensuada:

La provisión de servicios en torno a las familias (cursivas de Allen y Petr) en todas las disciplinas y entornos reconoce el papel central de las familias en la vida de los individuos. Está guiada por elecciones perfectamente sopesadas y tomadas por la familia y se centra en las virtudes y capacidades de estas familias (p. 68).

Por ello, los tres elementos clave en la importancia central de la familia incluyen la familia como entidad por la que velar, la maximización de la elección de las familias y las familias como último agente en la toma de decisiones, y la atención a las virtudes y capacidades de estas familias.

Dado que a numerosos profesionales se les ha enseñado a «hacerse cargo», es importante formarles para que sean cooperadores, mostrándoles la importancia de la

«equidad» en los acuerdos de cooperación. Los profesionales pueden fomentar la equidad centrándose en la familia como entidad por la que velar, y no únicamente en el/la alumno/a, maximizando las elecciones de las familias respecto a lo que es más importante para ellos y fijándose en las virtudes y capacidades de las familias. En lo que se refiere a la inclusión, un enfoque centrado en la familia supone a menudo reconocer la importancia de incluir al alumno/a en la familia, el barrio y la comunidad, además de en el colegio. Shay Brill, cuya hermana (Alexa) padece parálisis cerebral, refleja con claridad ese punto:

Considero que es importante asegurarse de que el énfasis se sitúa en la alumna dentro del contexto de la totalidad de la familia y no simplemente en la propia alumna. Es importante ayudar a los/as hermanos/as a encontrar formas satisfactorias para divertirse con su hermano o hermana. Hasta que mi hermana tuvo casi tres años, conocíamos relativamente pocas formas de incluirla en nuestras actividades familiares habituales y esto nos creaba un gran estrés. Ello hacía que mi otra hermana y yo nos sintiéramos culpables por divertirnos cuando sabíamos que Alexa estaba siendo excluida. Ni siquiera podíamos divertirnos en los patios de recreo porque ella no tenía acceso a ninguno, así que tenía que sentarse en los laterales y mirarnos desde allí. Más adelante, Alexa contó con un fisioterapeuta nuevo que empezó a colmarnos de todo tipo de mecanismos de adaptación, tales como columpios que Alexa podía usar en casa y también llevar a los patios de recreo públicos, botones para los juegos que permitían a Alexa tomar parte en la diversión, etc. Pienso que sería muy importante incluir en los cursos de desarrollo profesional algunos componentes sobre la importancia de las interacciones significativas entre hermanos/as y sobre cómo provocar y apoyar ese esfuerzo. Nuestras vidas cambiaron a partir de ese punto, pero tuvimos que experimentar las posibilidades antes de poder cambiar nuestra forma de pensar y, a la larga, nuestro estilo de vida... Ese fisioterapeuta cambió nuestras vidas. Tras aquella primera clase, éramos capaces de resolver la mayoría de los problemas por nosotros mismos y hoy día Alexa es una joven independiente de 18 años, que se opone a todo tipo de segregación. Alexa y yo hablamos por Skype durante horas todos los fines de semana, y es francamente increíble. Ella es una de mis mejores amigas. A menudo me pregunto qué habría sido de ella, de mí, de toda nuestra familia, si no hubiera existido esa divina intervención.

En consecuencia, un componente crucial en la división de poder es dar respuesta a las preferencias de la familia en cuanto a los múltiples entornos en los que la inclusión

ha de hacerse realidad. A continuación se presentan posibles líneas de investigación y desarrollo para el futuro:

- Dirigir una investigación con alumnado y adultos con discapacidad que hayan experimentado el éxito y destacar las estrategias creativas que se hayan utilizado para hacer realidad un sentido de pertenencia a la familia, al barrio y a la comunidad que sea coherente con sus prioridades.
- Dirigir una investigación con profesionales y padres y madres que hayan llevado a cabo acuerdos de cooperación exitosos, acerca de aspectos prácticos en los que han compartido el poder con el fin de alcanzar resultados positivos e inclusivos.
- Desarrollar la información sobre los resultados de esta investigación a través de los medios públicos.

Confianza

Los cinco componentes de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales de los que se ha ocupado este artículo hasta este punto desembocan finalmente en la confianza como punto de unión. La confianza es «tener la certeza de que una persona cuenta con la confiabilidad, juicio, palabra y acción de preocuparse por y no herir a la persona que ha confiado en él/ella» (Turnbull et al., 2006, p. 161). Cuando los padres y madres verdaderamente confían en los profesionales en un acuerdo de cooperación, tienen fe en que el profesional va a intervenir en interés de la familia y de su hijo/a y va a actuar de buena fe para cumplir con su palabra. Los indicadores de confianza son:

- Utilizar juicios bien fundados.
- Ser fiable.
- Salvaguardar la seguridad del alumno/a.
- Mantener la confidencialidad.

Utilizar juicios bien fundados –es decir, decidir cuál es la mejor manera de desempeñar los deberes profesionales de un individuo– ha recibido escasa atención en la literatura sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales o incluso en la más amplia literatura sobre educación general y especial en EEUU. Ello se debe a que los administradores de los centros, e incluso IDEA misma, han dado por hecho

que, si el profesorado cumple con los procedimientos expuestos en IDEA y en los límites de su zona escolar, su alumnado obtendrá resultados satisfactorios. Se puede argumentar que esta suposición deja cierto espacio, aunque no mucho, para que los educadores puedan realizar juicios. Es aún más posible que dicha suposición mantenga que el profesorado no realiza muchos juicios. Sin embargo, no es el caso; ser un profesional supone realizar juicios, y el profesorado y otros profesionales hacen eso todos los días, incluidos los que hacen en los acuerdos de cooperación con las familias.

Realizar juicios -ser exigente, considerado y analítico- es tratar de actuar de forma acertada. Al ocuparse de cuestiones de confianza y juicio, este trabajo se basó en los conocimientos del campo de la psicología positiva. Sternberg (2003), uno de los principales expertos en psicología positiva en EEUU, ha ampliado su campo al introducir el concepto de sensatez, el cual define así:

La sensatez se define como la aplicación óptima de la inteligencia y creatividad equilibrada por valores en busca de un bien común por medio de un balance entre intereses (a) intrapersonales, (b) interpersonales y (c) extrapersonales, a (a) corto y (b) largo plazo, con objeto de alcanzar el equilibrio entre (a) la adaptación a entornos ya existentes, (b) la remodelación de entornos ya existentes y (c) la elección de nuevos entornos... (p. 152).

Finalmente, Sternberg (2003) también recalca que la gente que es sensata no es que simplemente piense de forma sensata; también «actúa de forma sensata» (p. 188).

Sternberg (2003) describe un proyecto en el que él y su equipo investigador desarrollaron un currículo que incluyera la enseñanza de procesos de toma de decisiones sensatos en el contexto de un currículum de historia para estudiantes de secundaria. Basándose en la definición anterior, computaron el progreso del alumnado en función de cómo resolvía 24 problemas de acuerdo a los siguientes criterios:

- Manifestación de esfuerzos por alcanzar un bien común;
- Equilibrio de los intereses intrapersonales, interpersonales y extrapersonales;
- Consideración de factores a corto y largo plazo;
- Justificación para la adaptación, la remodelación y la selección de entornos;
- Uso esmerado de valores;
- Calidad global (sensatez) del proceso resolutivo;
- Calidad global (sensatez) de la solución misma (p 171-172).

TABLA II. Elementos de actuación basados en la sensatez

<p>1. Estar «en sintonía» con:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sus valores.• Sus opiniones.• Su contexto: los factores que necesita considerar en relación con su hijo/a, la familia, el sistema de servicios local y la comunidad. <p>2. Localizar, evaluar y sintetizar el conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none">• El conocimiento empírico forma familias y profesionales.• Investigación.• Política. <p>3. Tomar una decisión equilibrada al planificar los próximos pasos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilizar el conocimiento para juzgar, siendo consciente de sus valores, opiniones y contexto.• Identificar de quién (sólo su hijo/a, sus otros/as hijos/as, toda la familia) son los intereses que han de considerarse al tomar una decisión.• Considerar los recursos necesarios para que pueda actuar. <p>4. Actuar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Poner en práctica sus próximos pasos.• Aprender de los éxitos y los reveses.• Solucionar problemas no esperados.• Mantenerse en contacto con aliados fiables.• Afrontar los siguientes retos.
--

Una parte de los actuales estudios de investigación y desarrollo en el *Beach Centre* se centra en la aplicación de la literatura sobre sensatez a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y los subsiguientes procesos de toma de decisiones. La Tabla II muestra los componentes de aquello que se entiende actualmente por actuación basada en la sensatez. Los futuros estudios de investigación de nuestro equipo centrarán su atención de manera especial en fomentar las actuaciones basadas en la sensatez por medio de acuerdos de cooperación entre familias y profesionales procurando fomentar la inclusión para (a) alumnado con problemas de conducta importantes y (b) alumnado con limitaciones intelectuales significativas en su paso de la escuela a la vida adulta.

Conclusión

Nosotros creemos que fomentar la cooperación entre familias y profesionales es una excelente estrategia para poner en práctica la inclusión y lograr los beneficios positi-

vos que otorga la educación inclusiva. Estamos encantados de participar con aquellos interesados en unirse a la investigación, desarrollo profesional, y desarrollo familiar en relación con la competencia profesional, la comunicación, el respeto, la responsabilidad, la igualdad y la confianza en construir una sociedad más inclusiva. Abrazamos las palabras de Mahatma Gandhi: «Soy un soñador. Yo soy realmente un soñador. Mis sueños no son etéreos. Quiero hacer mis sueños realidad, tan pronto como sea posible».

Los sueños pueden hacerse realidad siempre y cuando las familias, los investigadores y los profesionales, compartan sus visiones y adopten conjuntamente estrategias efectivas con el objetivo de mejorar los resultados educativos de los estudiantes a través de una educación inclusiva

Referencias bibliográficas

- AINBINDER, J., BLANCHARD, L., SINGER, G. H. S., SULLIVAN, M., POWERS, L., MARQUIS, J. ET AL. (1998). How parents help one another: A qualitative study of Parent to Parent self-help. *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 99-109.
- ALLEN, R. I. & PETR, C. G. (1996). Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. En G. H. S. SINGER, L. E. POWERS & A. L. OLSON (Eds.), *Redefining family support: Innovations in public-private partnerships* (pp. 7-86). Baltimore: Paul H. Brookes.
- ANGELIDES, P. & ARAVI, C. (2007). A comparative perspective on the experience of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals of the Deaf*, 151(5), 476-487.
- BAILEY, D. B., JR., HEBBELER, K., SCARBOROUGH, A., SPIKER, D. & MALLIK, S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics*, 113(4), 887-896.
- BLACKORBY, J., WAGNER, M., CAMETO, R., DAVIES, E., LEVINE, P., NEWMAN, L., et al. (2004). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Washington, DC: Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.
- BLUE-BANNING, M., SUMMERS, J. A., NELSON, L. L. & FRANKLAND, C. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167-184.

- BLUE-BANNING, M., TURNBULL, A. P. & PEREIRA, L. (2000). Group Action Planning as a support strategy for Hispanic families: Parent and professional perspectives. *Mental Retardation*, 38(2), 262-275.
- BUI, Y. N. & TURNBULL, A. (2003). East meets west: Analysis of person-centered planning in the context of Asian American values. *Education and Training and Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 38 (1), 18-31.
- BUNCH, G. & VALEO, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19 (1), 61-76.
- BUYSSE, V., WESLEY, P. W., SNYDER, P. & WINTON, P. (2006). Evidence-based practice: What does it really mean for the early childhood field? *Young Exceptional Children*, 9 (4), 2-11.
- COOK, R. S., RULE, S. & MARIGER, H. (2003). Parents' evaluation of the usability of a web site on recommended practices. *Topics for early childhood special education*, 23, 19-27.
- COOPER, C. S. & ALLRED, K. W. (1992). A comparison of mothers' versus fathers' needs for support in caring for a young child with special needs. *Infant-Toddler Intervention*, 2(2), 205-221.
- CRAIS, E. R. & BELARDI, C. (1999). Family participation in child assessment: Perceptions of families and professionals. *The Transdisciplinary Journal*, 9 (3), 209-238.
- DENNING, P. J. (2006). Infoglut: Overload of cheap information threatens our ability to function in networks; value-recognizing architectures promise significant help. *Communications of the ACM*, 49 (7), 15-19.
- DUHANEY, L. M., & SALEND, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- EDINIPPULIGE, A. P. S. (2007). Parents of deaf children seeking hearing loss-related information on the internet: The Australian experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 518-529.
- ERWIN, E. J. & SOODAK, L. C. (2008). The evolving relationship between families of children with disabilities and professionals. En T. C. JIMÉNEZ & V. L. GRAF (eds.), *Education for all: Critical issues in the education of children and youth with disabilities* (pp. 35-69). Wiley
- FREDERICKSON, N., DUNSMUIR, S., LANG, J. & MONSEN, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- GRAHAM, I. D. & TETROE, J. (2007). How to translate health research knowledge into effective healthcare action. *Healthcare Quarterly*, 10(3), 20-22.

- GRAHAM, I. D., LOGAN, J., HARRISON, M. B., STRAUS, S. E., TETROE, J., CASWELL, W. & ROBINSON, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13-24.
- GRAHAM, I. D., TETROE, J. & THE KT THEORIES RESEARCH GROUP (2007). Some theoretical underpinnings of knowledge translation. *Academic Emergency Medicine*, 14, 936-941.
- GRAVEL, K., LÉGARÉ, F. & GRAHAM, I. D. (2006). Barriers and facilitators to implementing shared decision-making in clinical practice: A systematic review of health professionals' perceptions. *Implementation Science*, 1(16), 1-12.
- HOFFMAN, L., MARQUIS, J. G., POSTON, D. J., SUMMERS, J. A. & TURNBULL, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1069-1083.
- HOLBURN, S. & VIETZE, P. M. (2002). *Person-centered planning: Research, practice and future directions*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- JOHNSON, J. & DUFFETT, A. (2002). *When it's your own child: A report on special education from the families who use it*. New York: Public Agenda.
- KALYANPUR, M. & HARRY, B. (1999). *Culture in special education*. Baltimore: MD: Paul H. Brookes Co.
- KASAHARA, M. & TURNBULL, A. P. (2005). Meaning of family-professional partnerships: Japanese mothers' perspectives. *Exceptional Children*, 71(3), 249-265.
- KNIGHT, D. & WADSWORTH, D. (1998). A national study of special education teacher preparation programs regarding their inclusion of family focused components of the CEC common core of knowledge and skills. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 214-26.
- KOTHARI, A., DRIEDGER, M., BICKFORD, J., MORRISON, J., SAWADA, M., GRAHAM, I. D. & CRIGHTON, E. (2008). Mapping as a knowledge translation tool for Ontario early years centres: Views from data analysts and managers. *Implementation Science*, 3(4), 1-9.
- LEYSER, Y. & KIRK, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- MENZIES, H. & FALVEY, M. A. (2008). Inclusion of students with disabilities in general education. En T. C. JIMÉNEZ & V. L. GRAF (Eds.). *Education for all: Critical issues in the education of children and youth with disabilities* (71-99). Wiley
- MITCHELL, W. & SLOPER, P. (2002). Information that informs rather than alienates families with disabled children: Developing a model of good practice. *Health and Social Care in the Community*, 10(2), 74-81.

- MORENO, J., AGUILERA, A. & SALDAÑA, D. (2008). Do Spanish parents special prefer schools for their children with autism? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 162-173.
- NEWMAN (2005). *Family involvement in the educational development of youth with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- O'BRIEN, J. & O'BRIEN, C. L. (1998). *A little book about person centered planning*. Toronto, Ontario, Canada: Inclusion Press.
- PALMER, D. S., FULLER, K., ARORA, T. & NELSON, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- PECK, C. A., STAUB, D., GALLUCCI, C. & SCHWARTZ, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.
- RUEF, M. B. & TURNBULL, A. P. (2001). Stakeholder opinions on accessible informational products helpful in building positive, practical solutions to behavioral challenges of individuals with mental retardation and/or autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 441-456.
- SALEMBIER, G. & FURNEY, K. S. (1997). Facilitating participation: parents' perceptions of their involvement in the IEP/transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20(1), 29-42.
- SHAPIRO, J., MONZO, L. D., RUEDA, R., GOMEZ, J. A. & BLACHER, J. (2004). Alienated advocacy: Perspectives of Latina mothers of young adults with developmental disabilities on service systems. *Mental Retardation*, 42(1), 37-54.
- SIPERSTEIN, G. N., PARKER, R. C., BARDON, J. N. & WIDAMAN, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.
- SMITH, S. W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education from intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57 (1), 6-14.
- SONTAG, J. C. & SCHACHT, R. (1994). An ethnic comparison of parent participation and information needs in early intervention. *Exceptional Children*, 60(5), 422-433.
- STAUDINGER, U. M. & BALTES, P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- STERNBERG, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

- SUMMERS, J. A., GOTTO, G., EPLEY, P. & ZUNA, N. (2007). Contributions to school success: Child care and parent involvement. Presented to the annual conference of the Kansas Division for Early Childhood, Wichita, KS.
- SUMMERS, J. A., HOFFMAN, L., MARQUIS, J., TURNBULL, A. P. & POSTON, D. (2005). Parent satisfaction with their partnerships with professionals across different ages of their children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 48-58.
- TUGWELL, P. S., SANTESSO, N. A., O'CONNOR, A. M. & WILSON, A. J. (2007). Knowledge translation for effective consumers. *Physical therapy*, 87, 1.728-1.738.
- TURNBULL, A. P. & RUEF, M. (1996). Family perspectives on problem behavior. *Mental Retardation*, 34(5), 280-293.
- TURNBULL, A. P., TURBIVILLE, V. & TURNBULL, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnership models: Collective empowerment as the model for the early 21st century. En J. P. SHONKOFF & S. L. MEISELS (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- TURNBULL, A. P. & TURNBULL, H. R. (1996). Participatory action research. In National Council on Disability, *Improving the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act: Making schools work for all of America's children. Supplement* (pp. 685-711). Washington DC: National Council on Disability.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R. & WEHMEYER, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- (In print). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- TURNBULL, H. R., TURNBULL, A. P. & WHEAT, M. J. (1982). Parent participation: A legislative history. *Exceptional Education Quarterly*, 3(2), 1-8.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R., ERWIN, E. & SOODAK, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionalism: Positive outcomes through partnerships and trust* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- TURNBULL, H. R., STOWE, M. J. & HUERTA, N. E. (2007). *Free appropriate public education* (7th ed.). Denver: Love Publishing Co.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2007). 27th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2005 (Vol. 1). Washington DC: US Department of Education.
- WESTLING, D. L. (1996). What do parents of children with moderate and severe mental disabilities want? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(2), 86-114.

- WIENER, J. & TARDIF, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- WOODS, J. J. & MCCORMICK, K. M. (2002). Welcoming the family. *Young Exceptional Children*, 5(3), 2-11.
- XU, J. (2006). Worldview of one black family in a middle school inclusion program: An ethnographic study. *Teachers College Record*, 108(7), 1.496-1.530.
- YSSEL, N., ENGELBRECHT, P., OSWALD, M. M., ELOFF, I. & SWART, E. (2007). Views of inclusion: A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.
- ZUNA, N., SENIG, J. P., SUMMERS, J. A. & TURNBULL, A. P. (en prensa). Confirmatory factor analysis of a family quality of life scale for families of kindergarten children without disabilities. *Journal of Early Intervention*.

Fuentes electrónicas

BEACH CENTER ON DISABILITY. Family Resarch Toolkit. Recuperado de:
www.beachcenter.org/families/family_research_toolkit.aspx
FURNBULL GATEWAY. Recuperado de: www.prenhall.com/turnbull

Dirección de contacto: Ann P. Turnbull. Universidad de Kansas. Haworth Hall, room 3111H
1200 Sunnyside Avenue Lawrence, KS 66045-7534 Kansas, Lawrence, EEUU. E-mail: turnbull@ku.edu

¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa

What if research on inclusion were not inclusive? Reflections from a biographical-narrative research

Ángeles Parrilla

Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Resumen

Este artículo toma como punto de referencia una investigación sobre la construcción del proceso de exclusión en jóvenes. El estudio fue desarrollado durante el período 2004-07 dentro del marco de un Proyecto Coordinado¹ realizado en las Universidades de Sevilla y Cantabria. La investigación fue realizada siguiendo una metodología biográfico-narrativa y supuso la participación en la misma de 48 jóvenes en situación o riesgo de exclusión social, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. El trabajo realizado con cada uno de los jóvenes, supuso el uso de diversas técnicas narrativas que se articularon en torno a la estrategia nuclear de una amplia entrevista biográfica diseñada *ex profeso* para el estudio. El análisis de datos desarrollado ha sido doble. En primer lugar se realizó un análisis vertical de las narraciones biográficas generadas en las sesiones de trabajo desarrolladas con cada participante, dando lugar a un primer informe de investigación compuesto por el total de las historias de vida de los jóvenes. En segundo lugar, se desarrolló un análisis horizontal que dio origen a un nuevo informe de investigación que ofrece una perspectiva sincrónica y general del proceso de exclusión según los jóvenes. A partir de la descripción de este proceso, en este artículo se hacen algunas reflexiones sobre la forma en que se desarrolla habitualmente la llamada investigación sobre inclusión y se proponen algunas direcciones que se han de seguir para desarrollar la misma de un modo inclusivo. Entre ellas se plantea la necesidad de considerar la naturaleza transformadora de la

¹⁾ PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dirs.) *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. Ref. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.

investigación que puede ser en sí misma un instrumento al servicio de la inclusión. Se apela para ello en el artículo a nuestra responsabilidad en la creación de comunidades, relaciones y condiciones de investigación inclusivas.

Palabras clave: procesos de exclusión, investigación inclusiva, investigación sobre exclusión, investigación biográfico-narrativa, exclusión social.

Abstract

This paper is based on an investigation on the construction of the process of exclusion in young people. The study was developed during the 2004-07 period, within the frame of a Coordinated Project carried out in the Universities of Seville and Cantabria. The research was completed following a biographical-narrative methodology, and implied the participation of 48 socially-excluded youths, or in risk of social exclusion, aged between 18 and 25. The work accomplished with each one of the youths required the use of diverse narrative techniques articulated around the nuclear strategy of an ample biographical interview, specifically designed for the study. The analysis of data performed had a double nature. Firstly, a vertical analysis of the biographical narrations generated in the work sessions conducted with each participant was made, giving rise to a first report on the investigation made up of the total of life histories of the youths. Secondly, a horizontal analysis was developed, which led to a new report on the investigation that offers a synchronous and general perspective of the exclusion process according to the youths. From the description of this process, the authors of this paper make some reflections on the form in which investigations called 'inclusive' are usually carried out, and offer some suggestions on how to enhance the inclusive character of such research. Among them, the need to consider the transforming nature of the investigation is presented as a potential instrument to the service of inclusion. This article hence pleads for our responsibility in the creation of inclusive communities, relations and inclusive conditions of investigation.

Key words: exclusion processes, inclusive research, research about exclusion, biographical-narrative research, social exclusion.

Introducción

En un interesante trabajo sobre la investigación en el campo de las dificultades de aprendizaje Walmsey (2004) establece una clara diferencia entre investigación sobre inclusión e investigación inclusiva. La investigación inclusiva, señala esta autora, es

aquella que se caracteriza no tanto por centrar su análisis en los procesos de inclusión propiamente dichos como por ser una investigación en la que los participantes, lejos de ser considerados sujetos pasivos sobre los que se investiga, están implicados en el estudio. Y lo están precisamente por el reconocimiento que se hace de los mismos como fuente activa de conocimiento social. Esa implicación en el proceso de investigación puede tomar no obstante diversas formas y grados que pueden ser reflejados en dos tradiciones metodológicas bien conocidas: la tradición participativa y la emancipatoria (Chapell, 2000). Mientras que la investigación participativa enfatiza el compromiso de los investigadores para trabajar con los participantes en el estudio, la investigación emancipatoria asume un compromiso mayor y plantea la necesidad de que las personas objeto de estudio controlen el proceso de investigación, al entender que solo se legitima el mismo si supone un proceso de liberación para los participantes. Tienen en común ambas tradiciones por tanto, el hecho de que suponen la creación de procesos de investigación inclusivos, tanto por los tipos de participación propuestos, como por las metodologías y estrategias de investigación que desarrollan.

Sin embargo, la mayoría de la investigación centrada en procesos de inclusión no pasaría de ser, bajo esta distinción, que supone asunciones epistemológicas y metodológicas bien distintas a las tradicionales, *investigación sobre inclusión*, pudiendo darse la paradoja de que esa misma investigación sea excluyente. Dos ejemplos típicos de ello son aquellas investigaciones en las que las relaciones de investigación, como ha señalado Oliver (1992), son opresivas, o aquellas otras que, por el entramado metodológico, son desautorizantes y sitúan a las personas sobre las que se investiga en un papel marginal. Frente a este modo de hacer investigación se ha venido planteando y desarrollando desde algunos sectores una investigación que enfatiza los procesos desarrollados en la misma, más incluso que los resultados. «Sé tú mismo el cambio que quieres que se produzca en el mundo» es una acertada reflexión de Stalker (1998) que supone una fuerte llamada de atención sobre el modo en que desarrollamos la investigación sobre procesos de inclusión y nos invita a pensar que no existirá ni una sociedad ni una Educación Inclusiva sin un acercamiento, y una investigación que en sí mismas sean inclusivas.

En este marco epistemológico se inscribe la investigación que da pie a este artículo. El estudio se ha realizado en dos sedes, por dos equipos de investigación, uno de la Universidad de Sevilla y otro de la Universidad de Cantabria². Se trata de una investigación

² Los equipos han sido dirigidos por Ángeles Parrilla (U. de Sevilla) y Teresa Susinos (U. de Cantabria). Participantes en el equipo de Sevilla: Carmen Gallego, Anabel Morriña, Elena Hernández y Elena Hornillo. Participantes en el equipo de Cantabria: Adelina Calvo, Susana Rojas, Susana Lázaro y Raquel Palomera.

sobre la construcción del proceso de exclusión en jóvenes, jóvenes que precisamente están en situación o riesgo de exclusión, y que son invitados a través de una metodología biográfico-narrativa a contar sus vidas, convirtiéndose en co-investigadores de su propia historia, al poner voz y expresar su propia vivencia de la exclusión. De este modo, en nuestro estudio construimos una interpretación de la exclusión a partir de una metodología que reconoce a las personas en situación de inclusión como fuentes de conocimiento sobre la misma, articulándose por ello todo el entramado de la investigación en torno a sus voces y al reconocimiento de las mismas. Supone así un análisis de la exclusión en primera persona. Estos planteamientos nos alejan y diferencian de otros intentos de explicar la misma a través de sofisticadas reglas y marcos metodológicos que pretenden distanciarse del objeto de estudio objetivando y naturalizando un proceso, el de investigación, que sin duda es un proceso y una realidad social.

El estudio de los procesos de exclusión: un camino hacia la inclusión

La capacidad explicativa del concepto de exclusión, para entender la idea de inclusión y para caminar en su dirección, abre la interesante posibilidad de considerar los estudios sobre exclusión como herramienta inclusiva. Es así porque la inclusión es un concepto que tiene su razón de ser en la existencia de situaciones y procesos de exclusión. Precisamente la paradoja de la sociedad actual, enormemente avanzada tecnológicamente, pero fracturada y dividida socialmente como nunca antes lo ha sido (Castells, 1997; Tezanos, 2001), es uno de los rasgos definitorios de nuestra época y un reflejo claro de la vinculación entre exclusión e inclusión.

Por eso, los procesos que dificultan la inclusión, es decir que potencian o incluso culminan en situaciones de exclusión o riesgo de exclusión, empiezan a ocupar un lugar creciente, aunque aún secundario en las prioridades de la investigación educativa, más interesada todavía en abordar buenas prácticas y condiciones que permitan avanzar hacia la educación inclusiva. Sin embargo el simple análisis de buenas prácticas puede ser ingenuo si se omiten en su estudio las fuerzas, dinámicas y procesos que en todo contexto o institución, apuntan en la dirección contraria. Cada sociedad, cada institución presenta sus propios umbrales de exclusión e inclusión que tienen que ver con la tendencia a preservar el equilibrio interno, a perpetuar determinados estilos o estatus, a través de determinadas decisiones y normas que pueden derivar en procesos de exclusión. El estudio, por ejemplo, de las reglas de entrada, salida o permanencia de alumnos en un centro escolar, es una forma de tomarle el pulso al grado

de exclusión e inclusión de la institución escolar. Desentrañar e identificar esos procesos que conducen en una dirección excluyente tiene, por tanto, el valor añadido de poder constituirse en un camino hacia la inclusión.

Pero, el estudio de la exclusión es un concepto complejo que engloba múltiples dimensiones que se conjugan e interrelacionan de manera compleja y dinámica. Luengo (2005) y Morriña (2007) señalan el carácter de fenómeno social y estructural del proceso de exclusión, en cuyo origen y desarrollo intervienen múltiples factores de orden social, relacional y personal, así como diferentes dinámicas que convierten el proceso en multifactorial y multidimensional. En definitiva, la exclusión social puede ser entendida como un complejo fenómeno estructural, no natural, que se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados total o parcialmente de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinadas oportunidades y derechos económicos, sociales, políticos, culturales y/o educativos (Castells, 1997). Esta complejidad se ha visto reflejada en la investigación sobre los procesos de exclusión social. Desde sus inicios hasta la actualidad se ha venido apoyando en distintos enfoques que enfatizan algunas ideas que por su importancia queremos señalar.

La exclusión, como proceso, ha de estudiarse desde enfoques que permitan captar su dinamismo. Lo importante no es describir y consignar situaciones de exclusión. Hace ya diez años que Leney (1999) propuso un enfoque dinámico de análisis que centre su atención en la construcción del proceso de exclusión social y se interese por comprender los circuitos, itinerarios o procedimientos que generan la exclusión. Como se sabe, esos procesos no son absolutos, sino que se puede hablar de una gradación de la exclusión, de itinerarios de riesgo, y de un movimiento no siempre lineal en la construcción de la misma (Karsz, 2004). Por eso, comprender la exclusión plantea la necesidad de analizar el proceso de construcción de la misma, los mecanismos y las formas que conducen a ella, siendo el análisis retrospectivo y longitudinal una ocasión importante para explorar cómo los contextos social, económico, político, institucional, etc. intervienen en la evolución de la exclusión.

La exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión. Levitas et al. (2007) han hablado de cómo la exclusión ha de explicarse desde el encadenamiento de factores múltiples, que confluyen y se entrelazan de manera continuada en la vida de determinadas personas, grupos y territorios,

de un modo muy similar a los planteamientos que desde el llamado modelo social de comprensión de la discapacidad se hacen para explicar la construcción de la misma.

La exclusión supone un proceso de construcción de identidades con importantes conexiones para colectivos y grupos diferentes dado el sustrato cultural y social de la misma. La llamada aproximación integral al proceso de exclusión defiende precisamente la necesidad de que la investigación contribuya a la construcción de un marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.). Esta propuesta constituye un nuevo marco que contrasta con la tendencia tradicional a analizar por separado y desde discursos independientes y desconectados los distintos ámbitos de la denominada desigualdad.

La exclusión es un fenómeno que, siendo construido socialmente, afecta a personas individuales, no solo en el ejercicio mermado o negado de sus derechos, sino que afecta a la construcción de su identidad, a su ser en el mundo. De ahí la importancia de no limitar el estudio de la exclusión a descripciones o cuantificaciones externas de la misma, y la necesidad de abrir el ámbito de estudio a la dimensión personal y subjetiva, a la vivencia e interpretación, que de la propia situación tienen las personas en situación de exclusión. Esto supone reconocer la subjetividad como fuente de conocimiento social y sitúa a los enfoques narrativos en el centro del debate ya que permiten entender los fenómenos sociales, como la exclusión, como textos cuyo valor radica precisamente en la autointerpretación y reconstrucción que las personas relatan y dan a los mismos (Bolívar, 2002).

Una investigación biográfico-narrativa para el estudio de la exclusión en jóvenes: Un enfoque inclusivo

Desde estos planteamientos que acabamos de hacer, diseñamos el estudio de procesos de exclusión al que nos venimos refiriendo. Dado que consideramos la exclusión como un proceso longitudinal, construido socialmente y vivido en primera persona por los colectivos en situación o riesgo de exclusión, el objetivo del trabajo se ha centrado en explorar la forma en que ese proceso se va articulando desde sus inicios, en un grupo amplio de jóvenes (lo que garantiza la perspectiva longitudinal y retrospectiva sobre el proceso) que estaban en situación o riesgo de exclusión por pertenencia a grupos o colectivos bien distintos (lo que garantiza el acercamiento integral a la

cuestión de la exclusión). Entender ese proceso, como también hemos señalado, exige asumir la dimensión subjetiva y personal del mismo, lo que nos ha llevado finalmente a acercarnos al proceso de exclusión desde una metodología biográfico-narrativa por su poder para dialogar, dar voz y escuchar las interpretaciones que sobre la exclusión tienen las personas que están en situación o riesgo de la misma. La metodología biográfico-narrativa es coherente además con el pretendido acercamiento inclusivo al tema de la exclusión al plantear un proceso de investigación en la línea participativa, tanto por el papel activo que otorga a los participantes en el estudio (que se convierten en protagonistas de su propia historia) como por las relaciones de investigación a que da lugar en el transcurso del estudio.

El estudio, que toma como referencia un primer trabajo previo hecho por los dos equipos de investigación que participan en éste (Parrilla y Susinos, 2005), se desarrolló como un proceso de investigación que ha durado cuatro cursos escolares (2004-07) y que ha supuesto un diseño que ha ido avanzado en espiral, al haberse ido configurando cada paso sobre las decisiones y hallazgos de las etapas y fases anteriores. Así, la muestra no fue identificada en un momento único y previo al estudio sino que se iba conformando e incrementando a medida que el trabajo avanzaba, guiándose su ampliación por criterios relacionados no sólo con la representación de los distintos colectivos en el estudio, sino con una mayor y mejor comprensión de los procesos que iban emergiendo de los análisis que se iban realizando.

De este modo, gradualmente, se fueron incorporando al estudio en la primera fase del mismo un total de 48 jóvenes de ambos sexos, de entre 18 y 25 años, pertenecientes a colectivos vulnerables a procesos de desigualdad por motivos de: cultura o etnia minoritaria; discapacidad; y clase socioeconómica. Todos ellos compartían además una historia escolar vinculada a situaciones de fracaso, abandono, o escolarización en itinerarios específicos y paralelos a los circuitos escolares ordinarios. Para su selección se siguió un proceso de identificación y negociación, que nos llevó a entrar en contacto con aquellas asociaciones e instituciones sociales y culturales que habitualmente trabajan con personas en situación o riesgo de exclusión³. Una vez en contacto con ellas se diseñó y procedió a una negociación en dos etapas, primero con los representantes de

³ Por motivos relacionados con la confidencialidad no se enumeran las asociaciones participantes en el estudio, si bien a modo de ejemplo podemos citar, instituciones como: centros de acogida, de refugiados o mujeres en situación de riesgo por violencia de género; diversas ONG, y asociaciones como Cáritas, Cruz Roja, Proyecto Hombre, federaciones de discapacitados e instituciones de carácter marcadamente diferente como Instituciones Penitenciarias. Estos ejemplos sirven para ilustrar el tipo de centros e instituciones a los que en cada sede (Sevilla y Cantabria) nos dirigimos e invitamos a colaborar en el estudio.

las instituciones, para solicitar el acceso a los jóvenes (en algunos casos se firmaron convenios y acuerdos previos), y luego, en un segundo momento, ya con los jóvenes, para garantizar tanto la selección de los mismos sobre la base de los criterios ya mencionados (tramo de edad, pertenencia a grupos vulnerables e historia escolar), y por otro y aún más importante, para asegurar la participación y el consentimiento informado de los jóvenes en el estudio⁴. Este proceso supuso un triple filtro consistente en una primera *Sesión informativa*, de carácter grupal, con los jóvenes que en cada institución respondían a la invitación a participar en el estudio, en la que se explicaban las grandes líneas del mismo; una *entrevista individual*, de tipo informal con cada uno de los jóvenes que tras la sesión informativa seguían manifestando su disponibilidad para iniciar el trabajo narrativo, dirigida a conocer de un modo más particular la situación de cada uno de ellos. Y una última *entrevista de cierre*, realizada tras el total de las entrevistas individuales, para concluir y pactar con cada participante las condiciones particulares de desarrollo del trabajo. De este modo pretendimos otorgar un protagonismo activo a las voces y decisiones de los participantes, desde el inicio mismo del proceso de investigación; garantizando un consentimiento realmente informado de los mismos en el estudio. A la vez, las estrategias puestas en marcha para identificar a los participantes en el estudio nos permitían ir estableciendo el marco de relaciones, dialogante y participativo, que guiaría la recogida de datos.

La *primera fase* del diseño de investigación pretendió el acercamiento descriptivo y explicativo a los procesos de exclusión y supuso el trabajo directo e individual con cada uno de los participantes. Esta fase culminó con la redacción de las historias de vida de los 48 participantes en el estudio. La recogida de datos se llevó a cabo en cada caso, articulándose sobre la base de las técnicas y análisis que se iban acordando gradualmente con cada participante, con el fin de ayudar y facilitar el relato y análisis narrativo de la propia historia. De este modo la recogida de datos, aunque se realizó con un grupo de estrategias y técnicas comunes a todos los participantes, no supuso una aplicación rígida ni cerrada de las mismas, sino una gradación y un uso *ad hoc* en función de cada joven, de las necesidades que manifestase, de su ritmo, disponibilidad, etc. Esas estrategias se diseñaron y seleccionaron por los equipos de investigación por su valor narrativo y por su capacidad para facilitar la participación activa de

⁴ En las primeras aproximaciones a las instituciones se produjo un fenómeno, coincidente en las dos sedes del estudio, consistente en que las asociaciones preseleccionaban para las entrevistas con los investigadores a los «mejores casos» de la institución, a aquellos que habían logrado un mayor éxito en la misma, o que representaban bien los planteamientos oficiales de la entidad. Para evitar sesgos de ese tipo se diseñó para el muestreo la estrategia del triple filtro: entrevista informativa amplia, entrevista individual y negociación de participación individual.

los jóvenes. En todo caso, las distintas estrategias eran complementarias entre sí y servían para reforzar y profundizar la información nuclear obtenida a través de la guía de una amplia *Entrevista biográfica* diseñada para invitar a recordar la trayectoria vital de cada persona. Estas estrategias han sido una *Autopresentación* (facilita una descripción de cómo cada persona, de manera libre y espontánea, se presenta a sí misma, y define su identidad); un *Biograma* (una representación gráfica del perfil biográfico en el que cada participante destaca libremente los tiempos y espacios que han configurado su desarrollo personal y su trayectoria vital); la *Línea de Vida* (un cronograma personalizado sobre los hitos e incidentes que jalonan la vida de una persona, y la interpretación de los mismos); una *Entrevista focalizada* (una o varias guías de entrevista diseñadas para cada caso con la intención de analizar en profundidad algunas líneas o cuestiones derivadas de los análisis y sesiones previas) y el *Análisis de la foto* (una sesión en la que cada participante, elige una foto de su vida y recuerda a través de ella los acontecimientos, sentimientos y emociones vinculados a la misma). A todo ello y de forma ocasional se unieron diversos documentos personales como cartas, informes de entidades, otras fotos o imágenes, etc., que formaron parte en algunos casos de la información aportada por los participantes voluntariamente al estudio.

El análisis de las distintas transcripciones de las narraciones y documentos generados con las técnicas señaladas ha sido un análisis de datos cualitativos realizado teniendo como referencia el modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994). Ese análisis de datos para facilitar el manejo de la información procedente de cada caso, y su posterior comparación se ayudó del soporte del programa informático MaxQda2. Se utilizó en el análisis un sistema de categorías mixto generado por ambos equipos de investigación partiendo de un proceso inductivo, que incluyó una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa) que era seguida en cada caso de una serie de sesiones de discusión y análisis grupal que pretendían evitar lecturas excesivamente paradigmáticas de la información (Bolívar, 2002) y servían para trazar las grandes líneas o ejes de la historia de vida de cada joven. Las mismas debían ser presentadas a éstos antes de la redacción de la Historia de vida, a fin de «compartir» también con ellos el proceso de escritura y evitar el riesgo de análisis meramente academicistas de sus vidas.

Con las narraciones biográficas desarrolladas a partir de estas sesiones, se elaboraron las historias de vida de cada uno de los 48 participantes. En ellas se pretendía en cada caso describir e interpretar desde la perspectiva de cada participante, el carácter singular de la propia vida en los distintos ámbitos de desarrollo de la misma. En las *Historias de vida* se prestó una atención especial a la construcción del proceso de

exclusión, a las interrelaciones e influencia que los distintos eventos, ámbitos y situaciones tienen en la vida de la persona, y a su influencia y trascendencia en la trayectoria vital. Algunas de estas historias de vida pueden verse en los trabajos de Parrilla (2005), Susinos y Calvo (2006) y Gallego y Moriña (2007).

La segunda fase del estudio supuso un nuevo acercamiento a los datos intentándose esta vez un análisis horizontal o transversal de los mismos. Este análisis, a diferencia de los anteriores, no ha pretendido comprender a personas en particular, sino reunir y rescatar informaciones y descripciones que ayudasen a dibujar una visión general del proceso de exclusión narrado por los jóvenes. Es un análisis que surgió del cruce de las historias de vida y más en concreto del análisis comparativo de algunos hilos o ejes delimitados a tal fin como ámbitos o contextos en que se manifestaban, gestaban o desarrollaban procesos de exclusión. Estos ámbitos han sido el familiar, social, formativo y laboral, que, si bien se entrelazan en las biografías individuales, fueron ahora comparados desde una perspectiva sincrónica en el análisis horizontal. Dieron lugar a cuatro informes de investigación sobre los que se han publicado también algunos resultados parciales que pueden consultarse en los trabajos de Calvo y Susinos (2006); Susinos y Parrilla (2008); Parrilla, Moriña y Gallego (2008); Susinos, Calvo y Rojas (2009) y Moriña (en prensa).

Algunas reflexiones sobre cómo avanzar en la dirección de una investigación inclusiva

Como se ha señalado, no pretende este artículo dar cuenta de los resultados globales del estudio, de los que se ha ido facilitando información en trabajos y apartados previos, sino plantear algunas cuestiones sobre la investigación inclusiva que sí se derivan de los resultados y el proceso de investigación sobre exclusión desarrollado. Hemos optado por incluir en estas reflexiones algunas de las distintas voces que nos han ayudado a construir las, pretendiendo darles el carácter coral e inclusivo que se ha buscado en el trabajo realizado.

La investigación inclusiva supone una construcción inclusiva del conocimiento

Las voces de algunos de los jóvenes de nuestro estudio nos han hecho pensar sobre los sesgos que se producen en la comprensión del fenómeno social de la exclusión

cuando nos servimos exclusivamente de los modos tradicionales de construir conocimiento. Sirva de ejemplo la reflexión de Mónica, una joven de 22 años que ante la invitación a participar en el estudio, deja clara su extrañeza por el interés que las experiencias personales, vividas, y prácticas puedan tener para la construcción del conocimiento: «Nunca antes nadie se había interesado por mí, por lo que he vivido. ¿Seguro que vale, que te sirve para algo?» Esta simple afirmación refleja de manera concisa y clara cómo la investigación sobre exclusión ha sido tradicionalmente excluyente en su propia construcción. Por eso cobra tanta importancia el asumir, como pretende la investigación inclusiva, que es nuestra responsabilidad y nuestra la obligación social, avanzar en el análisis de los procesos de exclusión e inclusión desde la posición hegemónica, centrada en el análisis de lo que los profesionales (profesores, trabajadores sociales, cuidadores, políticos...) y las disciplinas profesionales dominantes (como la psicología, la sociología, la medicina, etc.) establecen como «verdades» y cuestiones de interés, hasta una posición democrática y participativa en la que se otorgue representatividad a aquellas personas que pueden ofrecer información privilegiada, singular y única sobre dichos procesos. Cuando las narraciones localizadas y personalizadas son conectadas con las provenientes de diferentes estudios y autores, pueden construirse nuevos sentidos, contrastarse hallazgos o simplemente cuestionar estudios sobre procesos de inclusión y exclusión y la forma habitual de desarrollarlos. Parece pues indudable que para evitar la tiranía de los discursos profesionales y comprender la realidad social de los procesos de exclusión e inclusión, las voces, los recuerdos y vivencias de las personas en situación de exclusión, deben unirse y dialogar con las de los investigadores, los académicos, los políticos y en general, con las de todos aquellos agentes sociales y marcos teóricos que dicen representarles.

Los caminos narrativos como caminos inclusivos

«La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda para contarla». La voz de García Márquez expresa como ninguna otra la idea ya planteada y refrendada en nuestro estudio que hace referencia a la clara necesidad de incluir la subjetividad en todo proceso de investigación que pretenda la comprensión de una realidad social. Procesos sociales tan complejos como los de inclusión y exclusión necesitan incorporar a su estudio el carácter personal y subjetivo de los mismos. La vivencia del proceso de exclusión, por ejemplo, es singular y única en cada caso, y no puede captarse su significado sin la comprensión de la experiencia vivida y narrada en primera persona. Pero, apunta además esta cita de Márquez, de un modo especialmente idóneo hacia el papel de la

narrativa en la reconstrucción de la propia experiencia. Efectivamente, como se señala desde la literatura sobre el tema, no existen estructuras de significado independientemente de su interpretación, de su narración. Y sin embargo, las narrativas de los jóvenes, desvelan cuestiones que desde marcos metodológicos y epistemológicos convencionales podrían quedar silenciadas. A modo de ejemplo, en nuestro estudio sus narraciones han hecho aportaciones fundamentales en tres ámbitos. Unas veces han planteado *temas poco visibles* desde la academia, temas de los que ellos son «testigos» fieles como Ainscow señalaba recientemente (2008) en relación a las voces de los alumnos sobre la escuela⁵. Otras, los jóvenes de nuestro estudio a través de las experiencias vividas y narradas, *han cuestionado valores o principios* tradicionalmente asumidos, como las instituciones y servicios específicos, cerrados, solo para determinados colectivos, por estar ubicados en la exclusión social y la marginalidad y por atribuirse la representación de sus voces, deseos o necesidades. En otras ocasiones, en tercer lugar, han reflejado a través de sus narrativas la dificultad para hacer frente desde modelos individuales, a *las presiones sociales e institucionales* a que son sometidos. Desde esta perspectiva, una implicación derivada de esta investigación, que habremos de considerar seriamente si queremos que nuestra investigación sea inclusiva, es el cuestionamiento de los modos más habituales de investigar los procesos de exclusión e inclusión, por la distancia que suele establecerse entre investigador y objeto o cuestión investigada, por los instrumentos y marcos metodológicos utilizados y por los formalismos científicos que impiden un acercamiento heurístico y narrativo a un tema que así lo exige.

La investigación inclusiva propone una mirada «social» sobre los procesos de exclusión e inclusión

Las dificultades de los propios jóvenes de nuestro estudio para asumir la construcción social de la exclusión nos alertan sobre una preocupante situación que puede ser interpretada como un síntoma del enorme poder de determinados discursos profesionales y sociales, que llegan a ser interiorizados y asumidos por los jóvenes atribuyendo su situación de vulnerabilidad o exclusión a sus propias características individuales. La discapacidad, por ejemplo, puede ser causa justificada de exclusión: «Supongo que no querían jugar conmigo porque me verían mongolita», nos dice una de nuestras jóvenes, o simplemente «yo no valgo para estudiar» planteaban otros muchos participantes situando

⁵ Véase de modo específico sobre esta cuestión el trabajo de Susinos en este mismo monográfico.

en sus aptitudes el origen del fracaso escolar, por ejemplo. Sin embargo, tras expresiones como esas se encierran historias de fracasos y desencuentros escolares vinculados a la cultura dominante y las barreras que la misma impone. Cambiar el foco, la perspectiva desde la que interpretamos las necesidades y las situaciones de exclusión, desde el individuo a la sociedad y sus instituciones, proporciona una lente desde la que podremos examinar de manera más justa los procesos de exclusión. En esta línea cabe mencionar la utilidad y el sentido del clásico trabajo de Mills (1970), recuperado desde el movimiento social de interpretación de la discapacidad, que nos invita a usar la imaginación sociológica para demostrar las conexiones entre lo personal y lo público, y proporciona explicaciones sociales sobre cómo se construyen y mantienen las atribuciones y creencias individuales sobre la exclusión.

La investigación inclusiva se interesa y está comprometida con la transformación de la realidad

Preguntarnos por la forma en que se originan y desarrollan los procesos de exclusión nos ha situado ante la cuestión del compromiso y papel de la investigación ante los mismos. ¿Es suficiente con describirlos, con entender cómo se producen, o tiene la investigación para ser inclusiva que asumir un compromiso activo ante los procesos de exclusión e inclusión? En nuestro estudio por ejemplo, la ya mencionada institucionalización y naturalización de los procesos de exclusión se hace patente de manera muy clara en el análisis que los jóvenes hacen de las instituciones educativas (aunque no son las únicas), que aparecen como un contexto clave en el desarrollo evolutivo y el mantenimiento de prácticas selectivas y excluyentes. Los sistemas educativos y más en concreto las escuelas de las que hablan los jóvenes de nuestro estudio están diseñadas para ser excluyentes. El trabajo realizado con los jóvenes deja claro, por ejemplo, que en el contexto escolar se desarrollan formas diversas de exclusión que, por haber sido naturalizadas a lo largo de la historia educativa pasan desapercibidas y son consideradas parte del hacer tradicional de las instituciones. Es el caso, por ejemplo, de las bondades atribuidas a las etiquetas como instrumento para determinar el tipo más adecuado de educación para los alumnos; el uso de espacios e itinerarios especiales basados en modelos paliativos y terapéuticos que sitúan a los alumnos en la periferia académica; el desarrollo de lo que Lingard (2007) ha llamado una Pedagogía de la Indiferencia consistente en no responder a las diferencias de los alumnos, ignorándolas, pero también en no hacer las diferencias necesarias para responder a las distintas necesidades de una manera equitativa; o la organización y gestión escolar defensiva (en

forma de medidas de autoprotección ante la diversidad como exámenes; castigos, medidas disciplinarias). Estas situaciones, que simplemente citamos a modo de ejemplo, y que se denuncian en la investigación por los jóvenes, entendemos que deben ser consideradas no solo como barreras que desde dentro de la escuela excluyen y marginan a los alumnos, sino desde una perspectiva más amplia, aquella que señala las limitaciones de la propia escuela y los sistemas formales de educación para enfrentar en solitario la complejidad de la exclusión social. De ahí que sea necesario que la investigación se plantee su papel ante las realidades sociales que estudia, comprometiéndose en la transformación de las mismas. La tendencia a desarrollar y defender planteamientos inclusivos locales así como políticas educativas y sociales integrales está relacionada con la capacidad que podrá tener la investigación de convertirse no solo en un proceso de denuncia, de descripción y análisis de situaciones y procesos de exclusión, sino también de puesta en marcha de mecanismos y acciones transformadoras de la realidad social en que se inscribe la misma.

La investigación inclusiva exige la creación de comunidades de investigación inclusivas

Crear comunidades de investigación inclusivas para el estudio y análisis de los procesos de inclusión y exclusión es uno de los retos más importantes que hoy tiene la comunidad académica en torno al tema que nos ocupa, y que supone un cambio fundamental sobre la cultura investigadora y sus desarrollos. No solo afecta a cómo investigamos, sino a todo el proceso de investigación en su conjunto. Es así porque la investigación, como venimos señalando, es un instrumento que puede estar al servicio de la inclusión o, por el contrario, de la exclusión social. Por eso, la investigación inclusiva supone cambios importantes en la forma en que pensamos la investigación, pero también en los focos y objetivos de estudio, en los procedimientos que se utilizan para alcanzarlos, en la forma y relaciones que se establecen entre los participantes del estudio y en el modo en que se analizan y construyen significados sobre el proceso seguido. Farell (2000) apunta acertadamente que la inclusión y la exclusión deben ser abordadas desde modelos de investigación contextualizados y locales que permitan captar el complejo entramado de las mismas y que ilustren la forma en que se van configurando esos procesos, no solo sus resultados. Esto supone la necesidad de crear relaciones y condiciones de investigación más inclusivas, de explorar y ensayar nuevos modos de desarrollar las relaciones de «partenariado» entre investigadores y participantes en los estudios así como la obligación de prestar mucha más atención a los modos y

procedimientos que utilizamos para alcanzar los objetivos que nos planteamos (Daudi, 2007). En definitiva, el reto que tenemos planteado es el de hacer del diseño de investigación, del proceso y desarrollo del mismo, un camino también inclusivo.

Este reto coincide con la demanda que en la literatura internacional autores como Barton y Oliver (1997), o asociaciones como la *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) vienen haciendo desde hace más de veinte años. Pero incluso más allá de ello, más allá de los límites que hemos mantenido en nuestro propio trabajo, creemos que hemos de considerar que no solo las voces de las personas en situación de exclusión deben ser escuchadas al analizar los procesos de exclusión (como hacemos desde los modelos participativos) sino que la investigación ha de afrontar el reto de indagar y explorar caminos y vías para que las personas en situación de exclusión participen en los procesos más amplios de toma de decisiones, tal y como se propone en los modelos emancipatorios. Solo así lograremos hacer de la investigación un instrumento al servicio de la inclusión.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2008). *Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas*. Ponencia. X CIOIE Barcelona, Diciembre 2008.
- BARTON, L. Y OLIVER, M. (1997). *Disability studies: past, present and future*. Leeds: The Disability Press.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (1).
- CALVO, A. Y SUSINOS, T. (2006a). Ausencias y presencias femeninas. Estudio de la exclusión social y la construcción de la subjetividad femenina en mujeres jóvenes a través de metodología biográfico-narrativa Congreso de Nacional de Sociología de la Educación. En M. GARCÍA LASTRA. et al. (2006), *Convergencia con Europa y cambio en la Universidad*. Alemania. 123-124.
- CALVO, A. Y SUSINOS, T. (2006b). Lo que he visto desde el margen. Escuela y construcción de identidades excluidas. *Congreso Internacional de Educación Comparada (CESE) Actas del congreso*. Incluida en el Symposium: *Las cambiantes relaciones*

entre Europa e Iberoamérica en las sociedades de la información, el conocimiento y el aprendizaje, 1-13.

CASTELLS, M. (1997). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. CASTELLS, R. FLECHA, P. FREIRE, H. GIROUX, D. MACEDO Y P. WILLIS (Eds.). *Nuevas perspectivas críticas en educación* (13-54). Barcelona: Paidós.

CHAPPELL, A. (2000). The emergence of participatory methodology in learning disability research: Understanding the context. *British Journal of Learning Disabilities*, 28 (1), 38-43.

Comunicación en ISEC, Glasgow, 2005.

DAUDI, S. (2007). Using appropriate methodologies and processes for an inclusive research agenda: ensuring participation of diverse audiences in data collection. *Paper presented at the annual meeting of the North American Association For Environmental Education*, Virginia Beach, Virginia

FARRELL, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.

GALLEGO VEGA, C. Y MORIÑA DÍEZ, A. (2007). Barreras y Ayudas a la Inclusión: la Historia de Vida de Gema. *Quaderns Digitals*, 1-13.

KARSZ, S. (Coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

LENEY, T. (1999). European Approaches to social exclusion. En A. HAYTON (Ed.). *Tackling Dissaffection and social exclusion* (pp. 33-45). London: Kogan Page.

LEVITAS, R. ET AL. (2007). *The multidimensional analysis o social exclusion*. Department of Sociology and School for Social Policy Townsend Centre for the International Study of Poverty and Bristol Institute for Public Affairs University of Bristol.

LINGARD, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 245-266.

LUENGO, J. J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.

MCNEIL, L. (2000). *Contradictions of school reform: educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.

MILES, M. Y HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative Data análisis: a source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.

MILLS, C. W. (1970). *The sociological imagination*. Harmondsworth: Penguin.

MORIÑA DÍEZ, A. (2008). *La Exclusión Social: Análisis y Propuestas para su Prevención*. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes. SM.

- MORIÑA, A. (en prensa). Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*.
- OLIVER, M. (1992). Changing the social relations of research productions?, *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), 101-114.
- PARRILLA, A. (2005). *The challenge of singularize the common accepted: the case of Desiree*. Paper ISEC: Glasgow.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dirs.). (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Informe de Investigación. Instituto de la Mujer.
- (2007). La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. Ef. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.
- PARRILLA, A., MORIÑA, A. Y GALLEGO, C. (2008). Cuando la escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión. Comunicación presentada al X CIOIE, Barcelona.
- SLEE, R. (2000). *Talking back to power: The politics of educational exclusion*. Ponencia presentada en ISEC, Manchester, Julio.
- STALKER, K. (1998). Some ethical and methodological issues in research with people with learning disabilities. *Disability and Society*, 13,1, 5-19.
- SUSINOS T. Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 157-171.
- SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words'. Disabling barriers and social exclusion in young persons, *Disability and Society*, 2 (2).
- SUSINOS, T. Y CALVO, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social, *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.
- SUSINOS, T., CALVO, A. Y ROJAS, S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school, *Gender and Education*, 21 (1), 97-110.
- TEZANOS, J. F. (Ed.) (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Ed. Sistema.
- WALMSLEY, J. (2004). Involving users with learning difficulties in health improvement: lessons from inclusive learning disability research. *Nursing Inquiry*, 11 (1), 54-64.

Dirección de contacto: Ángeles Parrilla. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla, España. E-mail: parrilla@us.es

Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva

Listening to share. Acknowledging students' authority in the project for an inclusive school

Teresa Susinos Rada

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Santander, España.

Resumen

En este artículo, siguiendo el curso de nuestras investigaciones anteriores, analizamos cómo se pueden plantear experiencias de educación inclusiva que tomen como punto de partida la voz del alumnado y, de forma particular, la voz de aquellos colectivos sin *voz pedagógica*. La expansión reciente en países de nuestro entorno de iniciativas que se reúnen bajo el epígrafe de la voz del alumnado nos lleva a reflexionar sobre cuáles de ellas pueden ser consideradas netamente inclusivas, teniendo en cuenta que a veces la voz de los alumnos no es una herramienta de mejora educativa, sino más bien una iniciativa que ha sido canalizada y aprovechada dentro del discurso neoliberal. Se discute cómo estas experiencias han de provocar un cuestionamiento de las narrativas que venimos utilizando sobre la infancia y la juventud para que produzca un sincero reconocimiento de los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas. Se advierte sobre el riesgo de esencializar la voz del alumnado como si fuera una voz homogénea y sobre la necesidad de ensayar metodologías que nos permitan acceder a las voces silenciadas, lo que sin estar exento de grandes dificultades, es sin duda uno de los pilares de la investigación inclusiva. Igualmente se reflexiona sobre la necesidad de que las experiencias de la voz del alumnado estén fundamentadas en un modelo dialógico de la participación y fomenten un modelo diferente de autoridad pedagógica. Todo ello nos ofrece una mirada inusual sobre los problemas escolares, dando protagonismo al alumnado como sujeto activo en la vida escolar y nos proporciona una visión renovada de nuestras

prácticas que permitirá una construcción conjunta entre profesorado y alumnado de una educación más democrática.

Palabras clave: inclusión educativa, voz del alumnado, mejora escolar, participación del alumnado, escuelas democráticas, narrativas sobre la infancia.

Abstract

In this article, as a follow-up to our previous research, we analyse how we can put forward inclusive education experiences based on students' voices, and in particular the voice of those groups without a pedagogical say. The recent expansion in neighbouring countries of initiatives categorised under the heading of 'student voice' leads us to reflect on which of these could be deemed to be wholly inclusive, bearing in mind the fact that sometimes students' voices are not an educational improvement tool, but rather an initiative that has been channelled and used within the neo-liberal discourse. This paper discusses how these experiences should lead to questioning the narratives that we have been using on childhood and youth, in order to provide a genuine recognition of the students as speakers with their own say on pedagogical issues. The risk of pigeon-holing students' voices as if they were a homogeneous voice, and the need to practise methodologies that allow us to access silenced voices is pointed out. This is by no means a path without inherent difficulties, but it is without doubt one of the pillars of inclusive research. A reflection is also made on the need for experiences of students' voices to be based on a dialogical model of participation, and to promote a different model of pedagogical authority. All these issues reveal an unusual insight into school problems, giving a lead role to the students as active subjects in school life, while offering a renewed vision of our practices, which will permit a joint construction by teachers and pupils of a more democratic education.

Key words: inclusion in education, students' voices, school improvement, student participation, democratic school, childhood narratives.

El punto de partida o la importancia de dar la voz al alumnado

El objeto de este artículo es reflexionar sobre cuál es el papel que le hemos otorgado al alumnado en el proyecto inclusivo, cuál es su protagonismo en las iniciativas de me-

jora escolar que emprendemos, qué importancia puede tener esta preocupación en el marco de la inclusión educativa y qué oportunidades se abren al analizar y abordar la inclusión desde la perspectiva del alumnado.

Estas reflexiones que aparecen a continuación no son ajenas a las últimas investigaciones que hemos llevado a cabo (Parrilla y Susinos, 2005; Susinos, 2007; Parrilla y Susinos, 2007; Susinos y Parrilla, 2008; Susinos y Calvo, 2006; Susinos, Calvo y Rojas, 2009) en las que venimos indagando sobre la historia de vida escolar de jóvenes «sin voz pedagógica» (en términos de Bernstein) o del alumnado a quien habitualmente la escuela no da la palabra. Estas investigaciones se enmarcaron en el estudio del fenómeno de la exclusión escolar y social y parten de la preocupación ante el hecho innegable de que los procesos de exclusión/inclusión escolar tienen un efecto en la subjetividad de los jóvenes, produciendo determinadas trayectorias personales y limitando el acceso a diferentes ámbitos de participación (bien entendido que éste es un efecto nunca mecánico, sino más bien mediatizado y contradictorio).

En estas investigaciones (que son descritas en el artículo de mi compañera Ángeles Parrilla) hemos podido ensayar algunas de las posibilidades que ofrece la metodología biográfico-narrativa en la investigación educativa explorando en particular sus posibilidades para conocer qué barreras y ayudas¹ son identificadas por estos jóvenes en su historia de vida escolar. Es por tanto ésta una investigación claramente orientada a dar la voz, a escuchar las experiencias escolares de chicos y chicas en situación de desventaja o desigualdad social narradas en primera persona.

Esta misma preocupación por la voz de los jóvenes es la que nos ocupa en el nuevo proyecto que iniciamos ahora y que da pie a este artículo (Parrilla y Susinos, 2008). En esta ocasión pretendemos poner contexto a la voz de los jóvenes, analizar estas barreras y ayudas escolares dentro de sus propios centros educativos y comprobar cómo algunas escuelas particulares ponen en marcha iniciativas de aumento de la participación del alumnado y mejora inclusiva que se deriven de la escucha atenta de los grupos de alumnos o de individuos habitualmente silenciados.

Al abordar un proyecto como éste, surgido desde unos principios claramente inclusivos, nos parece que no es posible desconocer ni desligarse por completo de las iniciativas que han surgido con fuerza últimamente en nuestro entorno y que se reúnen bajo el epígrafe de *la voz del alumnado* (VA). Ésta es una expresión que comienza a ser

¹ Este concepto de barreras sociales se atribuye a Zarb (1997) quien desde el Modelo Social de la Discapacidad pretendía señalar metafóricamente aquellos obstáculos o impedimentos que la organización social impone a las personas con discapacidad a lo largo de su vida y que les impiden el pleno disfrute de sus derechos cívicos. Son pues estas barreras las que finalmente «discapacitan», excluyen o segregan a dichos individuos y/o colectivos.

conocida entre nosotros como el resumen de una variada gama de experiencias educativas que animan la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares (Martínez, 2005; Rodríguez Romero, 2008; Nieto y Portela, 2008).

Conviene reconocer que este tipo de experiencias no son totalmente nuevas, sino que pueden entenderse como herederas del movimiento de mejora escolar, de la más reciente educación para la ciudadanía (Martínez, 2005) o de la promoción de los derechos de los niños (Rudduck y Flutter, 2007). Así mismo, tal y como argumentaré aquí, también podemos encontrar muchos nexos de unión entre estas iniciativas y el movimiento de inclusión educativa. En este sentido, me propongo hacer explícita esta relación porque creo que la fuerza y la salud del proyecto inclusivo depende, en gran medida del reconocimiento mutuo y de las alianzas que seamos capaces de establecer con otras iniciativas o movimientos dirigidos a la mejora escolar que a veces se presentan bajo otros nombres u otras adscripciones. Tal y como hemos afirmado en otras ocasiones, esto sólo será posible si progresivamente vamos construyendo un discurso sobre la inclusión más híbrido, más mestizo, que esté apoyado no sólo en las corrientes críticas de la educación especial, sino también en otras tradiciones teóricas que desde la sociología y la pedagogía de la diferencia están comprometidas con un ideal compartido de justicia social (Susinos y Parrilla, 2008).

Las experiencias de VA (así nombradas) tienen ya más de una década de historia en países como Reino Unido, Australia, EEUU y Canadá y agrupan a una variada gama de iniciativas cuyo elemento común podría ser definido como el interés por promover la participación y el protagonismo de los alumnos en la vida escolar. La fuerza que este movimiento ha ido adquiriendo se aprecia en que, en algunos de estos países, ha conseguido instalarse en el discurso educativo oficial. De hecho, una de las más recientes líneas de acción de la administración educativa en Reino Unido está fuertemente comprometida con la VA y anima a las escuelas a que emprendan experiencias de participación del alumnado en la toma de decisiones organizativas y curriculares, de manera que profesorado y alumnado puedan compartir objetivos comunes que se aborden a través del trabajo conjunto (Department for education and skills, 2004; Department for children, schools and families, 2008).

La participación estudiantil se ha dirigido a objetivos muy diferentes, tales como la mejora de la gestión y dirección del centro a través de la promoción de iniciativas de liderazgo tales como los consejos escolares de comunidad, de escuela y de aula (Wyness, 2006; Whitty y Wisby, 2007; Maitles y Deuchar, 2006). Otras experiencias, que podríamos considerar entroncadas con la tradición anglosajona de negociación del currículum, se han implicado más bien en la mejora de la docencia y la discusión

conjunta entre el profesorado y el alumnado de diversos aspectos curriculares (Rudduck y Flutter, 2007) o en mejorar la relación entre la vida social y la vida académica y los espacios de ocio escolar. Otras iniciativas se proponen, de modo más general, fomentar la participación del alumnado en la reforma escolar (Silva, 2003).

También es posible encontrar propuestas basadas en una interdisciplinariedad inusitada, como por ejemplo las que convocan al alumnado y a los profesionales de la arquitectura para repensar y rediseñar los espacios escolares (y otros espacios para la infancia) (Flutter, 2006). Tal y como ha denunciado Manion (2007), seguimos aún hoy construyendo espacios e instituciones para la infancia (escuelas, parques, centros de ocio) que ignoran la opinión de los niños, que son un obstáculo en sí mismos para la participación y que están más bien pensados para excluirlos de la sociedad y «enjaularles» en una especie de «juvenilandia». En este sentido, es interesante comprobar cómo las experiencias de VA dirigidas al diseño de los espacios alteran las prioridades tradicionales en el uso de los espacios y revierten en una transformación de las reglas de uso y poder en las instituciones. Igualmente, se comprueba que a medida que aumenta la participación de los jóvenes, su estatus cultural se altera a la vez que aumenta su capacidad de toma de decisiones (Horelli, 2007), en definitiva, van adquiriendo un papel de actor social que sustituye a su habitual estatus de «paciente educativo».

Por último, otras iniciativas tienen como seña principal de identidad, no tanto el objetivo de la participación como el nivel de protagonismo que los alumnos asumen en el cambio. Éste es el modelo defendido por Michael Fielding quien anima a un mayor grado de iniciativa del alumnado en los proyectos de mejora que ha emprendido en numerosas escuelas británicas bajo el modelo de «alumnos investigadores». En estas escuelas el alumnado decide conjuntamente con el profesorado cuáles son los asuntos que la escuela debe mejorar y sobre los que van a iniciar su propia investigación (Fielding, 2001; Fielding y Bragg, 2003; Fielding, 2008).

Así pues, el nivel de participación del alumnado puede representarse en un continuo que va desde las experiencias de mera consulta en las que domina el poder del adulto y en las que el alumnado se limita a responder a interrogantes planteados externamente, hasta experiencias de auténtica implicación activa en las que el alumnado es quien toma gran parte de las decisiones en la propuesta desarrollada y cuyos efectos en la institución escolar son contrastables (Lodge, 2005; Fielding, 2004; Martínez, 2005).

De ahí que sean muchos los autores que vienen advirtiendo sobre el hecho de que a veces la voz del alumnado no es una herramienta de mejora inclusiva, sino más bien una iniciativa que ha sido reconducida y aprovechada dentro del discurso neoliberal, en la que se prima la visión del alumnado como cliente o consumidor de servicios

más que como ciudadano y cuya utilidad última se encuentra exclusivamente ligada a la rendición de cuentas (Arnot, 2006; Robinson y Taylor, 2007). No podemos olvidar, tal y como denuncia Wrigley (2007), la fuerte presión que hoy reciben las escuelas para conseguir determinados objetivos de eficacia que le son impuestos externamente desde las administraciones educativas. Estas exigencias, bajo una apariencia de neutralidad técnica, resultan casi siempre incompatibles con el proyecto ético de la inclusión y la ciudadanía. El autor caracteriza esta situación bajo la consigna de «mucho vigilancia y poca confianza» que, analizada en sus consecuencias, resulta ser una amenaza a la inclusión escolar porque afecta de forma particular a los alumnos más desprotegidos y porque constituye un movimiento de presión de arriba a abajo que no ayuda a crear una cultura del fortalecimiento y la solidaridad entre el profesorado.

Removiendo las narrativas sobre la infancia para reconocer al alumnado como sujeto de enunciación

Probablemente el punto central de las iniciativas que se proponen dar la voz al alumnado tiene que ver con la necesidad de remover nuestras ideas tradicionales sobre los niños y los jóvenes, sobre su estatuto de alumnos y sobre la creencia en la inexcusable verticalidad de las relaciones pedagógicas. Tal y como han asegurado Rudduck y Flutter (2007), necesitamos ver de otra forma al alumnado, abandonar la que ellas denominan la «ideología de la inmadurez» y la visión adultocéntrica de la infancia y la juventud para poder así reconocer a los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas.

Como se sabe, la infancia y la juventud son construcciones histórico-sociales, es decir, que no son categorías que puedan reconocerse ni en todas las sociedades, ni en todos los tiempos históricos, ni siquiera para ambos sexos por igual. Esto significa que a los menores les hablamos, les tratamos y les proponemos tareas en función de los discursos que hemos construido sobre ellos a lo largo de la historia de la cultura. Tal y como afirma Popkewitz (1998), estas visiones o narrativas establecen las fronteras de lo somos capaces de ver, pensar, sentir y actuar sobre la infancia.

La infancia como espacio evolutivo con características propias, de «naturaleza» distinta y en cierto modo opuesta a la adultez, tiene una historia relativamente corta (Gimeno, 2003; Steinberg y Kincheloe, 2000). A día de hoy la infancia y la juventud en los países occidentales se ha establecido como un período de muy larga duración, en

el que los niños y jóvenes son expresamente eximidos de cualquier responsabilidad en la contribución a la economía familiar y que habitan espacios y tiempos que les son propios y exclusivos (Calvo, Susinos y García, 2008; Escolano, 2000).

Sin duda a esta configuración de lo que hoy entendemos que debe ser la infancia han contribuido las aportaciones de diferentes saberes (la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Medicina y la Pedagogía), así como los cambios en los modos de vida y los sistemas de producción de las sociedades occidentales que han ido modificando los hábitos de crianza de otras épocas. En particular, el discurso «desarrollista» (o etapista) promovido desde la psicología alimenta una visión naturalizada de la infancia y la juventud, un pensamiento determinista sobre las fases del desarrollo infantil que se supone han de sucederse al margen de las condiciones históricas en las que ocurre la evolución del sujeto.

Por otra parte, nuestra idea actual de la infancia es inseparable de la escolarización, siendo ésta responsable en una gran medida de las narrativas que utilizamos sobre los niños y las niñas. La escuela, desde que se reguló bajo el «dogma» de la organización graduada (cursos, ciclos, etapas), ha tenido un papel fundamental en el proceso de homogeneización de la infancia, ya que «hasta la aparición de la escuela moderna nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro, y menos aún se ha visto un espacio que convierta esa desviación en identidad, individualidad, personalidad» (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 22).

La escuela que tenemos se ha organizado históricamente en consonancia con esta idea de infancia pautada y graduada que describimos y, por ello, los papeles y responsabilidades que otorga al niño-alumno son muy limitados y siempre se desempeñan bajo la atenta mirada del adulto. Todos podríamos confirmar que apenas existen tareas, responsabilidades y atribuciones de relevancia que la escuela adjudique a los alumnos.

En realidad, los conceptos de infancia y juventud van inseparablemente unidos a las ideas de moratoria y transición y responden a una innegable lectura adultocéntrica, haciendo que el adulto ocupe el lugar al que nos dirigimos, hacia el que miramos y en el cual se verifica la completitud del ser humano (Balardini, 2008; Martínez, 2005). Sin embargo, necesitamos un modelo de pensamiento diferente, en el cual los períodos de la vida se reconozcan con tareas propias, que no son subalternas de otros estadios o momentos, sino que tienen entidad y valor por sí mismas dentro del recorrido vital de cada individuo. Por ello las iniciativas que aumentan la participación del alumnado constituyen una buena oportunidad para problematizar esta idea de la infancia que nos lleva a considerar al alumnado como ciudadanos mínimos. Con ello

estaremos en el camino de reconocer a los jóvenes como agentes competentes y sujetos activos en los cambios culturales y sociales y no como receptores pasivos, reducidos estrictamente al papel de destinatarios de nuestras iniciativas de protección y cuidado (Bragg, 2007).

La centralidad de las voces silenciadas en la investigación inclusiva

Las propuestas de VA genuinamente inclusivas tienen que partir del reconocimiento de que la voz del alumnado no es única, uniforme (ni estática o definitiva), sino que en la escuela existen diferentes voces entre el alumnado, de las cuales algunas han sido tradicionalmente silenciadas. Esencializar la voz del alumnado, considerarla una voz homogénea nos llevaría a atender únicamente a la voz hegemónica, la voz de quienes dominan el lenguaje de la escuela y a olvidar o ignorar las voces de quienes no se ajustan a este patrón de alumno, las voces ausentes o las culturas silenciadas dentro de la escuela (Torres, 2000).

Tal y como afirma Arnot (2006), existe un «alumno ideal» tras muchas experiencias de VA, un alumno al que le gusta la escuela, conoce y respeta sus normas, negocia, resuelve conflictos y construye conocimiento. Esta apreciación es muy importante desde una lectura inclusiva porque existe el peligro de que los procesos de consulta y participación del alumnado escondan y sirvan para legitimar las desigualdades existentes en la escuela al ignorar las voces silenciadas. Tal y como hemos mostrado en nuestras investigaciones (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, 2007), las barreras para el aprendizaje y la participación que encuentran muchos de nuestros alumnos tienen que ser intencionalmente buscadas y activamente escuchadas si queremos que sus necesidades no se pierdan o queden ocultas en el bosque de la voz del alumnado.

Rechazar la noción de alumno como algo unitario, con perspectivas e intereses comunes y compartidos, remite a su vez a los debates sobre la identidad como algo único, esencial y estable (Cook-Sather, 2007). No es posible considerar la identidad de «estudiante» como única o definitiva, sino más bien como una identidad precaria, en construcción y contradictoria que se reconstruye en el proceso del diálogo y la interacción con los demás. Esta misma complejidad del concepto de identidad se representa en el concepto de «voz» que igualmente debiera tomarse como algo tentativo y

temporal, que no es ajeno a las contradictorias relaciones de poder que envuelven nuestra vida personal e institucional. Por ello, como veremos, las iniciativas de VA con valor inclusivo se asientan sobre modelos dialógicos de la participación, de forma que permitan generar significados compartidos de los problemas escolares y en los que las distintas voces sean escuchadas y recreadas.

La investigación inclusiva está particularmente interesada y comprometida en «sacar a la luz» las voces silenciadas o acalladas porque representan la palabra de aquellos jóvenes para quienes la escuela está fracasando en su misión de formación cívica. Este concepto de «voces silenciadas» que nos sirve para conocer en parte cómo se produce el conocimiento escolar y descubrir cuáles son las líneas de cambio que debemos emprender, adquiere aquí una gran fuerza política como herramienta para el reconocimiento y la participación de determinados colectivos.

Aprendemos así de la pedagogía feminista que ha utilizado la noción de voz como herramienta para luchar contra la hegemonía del conocimiento masculino (Arnot, 2006) y para denunciar la ausencia de la voz femenina en todos los ámbitos de la vida escolar, incluido el propio currículum común y obligatorio (Moreno, 2005; Blanco, 2000; Subirats y Tomé, 2007; Arenas, 2006). Autoras como Carmen Luke han argumentado que durante largos años de escolarización las mujeres han venido aprendiendo eficazmente la política de la voz y del silencio, «aunque no siempre tuviéramos palabras o teoría para hablar sobre cómo puede funcionar la pedagogía como silenciador» (Luke, 1999, p. 21).

Otros muchos grupos sociales son también silenciados en la escuela, tal y como expresan Arnot y Reay (2007). Estas autoras confirmaron en su investigación que el alumnado de clases trabajadoras es plenamente consciente de la existencia de voces dominantes y voces dominadas en la escuela y, aunque en muchas ocasiones no se hayan hecho con el código pedagógico legítimo durante su estancia en la escuela, sin embargo sí han experimentado en este tiempo cuál es su lugar en el sistema clasificatorio que regula la vida escolar.

Las escuelas como espacios de bienvenida y participación para todo el alumnado

La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha

sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Ainscow, 2001; Booth, et al., 2000; Parrilla, 2007; Moriña, 2008). Sin embargo, tenemos que reconocer que no son muy frecuentes entre nosotros las investigaciones que pongan en el centro del cambio escolar al alumnado, sus voces y sus demandas y son mucho más abundantes aquellas que se dirigen a fortalecer al profesorado para la tarea educativa y a promover cambios que nacen de la iniciativa adulta.

Nuestra ya extensa experiencia sobre escolarización del alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias confirma las dificultades que venimos teniendo para dar la voz a este colectivo, muchas de las cuales han de atribuirse al efecto que tiene en nuestras prácticas la visión individual y deficitaria que la escuela ha adoptado para explicar las dificultades para aprender de algunos alumnos. Desde el modelo social de la discapacidad este fenómeno se considera una parte de la denominada discriminación *ableísta*², y que ha conseguido instaurar entre nosotros una visión también ableísta de la ciudadanía.

Esta narrativa del déficit tiene una enorme fuerza performativa porque consigue reorganizar la experiencia en el mismo acto de nombrarla o de describirla y, además, se halla fuertemente anclada en las instituciones sociales, siendo especialmente visible en las escuelas. Tal y como se ha denunciado repetidamente por numerosos autores, existen muchos aspectos organizativos y curriculares de nuestras escuelas que, lejos de facilitar y promover la participación y el aprendizaje de todos, consiguen perpetuar los modelos tradicionales de dependencia y experticidad que han caracterizado la educación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas (Skrtic, 2005; Daniels, 2006).

Los sistemas escolares de segregación y etiquetación del alumnado no se reducen a modelos del pasado, sino que siguen vigentes con el constante surgimiento de nuevas etiquetas diagnósticas («en riesgo», «dificultades de aprendizaje», «dificultades emocionales», «superdotado», «trastorno de atención con o sin hiperactividad») que se crean con finalidades principalmente segregadoras y que condicionan definitivamente nuestras prácticas escolares haciendo muy improbables las iniciativas de participación del alumnado previamente etiquetado (Everelles, 2005). Sin duda, necesitamos someter a discusión las prácticas segregadoras en las escuelas, muchas veces invisibles y naturalizadas que, sin embargo contribuyen poderosamente a la formación de subjetividades excluidas, tal y como hemos visto en anteriores investigaciones.

² Se ha definido como el sistema de pensamiento dominante que oprime a las personas con discapacidad y que se fundamenta en las creencias hegemónicas sobre la salud, la productividad, la belleza y el valor de la vida humana que son perpetuadas por diversos mecanismos sociales muy poderosos en la construcción y el mantenimiento de los discursos sobre la normalidad/anormalidad del ser humano (Hehir, 2005; Davis, 1997).

Estos procedimientos de etiquetación-segregación no pueden ser entendidos al margen de la actividad y el papel desempeñado por los profesores y los expertos en educación especial. Por más que desde los colectivos de personas con discapacidad se han denunciado muchos de estos abusos (Swain et al., 2003), el poder que los profesionales vienen teniendo sobre la vida de estos niños y niñas no ha sido traído al debate público con la presencia que se merece. La inclusión educativa no puede permanecer al margen de esta polémica y, al asumir como propio el compromiso de la participación de todo el alumnado (especialmente de aquellos con más dificultades para hacerlo), debe afanarse por buscar vías para hacer efectivo su derecho a tomar decisiones y hacer elecciones sobre asuntos que les afectan en primera persona. Ello lleva aparejada una revisión necesaria del papel de los profesionales de la rehabilitación y el cuidado, del profesorado en general y de los modos de organización escolar al uso en las escuelas de hoy.

El propio Michael Fielding, tras su larga experiencia en iniciativas de VA, ha señalado que una de las principales preocupaciones que han de contemplar las escuelas es cómo conseguir una *inclusión radical* (Fielding, 2008) porque reconoce las dificultades que las escuelas están teniendo para poner en marcha experiencias que permitan oír la voz de jóvenes en desventaja y para encontrar el equilibrio deseable entre el reconocimiento de la diferencia y el derecho a la inclusión de este alumnado. Se pregunta cómo establecer espacios de reflexión y acción para grupos escolares minoritarios que sean espacios de libre expresión para ellos (p. ej. los espacios para chicas con dificultades emocionales y conductuales (EDB) creados por Crudas y Haddock, 2003) sin que a la vez se conviertan en guetos que aumenten la brecha entre unos grupos y otros. Se pregunta, en fin, cómo distinguir entre las iniciativas que generan dependencia y aquellas que consiguen que las personas con discapacidad puedan abrirse hacia otros colectivos y hacia espacios públicos más amplios en las escuelas.

Por otra parte, sacar a la luz las voces silenciadas, suprimidas es conceptual y prácticamente muy difícil porque las epistemologías y los métodos tradicionales de indagación basados en una epistemología de voz hegemónica (ableísta, androcéntrica, etc.) no son capaces de captar estas voces (Cook-Sather, 2007; Arnot, 2006). En nuestra opinión, tal y como hemos dicho en otras ocasiones, no debemos olvidar que la voz como concepto polisémico puede y debe ser explorada por caminos alternativos que, a veces, han de servirse de metodologías adaptadas o alternativas (Susinos y Parrilla, 2008; Rojas, 2008). Sin embargo, pese a la indudable dificultad que aquí se plantea, éste es uno de los puntos fundamentales de las iniciativas de VA que se dirigen hacia los objetivos de inclusión educativa.

Las experiencias de VA son inclusivas si promueven un modelo diferente de autoridad educativa y un modelo dialógico de la participación

Sin duda, las experiencias que tratan de dar la voz al alumnado sólo podrán considerarse inclusivas si cuestionan los sistemas tradicionales de poder que se establecen en las escuelas y logran transformar estas relaciones y redes de poder en otro sistema diferente. En este sentido, la modificación del papel del alumnado va inseparablemente unida a un cambio en los modos de relación entre alumnado y profesorado. Es a este nuevo modelo de relación al que Fielding denomina de *colegialidad radical* (Fielding, 1999).

Ésta es una idea que igualmente puede rastrearse en la pedagogía feminista: el rechazo de la autoridad y el poder tradicionales en las relaciones entre alumnado y profesorado y la necesidad de establecer encuentros pedagógicos caracterizados por la cooperación, la puesta en común, el apoyo y la inquietud por dar voz a los silenciados (Luke, 1999). Es una nueva forma de entender el concepto de *autoridad educativa* basada en el concepto feminista de autoridad definido éste como un principio del orden simbólico (no del orden social) que caracteriza algunas relaciones, generalmente entre personas de diferente edad, como relaciones no dominadoras y que se dirigen a promover el crecimiento del «otro». Según Nieves Blanco, la autoridad pedagógica, así entendida, necesita que seamos capaces de reconocer al *otro* tal y como es, de aceptarlo, valorarlo y verlo en su singularidad, «no inventártelo, (...) no confundir su deseo con el mío, no invadir su espacio ni asumir sus responsabilidades y limitar su libertad» (Blanco, 2002, p. 119). Ello nos llevará a *asumir la diversidad* en las habilidades, las necesidades y los intereses del alumnado y a encontrar canales adecuados para que esta diversidad se exprese.

Igualmente, estos encuentros han de estar *abiertos a la incertidumbre*, a lo que está por venir. Se trata de compartir un espacio abierto, un espacio para crear, sujeto a transformaciones y también a contradicciones, conflictos y fracasos. Es el lugar que permite la creación y la negociación conjunta de significados. Por ello, las relaciones pedagógicas han de *buscar el encuentro personal*, el contacto directo, el espacio para la palabra y la comunicación. Es el modelo dialógico de la participación que reivindican Robinson y Taylor (2007) para las iniciativas de VA. Sin duda esto llevará a abrir conflictos y a cuestionar las relaciones de poder que permitirán construir nuevas formas de relación.

Por último, esta nueva forma de autoridad ha de partir de y *valorar la experiencia, el conocimiento vivo* de cada cual. Necesitamos aprender a escuchar y a poner

en valor las ideas de los demás para encontrarles sentido y para conectarlas entre sí. Es importante promover la expresión de las propias ideas, aunque no siempre sean claras, ni sean definitivas y además estén mezcladas de confusión.

Algunas conclusiones y algunas pistas para seguir pensando

Se puede interpretar lo dicho hasta aquí como una defensa del uso de la voz del alumnado como movilizador del cambio, como herramienta para la mejora escolar y simultáneamente, como una llamada de atención sobre cuándo y en qué condiciones las iniciativas de participación y consulta del alumnado pueden ser consideradas inclusivas. Tal y como afirma Fielding (2001, 2008) conviene interrogarse sobre algunos aspectos clave a la hora de poner en marcha y evaluar las iniciativas de participación del alumnado:

- Preguntarnos por qué iniciamos la experiencia (valores y objetivos), por qué el proyecto es animado o resistido en este centro concreto y a quién beneficia finalmente.
- Reflexionar sobre cuestiones de poder y control (qué voces se oyen más claramente en la escuela, a quién se le permite hablar y sobre qué aspectos, quién se hace escuchar de forma más nítida, quién escucha y por qué).
- Reconocer qué capacidades, disposiciones, habilidades y actitudes son necesarias para que se pueda desarrollar la experiencia. Cuáles son nuestras acciones y responsabilidades en el proyecto
- Qué función tienen los sistemas y estructuras escolares en la experiencia, esto es, cómo apoya la escuela a quienes están comprometidos con la iniciativa y qué apoyos y recursos pone a su disposición.
- Preguntarnos qué cambia en la escuela con esta iniciativa y vigilar para que los procesos de participación no se burocraticen, no se conviertan en actividades sin interés alguno para el alumnado y no sean instrumentalizados para otros fines.

Emprender cambios escolares basados en el aumento de la participación del alumnado no depende ni de la edad ni de cualquier otra condición del alumnado porque siempre es posible ampliar el espacio de toma de decisiones del que disponen o que les cedemos. A medida que los jóvenes van ensanchando su propio territorio (asumiendo

mayor protagonismo, mayor capacidad para dotar de sentido a la experiencia y mayor responsabilidad en la vida escolar), también aumentará nuestro reconocimiento de su capacidad para hacerlo.

De todo lo dicho hasta aquí, se desprende una nueva forma de entender la relación pedagógica en la que el alumnado entra en la escena escolar con mucho mayor protagonismo del que ahora le es permitido. Ello conlleva la transformación del sistema relacional que hoy mantenemos entre alumnado y profesorado, una apertura de nuevos espacios para el diálogo abierto y la transformación escolar que modificará tanto los papeles del alumnado como la misma profesionalidad docente, tal y como la entendemos hoy (Fielding, 2008; Rodríguez Romero, 2008; Bolívar, 2006).

Por último, la voz del alumnado nos puede proporcionar una perspectiva inusual sobre los problemas escolares, una mirada a la que no estamos acostumbrados porque enfoca y dilucida aspectos centrales de vida en la escuela desde las posiciones periféricas que habitualmente ocupa el alumnado. Ésta es una oportunidad que la inclusión educativa ha de apreciar y alentar porque facilita que las escuelas emprendan un camino que las convertirá en instituciones que enseñan y aprenden democracia, instituciones sensibles y receptivas a la opinión del alumnado (la de *todo* el alumnado), en las que se van construyendo sistemas y estructuras sostenibles que alimentan y canalizan la participación de los jóvenes y que, finalmente, las convierte en instituciones más comprometidas con los valores de la inclusión y la justicia educativa.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ARENAS, G. (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ARNOT, M. (2006). Gender voices in the classroom. En C. SKELTON, B. FRANCIS Y L. SMULYAN, *The sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). London: Sage.
- ARNOT, M. & REAY, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 311-325.
- BARTON, L. (2001). Disability, struggle and the politics of hope. En L. BARTON, (ed.) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton.

- BLANCO, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO Sevilla*: Instituto Andaluz de la Mujer.
- (2002). Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. En M. MONTOYA, (Ed.) *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Cuadernos inacabados* (pp. 113-151). Madrid: Horas y horas.
- BOLÍVAR, A. (2006). *Identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOOTH, T. ET AL. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- BRAGG, S. (2007). «Student voice» and governmentality: the production of enterprising subjects? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 343-358.
- CALVO, A., SUSINOS, T. Y GARCÍA, M. (2008). Algunos dilemas en la historia de la educación de las mujeres a partir del relato de tres generaciones. En M. GARCÍA, A. CALVO Y SUSINOS, T. *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp. 69-124). Madrid: Narcea.
- COOK-SATHER, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work: lessons for liberatory educational research from poststructuralistic feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 389-403.
- COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- CRUDDAS, L., & HADDOCK, L. (2003). *Girls' voices: Supporting girls' learning and emotional development*. Staffordshire, England: Trentham Books.
- DANIELS, H. (2006). The dangers of corruption in special needs education. *British J. of Special Education*, 33 (1), 4-9.
- DAVIS, L. (2006). Constructing normalcy: the bell curve, the novel and the invention of the disabled body in the nineteenth century (pp. 3-16). In L. DAVIS, *The disability studies reader*. London: Routledge.
- ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- EVERELLES, N. (2005). Rewriting critical pedagogy from the periphery: materiality, disability and the politics of schooling. En S. GABEL (ed.) *Disability studies in education* (pp. 65-84). New York: Peter Lang Pub.
- FIELDING, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change* (2), pp. 123-141.
- (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities, *British Educational Research Journal* (30), 2, 295-311.
- FIELDING, M. & BRAGG, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.

- FLUTTER, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments, *Educational Review*, 58 (2), 183-193.
- GIMENO, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- HEHIR, Th. (2005). *Directions in Special Education: Eliminating Ableism in Policy and Practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- LODGE, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- LUKE, C. (comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- MAITLES, H. & DEUCHAR, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!' consulting the pupil voice in Scottish schools, *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, (3), 249-266.
- MANNION, G. (2007). Going spatial, going relational: why «listening to children» and children's participation needs reframing. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 405-420.
- MARTÍNEZ, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MORENO, E. (2005). Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género. En M.A. SANTOS GUERRA, (Coord.). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 79-105). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- MORIÑA, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- NIETO, J. M. Y PORTELA, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-26.
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive education: A view from Inside. En L. BARTON Y F. FLETCHER (eds), *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books,.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dirs.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*, Informe de Investigación. Instituto de la Mujer.
- (2007). La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes. (Cantabria y Sevilla). Convocatoria Nacional I+D+I 2004-07. Ref.: SEJ2004-06193-C02-02/EDUC.
- (2008). Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. Convocatoria Nacional I+D+I 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.

- POPKEWITZ, T. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares.
- ROBINSON, C. & TAYLOR, C. (2007). Theorizing students voice: values and perspectives. *Improving schools*, 10 (1), 5-17.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-15.
- ROJAS, S. (2008). La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- RUDDUCK, J. Y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SILVA, E. (2003). Struggling for inclusion. A case study of students as reform partners. En B. RUBIN & E. SILVA (Eds.). *Critical Voices in school reform* (pp. 11-30). New York: Routledge.
- SKRTIC, T. (2005). A political economy of learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28, 149-155.
- STEINBERG, Sh. Y KINCHELOE, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, M. Y TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- SUSINOS, T. Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 157-171. Monográfico sobre Educación Inclusiva.
- SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words». Disabling barriers and social exclusion in young persons, *Disability and Society*, 2 (2).
- SUSINOS, T. Y CALVO, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social, *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.
- SUSINOS, T., CALVO, A. Y ROJAS, S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school, *Gender and Education*, 21 (1), 97-110.
- SWAIN, J., FRENCH, S. & CAMERON, C. (2003). *Controversial issues in a disabling society*. Buckingham, Open University Press.
- TORRES, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado. Madrid: Morata.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.
- WYNESS, M. (2006). Children, young people and civil participation: regulation and local diversity. *Educational Review*, 58 (2), 209-218.

ZARB, G. (1997). Researching disabling barriers. En BARNES, COLIN Y MERCER, *Geof Doing disability research* (pp. 49-66). Leeds: The disability press.

Fuentes electrónicas

BALARDINI, S. A. (2008). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Recuperado el 23 de abril de 2008 de:

<http://168.96.200.17/ar/libros/cyg/ juventud/balardini.doc>

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2008). *Working Together: Listening to the voices of children and young*. Recuperado el 12 de septiembre de 2008.

<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload /DCSF-00410-2008.pdf>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2004). *Working Together: Listening to the voices of children and young people*. Recuperado de:

<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES%20134%20-200MIG1963.doc>.

FIELDING, M. (1999). Radical collegiality: affirming teaching as in inclusive professional practice, *Australian Educational Researcher*, 26 (2), pp. 1-34. Recuperado el 2 de agosto de 2008 de:

<http://www.sussex.ac.uk/education/documents/radical2.pdf>

— (2008). *Beyond student voice to democratic community*. Consultado el 2 agosto, de 2008 de

http://www.ioe.ac.uk/schools/efps/Beyond_Student_Voice_to_Democratic_Community.pdf

HORELLI (2007). Constructing a Theoretical Framework for Environmental Child-Friendliness. *Children, Youth and Environments*, 17 (4), 267-292. Recuperado el 7 septiembre de 2008, de

http://www.colorado.edu/journals/cye/17_4/17_4_14_ConstructingAFramework.pdf.

WHITTY, G. & WISBY, E. (2007). *Real Decision Making? School councils in action*.

Recuperado de <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR001.pdf>

Dirección de contacto: Teresa Susinos. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Avenida de los Castros s/n, 39005. Santander, España. E-mail: susinos@unican.es

Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones

Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations

Len Barton

Instituto de Educación. Universidad de Londres. Londres, Reino Unido.

Resumen

Este trabajo se propone plantear algunas reflexiones personales sobre el surgimiento y desarrollo de Estudios sobre Discapacidad en Inglaterra. Se mantiene en éste que el apoyo a dicho proceso de desarrollo es una manera de concebir la discapacidad como forma de opresión social, en la que la naturaleza de la discriminación y exclusión en sus complejas y variadas formas se conciben como esencialmente significativas. La identificación, desafío y eliminación de las barreras discapacitadoras se entiende como una tarea grave y urgente. Los estudios de discapacidad se perciben como un proceso crítico de cuestionamiento en el que, al involucrarse con personas discapacitadas, las dimensiones conceptuales, teóricas, explicativas y prácticas se consideran de vital importancia.

El presente artículo también sostiene que la lucha por la inclusividad entraña una exploración rigurosa y constante de las concepciones, cuestiones e interrogantes relacionados con la equidad, la justicia social, la exclusión y la ciudadanía. El móvil que da lugar a tal vínculo es el deseo de un cambio transformador. Esto va más allá de la cuestión de discapacidad para adentrarse en la búsqueda de un mundo social y material no discriminatorio y no opresivo.

Al tiempo que se resaltan valoraciones concretas de los Estudios sobre Discapacidad, la atención se centra en su impacto sobre el desarrollo y la enseñanza de cursos de posgrado en Educación Inclusiva en dos universidades, de los que el autor y sus colegas han sido responsables. Se identifican y debaten tres apreciaciones, que son: la creación social de categorías; el modelo social y sus implicaciones para la naturaleza y el fin de la investigación y, para terminar, la cuestión del cambio transformador.

En la Conclusión, se destacan una serie de interrogantes que han surgido de esta empresa y que continúan siendo un reto para futuros cambios. Finalmente, el informe se sitúa en un marco más amplio en el que pasan a primer plano las cuestiones transculturales, la globalización y la importancia de fomentar reflexiones críticas sobre suposiciones, opiniones y prácticas personales. El objetivo global es seguir impulsando el debate y el análisis.

Palabras clave: estudios sobre discapacidad, modelo social, derechos, inclusividad, exclusión, barreras discapacitadoras, equidad, cambio transformador

Abstract

This paper seeks to provide some personal reflections on the emergence and development of Disability Studies in England. The paper contends that underpinning this process of development is a conception of disability as a form of social oppression, in which the nature of discrimination and exclusion in their complex and varied forms, are viewed as fundamentally significant. The identification, challenge and removal of disabling barriers is seen as a serious and urgent task. Disability Studies is perceived to be a critical process of enquiry, in which engaging with the voices of disabled people, the conceptual, theoretical, explanatory and practical dimensions involved, are perceived to be of central importance.

The paper also argues that the struggle for inclusivity entails a serious and perennial exploration of conceptions, issues and questions concerning equity, social justice, exclusion and citizenship. The motivation for this engagement is a desire for transformative change. This goes beyond the issue of disablement in the pursuit of a non-discriminatory, non-oppressive social and material world.

Highlighting particular insights from Disability Studies, attention is focused on their impact on the development and teaching of postgraduate courses in Inclusive Education in two Universities which the author and other colleagues have been responsible for. Three insights are identified and discussed, and they are: the social creation of categories; the social model and its implications for the nature and purpose of research, and finally, the issue of transformative change.

In the Conclusion, a series of questions are highlighted which have emerged from this particular engagement and which continue to be a challenge for future changes. Finally, the account is set within a broader framework in which cross-cultural issues, globalisation, the importance of encouraging critical reflections on personal assumptions, understandings and practices are foregrounded. The overall intention is to stimulate further discussion and analysis.

Key words: disability studies, social model, rights, inclusivity, exclusion, disabling barriers, equidad, transformative change.

Introducción

En este estudio se identifican y examinan algunas de las principales novedades relacionadas con los estudios sobre discapacidad en Educación Superior en Inglaterra y sus implicaciones en la búsqueda de la inclusión. Para ello, se ha recurrido a la experiencia y al conocimiento obtenido tanto de la investigación como de la enseñanza. Para poder acometer esta labor, me gustaría destacar los beneficios alcanzados en términos de mi propio aprendizaje y la profundización lograda en este campo a raíz de mi compromiso y amistad con personas discapacitadas, colegas académicos y estudiantes.

Estudios sobre discapacidad

Hasta 1975, la discapacidad se estudiaba dentro del ámbito académico, principalmente dentro de la Medicina y de otras disciplinas relacionadas con la salud. Sin embargo, a partir de aquel año, la Universidad a Distancia, en especial a través de los esfuerzos de Finklestein, introdujo un curso para estudiantes universitarios titulado *Las personas minusválidas en la comunidad*. Desde entonces, los cursos para estudiantes universitarios y graduados no han dejado de proliferar dentro de, por ejemplo, el campo de la Sociología, Medicina, Cultura y Educación. En los últimos tiempos ha habido un interés creciente en cuestiones relacionadas con la discapacidad en Geografía Social y Ciencias Políticas.

Las pruebas sustantivas relacionadas con el desarrollo y la importancia que han tenido los estudios sobre discapacidad en Educación Superior residen en la siguiente combinación de elementos: el crecimiento significativo de cursos en los niveles iniciales y de postgrado; la posición y el trabajo de los académicos discapacitados en Educación Superior; el número creciente de centros de investigación y agrupaciones especializadas en investigación sobre discapacidad; el apoyo cada vez mayor para la financiación de estudios de investigación sobre discapacidad llevados a cabo por distintos Consejos de Investigación; el estatus y el impacto del diario *Discapacidad y Sociedad*, que actualmente publica siete números al año y es conocido en todo el mundo como el diario de referencia en este ámbito; el apoyo creciente para la organización de conferencias nacionales e internacionales en Reino Unido y la posición que ocupa la Asociación para los Estudios sobre Discapacidad del Reino Unido en este ámbito, así como el rápido crecimiento de las publicaciones que tratan una amplia gama de cuestiones relacionadas con la discapacidad, en especial *Commissioned Book Series*, publicada

por editoriales internacionales (Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T., 1999; Barton, L., 1996, Thomas, C., 2007).

Sin embargo, todos estos acontecimientos, por muy impresionantes que puedan parecer, no deberían enmascarar el trabajo que todavía queda por hacer, sobre todo en cuanto al modo según el cual los aspectos relacionados con la discapacidad son, a menudo, pasados por alto u obviados dentro del ámbito académico, o podrían ser vistos mejor, como un factor fijo en relación con las principales preocupaciones sobre la clase, género, raza y sexualidad.

En un artículo previo inédito, Oliver y Barton (2000) perfilaron algunos de los retos y tensiones emergentes dentro del campo de los estudios sobre discapacidad. Entre otros, se incluía la identificación y posterior crítica de lo que estos autores consideraban como distorsiones producidas por los sociólogos de la salud y la enfermedad en cuanto a cómo definían los estudios sobre discapacidad. Cuestionaron algunos presupuestos tales como:

- Los estudios sobre discapacidad han desprovisto al cuerpo de toda consideración.
- Estos estudios fallan a la hora de representar la diversidad o diferencia y son una antimedicina.

Asimismo, señalaron las tensiones existentes entre los académicos que trabajaban en el campo de los estudios sobre discapacidad y de los discapacitados en general, entre las cuales se incluyen las siguientes:

- La creciente diferencia en la forma de vida de aquellos que han desarrollado una profesión académica a partir de la aparición de los estudios sobre discapacidad, y la posición y experiencia de las personas discapacitadas.
- Las tensiones surgidas a la hora de satisfacer las demandas de los miembros de la comunidad académica, incluidas las formas concretas a la hora de publicar y mantener el acceso, así como la credibilidad, con las personas discapacitadas y sus organizaciones en sus luchas diarias.
- Por último, las presiones adicionales que implica la vida académica para los académicos discapacitados en cuanto a conseguir mantener su estatus en un mundo lejos de ser considerado como inclusivo en términos de condiciones, relaciones y valores.

Aunque este análisis se llevó a cabo hace casi una década, continúa siendo aplicable a la situación actual. En entrevistas recientes mantenidas con académicos discapacitados que han tenido influencia en el desarrollo de los estudios sobre discapacidad formulé la siguiente pregunta: ¿Qué caracteriza a los estudios sobre discapacidad? Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Lo primero es que se trata de un curso sobre estudios académicos, no de un curso de formación... Eso quiere decir que no se tiene por qué cursar, necesariamente, estudios sobre discapacidad en caso de estar trabajando con personas discapacitadas... Por otro lado, está basado en el modelo social. Trata sobre la sociedad en la que vivimos, no sobre las deficiencias. Las deficiencias se incluyen de una forma natural, y no trata sobre aquello que es diferente en estas personas, sino sobre la sociedad en la que vivimos. Se trata de un estudio académico de la sociedad en la que vivimos y, dentro de ésta, se abordan las experiencias de los discapacitados, así como la forma de afrontar el trato que reciben y la discriminación que padecen en nuestra sociedad.

Otra respuesta obtenida fue la siguiente:

Los grupos de académicos e investigadores que trabajan alrededor de la idea del modelo social de discapacidad. Así es como veo yo a los estudios sobre discapacidad en Educación Superior en Reino Unido.

Y finalmente:

Estudios sobre discapacidad... La ventaja de estos estudios es que se sirven de diversas ciencias sociales para tratar de comprender cómo es la vida de las personas discapacitadas, y cuando se trata de estudios verdaderamente útiles, entonces se consigue conectar con las voces de los discapacitados y sus organizaciones.

De todas estas respuestas podemos destacar una serie de cuestiones importantes en relación con la forma que tienen de entender la naturaleza de los estudios sobre discapacidad los académicos discapacitados en Inglaterra. En primer lugar, se considera que este tema trata fundamentalmente, y sin ningún tipo de reparo, sobre la posición, las posibilidades futuras de las personas discapacitadas y sus organizaciones en su lucha por los derechos, la ciudadanía y la vida independiente. En segundo lugar,

el modelo social de discapacidad se sitúa en el centro de los estudios sobre discapacidad, siendo éste el nexo de unión con el origen de los movimientos de las personas discapacitadas. A modo de resumen se puede decir que el modelo social desarrollado por las personas discapacitadas cumple diversas funciones:

- Proporciona un marco y una lengua para que los discapacitados puedan *describir* sus experiencias. La discriminación, la exclusión y la desigualdad pueden ser mencionadas y cuestionadas.
- Ofrece un medio para poder *explicar* y entender la cuestión de la discapacidad en términos de condiciones y relaciones socioeconómicas más amplias.
- Proporciona una base para el *apoyo* y el compromiso colectivo entre los discapacitados.
- Finalmente, se trata de un medio a través del cual se puede ofrecer una alternativa y proyectar una imagen positiva de la discapacidad en el mundo de los no discapacitados. Por lo tanto, tiene una función *educativa* muy importante.

Por último, la forma de interpretación y compromiso que sostienen estos cursos tiene una serie de implicaciones significativas en la naturaleza de la propia investigación, en términos de objetivos, procesos y resultados.

En el resto del artículo se presentará un análisis más completo de estos factores que han sido identificados y el impacto que puede tener cada uno de ellos en la lucha por la inclusividad. Aunque el término modelo social puede ser atribuido al trabajo de Oliver (2004), un académico discapacitado, el apoyo teórico para este modelo se encuentra en la «Declaración de los Derechos de los Discapacitados» surgida a raíz de un debate entre la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación (*Union of the Physically Impaired Against Segregation* -UPIAS-, según sus siglas en inglés) y la Alianza de los Discapacitados (*Disability Alliance*). La posición de la UPIAS (1976) es bastante clara:

En nuestra opinión, es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con deficiencias. La discapacidad es algo que se *impone* a nuestras deficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad.

Esta declaración, tal y como señala Barnes (1997), ha sido desde entonces ampliada para incluir todo tipo de deficiencias, físicas, sensoriales e intelectuales, y constituye

también la posición oficial sostenida por el *British Council of Disabled People and the Disabled Peoples' International*. De esta forma Oliver (1990) sostiene lo siguiente:

Las personas con discapacidad experimentan su condición de tales como una limitación social, sea que estas limitaciones se produzcan como consecuencia de los entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad del público en general para usar la lengua de signos, de la carencia de material de lectura en Braille o de las actitudes públicas hostiles hacia personas con deficiencias no visibles (p. XIV. Introducción).

Por lo tanto, la discapacidad es un medio significativo de diferenciación social. El nivel de estima y la posición social de las personas discapacitadas deriva de su posición en relación con las condiciones y relaciones entendidas en un sentido más amplio dentro de una sociedad dada. Esta perspectiva cuestiona tanto la percepción profesional como la pública sobre la discapacidad. Por otro lado, implica algo más que una serie de cambios relacionados con cuestiones relativas al acceso y los recursos. Se trata de la lucha por los derechos, la ciudadanía y la introducción de una legislación antidiscriminatoria (Centro de Estudios para la Igualdad, 1994 -*Equality Studies Centre*-).

El modelo social no debe ser entendido como un modelo fijo poco proclive al cambio. Existen varios puntos de discusión y crítica entre los analistas discapacitados, los activistas y otros académicos no discapacitados sobre la adecuación o validez de las interpretaciones particulares. Por ejemplo, para algunos de ellos la fuente de las condiciones y relaciones discriminatorias y opresivas radica en el quehacer fundamental del sistema capitalista. De esta forma, el énfasis se sitúa en una política económica de la incapacidad. Por otro lado, están aquellos que, aunque fieles a una perspectiva materialista, están influidos por las ideas feministas y se muestran proclives a enfatizar la dimensión psico-emocional de la discapacidad. Por último, habría que citar a aquellos que están influidos por el postmodernismo y que sostienen que el modelo social no puede solventar de manera adecuada las complejidades de la experiencia global de las personas discapacitadas o hacer frente a los retos que presentan los discapacitados en cuanto a la idea de reencarnación o las interconexiones existentes entre discapacidad y otros aspectos sobre la desigualdad.

El hecho de haber mencionado todos estos puntos de vista no debe ser interpretado como un deseo de querer suprimir todos estos debates, sino más bien como una forma de mostrar los tipos de debate que están teniendo lugar dentro del movimiento de la discapacidad y de los estudios relacionados con este ámbito. Por ejemplo, algu-

nos artículos publicados en medios locales colectivos en los que se aborda el tema de la discapacidad (Gibas, 2002; WECODP 2002; Rae, 2003) constituyen un testimonio de gran franqueza. Por otro lado, es posible encontrar artículos significativos que reflejan este tipo de debates en el diario *Disability and Society*. Barnes, en un intento de abordar algunas de estas cuestiones, señala que el modelo social no niega la importancia de todas aquellas cuestiones relacionadas con las personas que tienen algún tipo de deficiencia (intervenciones médicas adecuadas, factores psico-emocionales) ni tampoco la importancia de la cultura. Barnes sostiene que el modelo:

... es un intento coordinado de *politizar* la discapacidad con el fin de mostrar un foco claro e inequívoco sobre las verdaderas y múltiples privaciones impresionadas en aquellas personas cuyas condiciones biológicas son consideradas socialmente inaceptables para producir un cambio estructural y cultural radical (Barnes, 2003, p. 10).

La importancia fundamental del modelo social en la lucha por la igualdad y por un mundo no opresivo, no discriminatorio, radica en el hecho de que va más allá de la propia cuestión de la discapacidad y se centra más bien en el establecimiento y mantenimiento de un mundo social en el que *todas* las personas experimentan la realidad de los valores inclusivos y de las relaciones.

Una segunda característica de los estudios sobre discapacidad, enraizada en el modelo social, tiene que ver con la prioridad que se concede a la identificación y crítica de todas aquellas cuestiones individualistas, patológicas y sentimentales, así como todos aquellos aspectos que han causado, y siguen causando, exclusión. Entender la discapacidad como una forma de opresión social es uno de los rasgos fundamentales que subyace en los estudios sobre discapacidad. Asimismo, explorar la centralidad de las barreras institucionales, estructurales, ideológicas y materiales dentro de la sociedad constituye un enfoque básico dentro del ámbito de estos estudios. Las condiciones ofensivas, inadaptables y hostiles, junto con las relaciones sociales, contribuyen de manera creciente a la marginación, desautorización y exclusión de las personas discapacitadas. Esto constituye uno de los principales ejes del análisis crítico dentro de los estudios sobre discapacidad (Swain, French, Barnes & Thomas, 2004).

Abberley (1987) examina en su artículo más importante el concepto de opresión en relación con la discapacidad. En este artículo defiende que el hecho de ver la discapacidad como una forma de opresión proporciona una base a las personas discapacitadas tanto para entender como para transformar su propia situación. Así, sostiene lo siguiente:

Afirmar que las personas discapacitadas están oprimidas implica, sin embargo, sostener otras cuestiones en un nivel empírico. Implica señalar que en dimensiones significativas, los discapacitados pueden ser considerados como un grupo cuyos miembros se encuentran en una posición inferior con respecto a otros miembros de la sociedad por el hecho de ser discapacitados. Asimismo, implica señalar que estas desventajas están dialécticamente relacionadas con una ideología de grupo o con ideologías que contribuyen a justificar y perpetuar esta situación. Más allá de todas estas cuestiones se debe señalar que todas estas desventajas, junto con aquellas ideologías en las que se sustentan, no son ni naturales ni inevitables. Finalmente, todo esto implica la identificación de algún beneficiario en esta situación (p. 7).

El hecho de sostener que las personas discapacitadas se encuentran oprimidas implica la necesidad de prestar atención a la cuestión del poder. Desde esta perspectiva, el poder no es visto como una propiedad en manos de unos pocos, sino como una serie de relaciones que implican el ejercicio de la toma de decisiones. Esto propicia que se establezcan determinadas formas para la indagación crítica, entre las que se incluyen cómo, por qué y bajo qué consecuencias tiene lugar el ejercicio del poder dentro de una serie de condiciones y relaciones sociales específicas, o cómo se justifican y se mantienen estas situaciones.

En el centro de esta perspectiva se sitúa la pregunta de hasta qué punto los discapacitados son capaces de ejercer control sobre sus vidas, incluido su propio cuerpo. Este colectivo se encuentra inmerso en una lucha para conseguir el poder que les permita establecer un significado emancipador del término *diferencia*. El poder establecer este nuevo significado es también una de las prioridades de los estudios sobre discapacidad. Para poder hacerlo, es necesario abandonar el papel de subordinación, oponerse a una identidad social estigmatizada y desarrollar el sentido del orgullo por uno mismo. El cambio que implica todo esto se puede ver en las reflexiones personales de un activista llamado Brisenden (1986), quien señala que el término *deficiencia* es una metáfora que se emplea para referirse a una persona no aceptada socialmente y que las personas discapacitadas «son vistas como anormales porque somos diferentes; somos personas problemáticas que carecemos de los recursos necesarios para *integrarnos* en la sociedad» (p. 3). Brisenden sostiene que esta perspectiva compara a los discapacitados contra una noción asumida de *normalidad* que les lleva a padecer una neurosis y que, por otro lado, es la causa de buena parte del sentimiento de culpa y del sufrimiento que experimentan. Es en este contexto donde se debe entender la lucha por el cambio.

En el siguiente apartado de este artículo me gustaría mostrar brevemente la contribución prestada por las ideas e intereses resultantes de los estudios sobre discapacidad para crear de cursos de postgrado inclusivos impartidos por mí junto con otros colegas en dos universidades a lo largo de los últimos 15 años.

Educación inclusiva

El cómo se define la educación global tiene una importancia central y constituye un reto básico a la hora de afrontar el desarrollo y el mantenimiento de los cursos sobre discapacidad. Teniendo en cuenta la brevedad de este artículo, no es posible proporcionar una visión más profunda del proceso de aprendizaje o del debate y diálogo que sigue existiendo sobre esta cuestión fundamental, así como de los rasgos principales de nuestra posición en la que se sustentan dichos cursos y que aclaran tanto lo que no son como lo que creemos que son sus rasgos esenciales.

La educación inclusiva no trata sobre la asimilación o el acomodo de los individuos en un sistema básicamente inalterable de teoría y práctica educativa. Así era, de hecho, como se entendía la integración hasta hace bien poco. Básicamente, la educación inclusiva no está relacionada con el bienestar y, por tanto, con la inclusión de alumnos específicamente clasificados como alumnos discapacitados. La educación inclusiva tiene que ver con la inclusión de esos alumnos, pero no es la suma total de lo que el término inclusión quiere decir e implica. No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro. La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos, aunque es cierto que estas situaciones suelen producirse a menudo bajo la apariencia de la toma de decisiones inclusivas. No es un estado. La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de *todas* las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996). Implicará, tal y como señala Ainscow (1999), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas y cómo. Cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión.

Creación social de categorías

Los estudios sobre discapacidad se centran, sobre todo, en la identificación, interpretación y crítica de las diversas formas de discriminación y exclusión existentes que constituyen barreras de incapacitación en la sociedad.

Los cursos sobre educación inclusiva estaban basados en la absoluta convicción de que las políticas y prácticas educativas actuales no son adecuadas, puesto que están profundamente enraizadas en desigualdades intrínsecas dentro de la sociedad en general. Estas desigualdades no son hechos naturales, inevitables o inalterables. Por otro lado, los diferentes aspectos que producen exclusión interactúan y conforman las complejidades de las cuestiones relacionadas con este tema. Además, ningún factor puede eliminar estas barreras de forma eficaz. El compromiso esencial con el pensamiento y la práctica inclusivos se caracteriza por la falta de voluntad para tolerar cualquier forma de discriminación. La educación inclusiva se muestra muy interesada en la identificación de las formas multifacéticas en las que la desventaja y la exclusión son concebidas, entendidas, experimentadas y cambiadas. Así, por ejemplo, el pensamiento inclusivo implica la adopción de una postura crítica en cuanto a un sistema de teoría y práctica educativa que está basado fundamentalmente en la selección, la competición, el credencialismo y el individualismo. Los conceptos e ideas clave que justifican los supuestos y valores existentes en el sistema actual son, por tanto, el objeto de la indagación crítica, donde se incluye qué caracteriza la «habilidad», el «aprendizaje», el «éxito», la «discapacidad», las «necesidades especiales», así como la propia idea de la «educación inclusiva» (Corbett, 1996).

La cuestión del cambio

Los estudios sobre discapacidad se centran en la interpretación con un propósito específico, el del cambio real y efectivo. Aplicado a las personas discapacitadas, esto significa otorgar prioridad a sus voces en los contextos en los que son expresadas. El contenido de estas voces incluye posibles contradicciones y los resultados de dichas perspectivas. Sus preocupaciones, intereses e ideas son vistos como prioritarios ante cualquier intento de introducir concepciones, relaciones y prácticas alternativas. En otras palabras, «nada sobre nosotros sin nosotros».

La cuestión del cambio es una característica central en los cursos de educación inclusiva y no tiene nada que ver con cambios menores, reformas o simplemente cambios de actitud. La prioridad se concede a las cuestiones emergentes que promueven interpretaciones sobre la necesidad de un cambio sistémico transformador. Por otro lado, el foco de atención no reside ante todo en la cuestión de las «necesidades especiales» o la educación especial, sino en el sistema educativo en general. La lucha por el cambio busca inevitablemente dirigirse hacia cuestiones de poder y control. Por lo tanto, la educación inclusiva se entiende como parte de un proyecto político transformador. En estos cursos se reconoce que la educación no puede hacer todo esto sola, por lo que surge la necesidad de establecer relaciones colaborativas con otros grupos y organizaciones en pos de la lucha por el cambio.

La naturaleza y el propósito de la investigación

De los estudios sobre discapacidad surge la pregunta sobre la forma en la que la investigación es parte de la eliminación de barreras en la sociedad. El impacto del modelo social de la discapacidad sobre la naturaleza de la toma de decisiones, las formas de relaciones establecidas en el proceso de investigación y la noción de habilidad son parte de la creación de un nuevo orden que requiere un cambio fundamental en la práctica de la investigación y el pensamiento consistente en el establecimiento de una «investigación emancipadora» como rasgo central de los estudios sobre discapacidad.

Todas estas ideas han sido empleadas para mostrar cómo se aborda el tema de la investigación en los cursos sobre educación inclusiva. Esto incluye no sólo un examen crítico de las suposiciones, valores e intenciones del investigador, sino también un análisis de la forma según la cual todo esto se institucionaliza bajo las condiciones y relaciones de la producción investigadora en Educación Superior. Por otro lado, se fomenta que los estudiantes desarrollen un enfoque autocrítico sobre el propósito, el proceso y los resultados de la investigación, lo que implica encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué sirve la investigación?
- ¿Quién decide sobre las agendas, temas y maneras de entender la investigación?
- ¿Qué relación existe entre el investigador y los participantes de un proyecto?

- ¿Quién se beneficia de esta relación?
- ¿Quién decide sobre cómo se dan a conocer y se difunden los hallazgos?
- ¿Hasta qué punto la investigación es un acto político?

Se fomenta que los estudiantes sean capaces de reconocer la diferencia entre los intentos loables de llevar a cabo una investigación y las prácticas reales.

Uno de los objetivos prioritarios de estos cursos es hacer que los estudiantes sean capaces de reconocer la complejidad y la naturaleza polémica de estas ideas, así como la importancia de su trabajo en la lucha para establecer el significado y valor de los enfoques inclusivos de la investigación.

Conclusión

Mediante la cita de tres ejemplos concretos del ámbito de los estudios sobre discapacidad y la identificación de la forma en que han sido aplicados en un curso sobre educación inclusiva se pueden levantar serios cuestionamientos, como por ejemplo:

- ¿De qué manera la comprensión de las cuestiones relacionadas con la discapacidad propicia en los estudiantes un pensamiento crítico sobre otras formas de discriminación y exclusión, incluidas las que se producen en el ámbito educativo?
- ¿Qué constituye la «criticalidad» en este proceso?
- ¿Hasta qué punto la conciencia del estudiante le conduce al fortalecimiento de su vida personal y profesional?
- ¿Cómo se aborda la importancia de las contradicciones, el conflicto, la duda o la incertidumbre durante el proceso de aprendizaje?
- ¿Hasta dónde fomenta este enfoque un debate abierto y honesto?

En este análisis se ha mostrado una perspectiva personal basada en experiencias e interpretaciones acumuladas a través de la investigación y la enseñanza. Por lo que respecta a la relación entre los estudios sobre discapacidad y el desarrollo y la enseñanza de cursos sobre educación inclusiva, su futura calidad y efectividad estará sujeta al hecho de recurrir y conectar con los escritos, poesías y canciones de las personas discapacitadas y los activistas de los movimientos de discapacidad. Todo este

material proporciona una riqueza de ideas significativas, entendimientos, interpretaciones y preguntas con las que tanto los profesores universitarios como los estudiantes necesitan conectar. Esto incluirá tener en cuenta las dimensiones conceptuales, teóricas, explicativas y prácticas de dicho trabajo.

Sin embargo, no sólo es necesario reflejar el punto de vista de las personas discapacitadas en el currículo, sino que en la elaboración de estos cursos –y en aspectos relacionados con la enseñanza cuando sea posible– se debería involucrar a los discapacitados. A la hora de afirmar esto, somos conscientes, por un lado, de los peligros del «tokenismo» y, por el otro, de la academización de los programas educativos, que necesitan ser supervisados y analizados con atención.

Una de las áreas de trabajo a las que menos atención se le ha prestado dentro de los estudios sobre discapacidad tiene que ver con el desarrollo de una interpretación rigurosa de las verdaderas conexiones que existen entre, por ejemplo, la clase, raza, género, sexualidad, edad y discapacidad. De esta forma, los estudios sobre discapacidad deben continuar explorando cuestiones relacionadas con la equidad, justicia social, exclusión, ciudadanía e inclusión, factores todos ellos que van más allá de la cuestión de la discapacidad. Todo esto requiere establecer relaciones creativas con los colegas que trabajan en otras dimensiones de la desigualdad y la discriminación dentro de un proceso en el que la escucha, el aprendizaje y el fomento del respeto serán esenciales para todas las partes implicadas.

Finalmente, también me gustaría destacar el hecho de que el avance de los estudios sobre discapacidad requiere no sólo una implicación mucho mayor, así como una concienciación y comprensión de las cuestiones transculturales, sino que también es necesario tener en cuenta todo el tema de la globalización y su impacto en la vida de las personas discapacitadas (Barton & Armstrong, 2008). Esto supondrá una fuerza de choque con respecto a la opinión basada en que los valores dominantes, prácticas y relaciones de poder asumidas dentro de sociedades concretas son, sin lugar a dudas, universales y aplicables. Este hecho puede servir para exponer la naturaleza específica, contingente y culturalmente construida de los fenómenos sociales, que tradicionalmente han sido considerados inalterables. Aspectos como conocer otras sociedades, el compromiso con las desigualdades, discriminaciones y exclusiones han sido priorizados en estos cursos con la intención de propiciar una base rigurosa a la hora de emplear estas introspecciones para reflejar de manera crítica nuestras propias suposiciones, prácticas e interpretaciones (Barton & Armstrong, 2000).

La intención de este artículo ha sido proporcionar una explicación breve y personal sobre la relación dinámica y creativa existente entre las introspecciones y las

interpretaciones resultantes de los estudios sobre discapacidad, así como sobre el contenido y el propósito de los cursos específicos sobre educación inclusiva, incluida la propia cuestión de la inclusividad. Se trata de conceptos complejos y discutibles, razón por la que necesitan ser continuamente observados y evaluados. Todo esto es parte de un proceso constante de compromiso en el que es preciso identificar las barreras que impiden lograr la inclusividad. Por lo que respecta tanto a la investigación como a la enseñanza, así como a su planificación, puesta en marcha y los resultados alcanzados, se trata de una actividad necesaria, seria, inquietante y excitante.

Referencias bibliográficas

- ABBERLEY, P. (1987). The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability, Handicap and Society*, 2(1), 5-19.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Falmer Press.
- BARNES, C. (1997). A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. In L. BARTON Y M. OLIVER, *Disability Studies: Past Present and Future* (pp. 1-21). Leeds: The University of Leeds Press
- (2003). Rehabilitation for Disabled People: A Sick Joke? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 5(1): 7-24.
- BARNES, C. & MERCER, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- BARNES, C., MERCER, G. & SHAKESPEARE, T. (1999). *Exploring Disability: A Sociological Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- BARTON, L. (eds.) (2002). *Disability, Human Rights and Society*. Buckingham: Open University Press (Book Series).
- BARTON, L. & ARMSTRONG, F. (2000). *Disability, Education and Inclusion: Cross-Cultural Issues and Dilemmas*. En G. ALBRECHT, K. SEELMAN, & M. BURY (eds.), *International Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications.
- BARTON, L. & ARMSTRONG, F. (eds.) (2008). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Books.
- BOOTH, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.

- BRISSENDEN, S. (1986). Independent Living and the Medical Model of Disability. *Disability, Handicap & Society*, 1(2), 173-178.
- CORBETT, J. (1996). *Bad Mouting: The Language of Special Needs*. London: Falmer Press.
- EQUALITY STUDIES CENTRE (1994). *Equality, Status and Disability*. Dublin: University College Dublin.
- OLIVER, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- (2004). The Social Model in Action: if I had a Hammer'. En C. BARNES & G. MERCER (eds.), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.
- OLIVER, M. & BARTON, L. (2000). The Emerging Field of Disability Studies: A View From Britain. Paper presented at a conference in Washington DC in October.
- RAE, A. (2003). *That was the year; that was' in Coalition February* (p. 7-9). Manchester: Manchester Greater Coalition of Disabled People.
- UPIAS (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.
- THOMAS, C. (2007). *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- WEST OF ENGLAND COALITION OF DISABLED PEOPLE (2002). *Disabled People's Parliament' Newsletter 50* (p. 3-9). Bristol: West of England Coalition of Disabled People.

Dirección de contacto: Len Barton. Universidad de Londres. Instituto de Educación. 20 Bedford Way London WC1H 0AL. E-mail: l.barton@ioe.ac.uk.

Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España

Paradoxes and dilemmas in the inclusive education process in Spain

Gerardo Echeita, Cecilia Simón

Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.

Miguel Ángel Verdugo

Universidad de Salamanca. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.

Marta Sandoval, Mauricio López

Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.

Isabel Calvo, y Francisca González-Gil

Universidad de Salamanca. Departamento de Didáctica. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.

Resumen

En este artículo se presentan algunos análisis parciales procedentes de un estudio más amplio financiado por el CIDE¹ (Centro de Investigación y Documentación Educativa) en el que se consultó, a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, la opinión sobre el proceso de inclusión educativa (definido conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson, 2006) de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad

¹ Esta investigación se ha llevado a cabo con financiación del CIDE, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, a través de un contrato de investigación firmado por el primero de los autores y que, junto con M.A. Verdugo, la ha dirigido.

que forman parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad). La muestra estaba formada por 286 personas, la mayoría técnicos contratados de las organizaciones, con más de ocho años de experiencia. Los análisis realizados *en este estudio parcial* ponen de manifiesto diferencias significativas en la percepción del aprendizaje y en la valoración igualmente estimada del grado de participación escolar (relaciones interpersonales, trato recibido y autoestima) entre tres de los grupos de alumnos con discapacidad considerados en el trabajo que aquí se presenta (alumnos con discapacidad visual, auditiva o intelectual) en función de la etapa escolar. Los datos permiten la discusión sobre algunas paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso y, en todo caso, pone en evidencia la existencia de *barreras* de distinto tipo que impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva de acuerdo con lo que establece tanto la Ley Orgánica de Educación (2006) vigente en España como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Palabras clave: educación inclusiva, paradojas y dilemas, organizaciones de personas con discapacidad, alumnos con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación.

Abstract

This paper presents some partial results of a larger project funded by CIDE (Research Center for Innovation and Documentation) in which experts on education matters from disability organisations belonging to the *CERMI* Education Commission (State Council of Disabled People Representatives) were asked their opinion about the process of inclusive education in Spain, via a questionnaire designed for this particular purpose. 'Inclusive education' was defined following the proposal put forward by Ainscow, Booth & Dyson (2006). The sample consisted of 286 people, most of them full-time workers at their organization, and with eight years experience. Results from this partial analysis show significant differences in the perception of the learning process and of the valuation, equally gauged, of the degree of school participation (friendships, treatment by peers and self-esteem) among three of the groups of disabled students considered in the present work (students with visual, auditive or intellectual disabilities) in relation to the school stage. The results allow discussion on some of the paradoxes and dilemmas which the agents of this process face and, in any case, shows up the different existing barriers which represent an obstacle to enjoying the right to an inclusive education, according to what is established by both the Organic Education Act (LOE, 2006) in force in Spain, and the Convention on Rights for People with Disabilities (UNO, 2006).

Key words: inclusive education, dilemmas and paradoxes, disability organizations, students with disabilities, barriers to learning and participation.

El derecho a una educación inclusiva del alumnado con discapacidad

El profesor Lema (en prensa), en una presentación reciente en un Seminario organizado por la Fundación ONCE para analizar la situación del proceso de inclusión educativa en nuestro país, ha señalado de forma muy elocuente lo que bien podría tomarse como uno de los marcos de referencia de este trabajo:

La historia de la discapacidad ha sido en buena medida -y solo muy recientemente se ha empezado a revertir esto- la *historia de una exclusión* [las cursivas se agregaron]. Naturalmente esta exclusión ha tenido acentos muy distintos y diferencias muy relevantes para la vida, las necesidades y la dignidad de las personas con discapacidad: no es lo mismo el exterminio, que el desprecio o que la marginación; como tampoco son similares a las anteriores la lástima, la caridad o el paternalismo. (...) Una historia de exclusión y de ausencia de reconocimiento ha llegado a crear inercias y prejuicios que no se disuelven de un plumazo ni con la adopción de la mejor norma jurídica posible. Por ese motivo los esfuerzos que se lleven a cabo desde la *perspectiva del derecho* [las cursivas se agregaron] habrán de estar atentos a ello y habrán de buscar los mecanismos para que la inclusión... se vea complementada con la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente incluirá cambios sociales importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales. (Lema, 2008, p. 2).

La perspectiva de la discapacidad como una cuestión de *derechos* -en este caso el *derecho a una educación inclusiva* que recoge el art. 24 de la recién aprobada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)- sitúa el foco de atención y las políticas públicas necesarias en las condiciones de distinto tipo que pueden impedir el pleno ejercicio de los derechos reconocidos legalmente, como así lo ha explicitado, también recientemente, la propia presidenta

del Tribunal Constitucional Español: «...la imposibilidad del ejercicio de los derechos no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad». (Casas, 2007, p. 43).

Es en esencia, por esta razón, por lo que desde hace tiempo los miembros de este equipo de investigación compartimos entre nosotros y con otros colegas, la importancia de llevar a cabo proyectos y análisis *evaluativos* de distinto tipo y alcance que nos permitan conocer cuáles son, dónde se ubican o cómo interaccionan entre sí las principales *barreras* que limitan el proceso hacia mayores niveles de inclusión y, con ello, el pleno disfrute de una educación más inclusiva, particularmente en el caso de alumnos y alumnas con discapacidad (Echeita y Jiménez, 2007; Echeita y Verdugo, 2004, 2005; Gómez Vela y Verdugo, 2004; Marchesi, Echeita, Martín, Babío, Galán y Pérez, 2003).

En el contexto de estos intereses y habida cuenta también de que llevamos tiempo apreciando, junto con otros colegas (AA.VV, 2006; Carrión, 2001; Casanova, en prensa; De Lorenzo y Pérez, 2007; López y Carbonell, 2005; Martínez, 2005; Orcasitas, 2005; Ortiz y Lobato, 2003), la necesidad de aumentar la presencia y la fuerza que deberían tener las políticas educativas encaminada a mejorar y profundizar en el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad en buena parte del Estado español, es por lo que llevamos a cabo un proyecto de investigación, con financiación del CIDE², que tenía principalmente dos objetivos. Por un parte, aportar evidencias sobre la existencia de avances o *estancamientos* en este proceso en España y, por otro, que los actores sociales implicados en este empeño, tuvieran elementos de juicio para poder dirigir sus respectivos planes de acción. Datos que orientasen tanto las tareas encaminadas a la consolidación de los progresos, como a la supresión de los obstáculos que entorpecen lo que Edgar Morin está llamando *la ecología de la acción*, esto es, la acción de intentar estrechar el espacio entre nuestras aspiraciones y la realidad, entre lo que decimos que debería hacerse y lo que realmente se hace, en este caso, en materia de inclusión educativa.

Dos factores importantes condicionaron la concreción que finalmente adoptó el proyecto. Por un lado, en consonancia con el principio «*nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad*» (Declaración de Madrid, 2003),

² «La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, visto desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad».

que éstas demandan para el desarrollo de acciones que les afectan, consideramos importante y necesario llevar a cabo el trabajo de campo que recogiera la opinión de los implicados lo más próxima a la realidad objeto de estudio. Este aspecto estuvo determinado, obviamente, por la limitada envergadura del proyecto concedido. En este sentido, estimamos que los expertos o técnicos en materia de educación que tienen la gran mayoría de las organizaciones de personas con discapacidad en sus plantillas orgánicas, podrían ser informadores cualificados de una realidad que da sentido a su desempeño laboral. Junto con ellos, otros asesores o personas allegadas a cada organización estarían igualmente en condición de aportar un análisis valorativo contextualizado de la marcha del proceso de inclusión educativa y una aproximación prospectiva de la misma. Por otra parte, era evidente la necesidad de llevar a cabo un estudio que tuviera presente la estructura político administrativa de España, esto es, el estado de descentralización de las políticas educativas a través de las Comunidades Autónomas. En este sentido, la mayoría de las organizaciones de personas con discapacidad representadas en la Comisión de Educación del CERMI estatal⁹ satisfacían también este criterio por su estructura federal o confederal y su implantación en casi todas las Comunidades Autónomas.

Finalmente se contó con la participación de 286 representantes de 11 organizaciones, según la distribución que aparece en la Tabla I: Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE), Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), Confederación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral (ASPACE), Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), Federación Española de Instituciones para el Síndrome de Down (FEISD; actualmente denominada DOWN España), Federación Española de Padres de Autistas (FESPAU), Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) y Federación Española de Daño Cerebral (FEDACE).

⁹ El CERMI estatal fue nuestro principal interlocutor en este proyecto, habida cuenta del Convenio establecido entre ellos y el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2003, a través del llamado Foro de Atención Educativa. Sus técnicos, tanto en el ámbito estatal como en los respectivos CERMI autonómicos, también formaron parte de la población consultada.»

TABLA I. Respuestas recibidas por la organización, incluyendo a los CERMI

	Frecuencia	Porcentaje
COCEMFE	9	3,1
FEAPS	32	11,2
CNSE	53	18,5
FIAPAS	44	15,4
ASPACE	19	6,6
ONCE	56	19,6
FEISD	28	9,8
FESPAU	6	2,1
FEDER	3	1,0
FEDACE	10	3,5
CERMI	26	9,1
Total	286	100,0

Para apreciar el perfil de las personas que contestaban el cuestionario, se recabaron las mismas informaciones sobre su cargo o relación con la organización y sus años de antigüedad en la misma. Como muestra la Tabla II la mayor parte de las personas que respondieron al cuestionario fueron, en efecto, técnicos contratados por la organización.

TABLA II. Cargo en la organización de la persona que ha cumplimentado el cuestionario

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	2	0,7
Afiliado sin cargo directivo	20	7,0
Asesor externo	17	5,9
Técnico contratado	185	64,7
Afiliado con cargo directivo	42	14,7
Otro	20	7,0
Total	286	100,0

En cuanto a los años de experiencia de estas personas, algo menos de la mitad (46,6%) cuenta con más de ocho años de experiencia en la organización trabajando en temas educativos, un 15,9% entre tres y cinco años y un 20,1% menos de tres años.

En este proyecto adoptamos a modo de *definición operativa* de inclusión educativa la que Ainscow, Booth y Dyson (2006, p. 25) hacen al respecto. Dicha definición hace referencia a *tres variables* relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante;

la presencia, el aprendizaje y la participación. *Presencia* se refiere a dónde están escolarizados los alumnos pues, sin ser lo definitorio, los lugares son importantes, dado que parece difícil que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana *en la distancia*, esto es, en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan los alumnos sin discapacidad. Por *aprendizaje* se debe entender que el centro se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que, en este caso, los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico asociadas a condiciones personales de discapacidad, tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por lo tanto, que la acción educativa dirigida hacia ellos no se conforma con *lo básico* o descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos. La *participación* se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.

Para todas estas variables, la inclusión compromete *una tarea* ineludible de identificar y remover, en su caso, las *barreras* que desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, precisamente, su presencia, aprendizaje o participación. Todo ello implica *un proceso*, a modo de dimensión ortogonal en relación con las variables mencionadas que se extiende en el tiempo y que se centra en las tareas de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar. Este proceso debe dirigirse a la reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas escolares existentes, de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado en sus respectivas localidades. Señalar, por último, que todas ellas requieren de la capacidad y el compromiso de hacer del *diálogo igualitario* la vía para resolver las tensiones, *los dilemas* y los conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de intentar ser más inclusivos.

Para llevar a cabo la recogida de opiniones sobre el desarrollo del proceso de inclusión educativa, se elaboraron dos cuestionarios denominados respectivamente COODIE (Cuestionario de Opinión de las Organizaciones de Personas con Discapacidad sobre Inclusión Educativa) y COCERMI (Cuestionario de Opinión del CERMI sobre Inclusión Educativa) basados en los utilizados en el estudio de Marchesi *et al.* (2003). Los contenidos de dichos cuestionarios respondían a las variables, dimensiones y tareas relevantes de la definición de inclusión educativa adoptada y su concreción, a la vista de los objetivos del estudio y de la muestra elegida, lo que se puede apreciar en el

Cuadro I. Los contenidos sometidos a encuesta se repetían (con las adaptaciones necesarias) para las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato/Formación Profesional y se redactaron teniendo presente que preguntábamos a partícipes «de segundo nivel» en el proceso; esto es, ni a los propios alumnos, ni a sus familias, ni al profesorado implicado directamente, sino a *segundas personas* a las que suponemos, no obstante, un conocimiento global informado de lo que ocurre habida cuenta de su contacto habitual con los primeros y de la idiosincrasia de su tarea.

La memoria final del proyecto con los resultados y los principales análisis descriptivos y comparativos realizados ha sido entregada a todas las organizaciones participantes en el proyecto y difundida a la opinión pública en diferentes contextos y formatos. Creemos, sin embargo, que los datos obtenidos nos permiten realizar nuevos análisis y poner de manifiesto resultados y discusiones hasta ahora poco explícitos pero igualmente significativos para los objetivos generales de este proyecto.

CUADRO I. Dimensiones e indicadores de contenido del cuestionario COODIE

Dimensiones	Indicadores
A1) FACILITADORES / BARRERAS. Legislación y ayudas de la Administración	<ul style="list-style-type: none"> • Informaciones sobre las medidas legislativas y de apoyo relacionadas con la educación de sus hijos. • Rapidez de los procedimientos para acceder a ayudas técnicas, prótesis, etc., necesarias para la adecuada escolarización. • Ayudas suficientes para sufragar los gastos extraordinarios que suponen los apoyos o la atención especializada que requieren sus hijos fuera del colegio.
A2) FACILITADORES / BARRERAS En el centro escolar: Atención, recursos, coordinación y transición entre etapas	<ul style="list-style-type: none"> • Atención que reciben las familias. • Recursos disponibles: materiales adecuados. • Recursos disponibles: servicios de orientación. • Coordinación entre profesionales. • Transición entre etapas.
A3) FACILITADORES / BARRERAS Información y actitudes profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre las necesidades educativas específicas de sus alumnos. • Actitudes ante la inclusión de los alumnos con discapacidad.
B) APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje real y esperado. • Finalización de etapas.
C) PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en las actividades del centro. • Relación/aceptación por los compañeros. • Autoestima. • Amistades.
D1) PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades. • Diferencias por género. • Política a seguir.
D2) VALORACIÓN GENERAL DE LA INCLUSIÓN D3) INICIATIVAS DE LAS ORGANIZACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de cambio. • Iniciativas sugeridas.

Paradojas en el proceso de inclusión educativa en España

Si bien es cierto que la muestra que finalmente obtuvimos no puede considerarse, *sensu stricto*, plenamente representativa de nuestra compleja estructura territorial, creemos que el conjunto de opiniones recogidas apunta a hechos y dinámicas que, con mucha probabilidad, se están produciendo en nuestro país, aunque también con importantes diferencias tanto entre autonomías, como, dentro de cada una de ellas, respecto a las distintas situaciones de discapacidad. En todo caso, sostenemos que tienen capacidad suficiente como para hacernos parar y reflexionar sobre las paradojas de un proceso a todas luces complejo.

Los primeros análisis realizados en el proyecto que estamos comentando han vuelto a poner de manifiesto el *carácter paradójico*⁴ y *dilemático que tiene este proceso*, como vienen analizando, entre otros, Dyson y Milward (2000), Dyson (2001) y Norwich (2008). En efecto, los datos de nuestro estudio indican, por un lado, la opinión casi unánime (90,8% de la muestra) de que «el proceso de inclusión educativa debe ampliarse y mejorarse de forma que llegue a más alumnos y abarque todas las etapas educativas». Este dato muestra la importancia que las organizaciones conceden a este principio, como bien reflejan también las declaraciones y los instrumentos jurídicos que les respaldan, empezando, entre nosotros, por la LOE (2006) y terminando con la Convención de la ONU (2006). Por otro lado, sin embargo, algunos de los encuestados *también* han reflejado una *valoración general muy insatisfactoria* respecto a las variables de aprendizaje y participación, dado que se percibe que persisten indudables *barreras*, tanto en el apoyo que cabe esperar de las Administraciones educativas autonómicas y estatales (bien sea en forma de escasa información sobre recursos o de una muy limitada provisión de ayudas complementarias necesarias para los alumnos, entre otras), como en las culturas donde se escolarizan los alumnos en cuestión. Todos estos factores, en interacción con otros propios de los valores sociales al uso, de las políticas educativas locales, del contexto particular de cada centro escolar y de las todavía prometedoras pero insuficientes *tecnologías psicopedagógicas* disponibles para atender a la diversidad del alumnado (Hick, Kershner y Farrel, 2008), tienen por resultado un *proceso de inclusión educativa repleto de sombras*, particularmente para algunos alumnos o alumnas y, sobre todo, en las etapas de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

⁴ Paradoja: Figura que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción (CASARES, J. (1981) Diccionario ideológico de la lengua española. Barcelona: Gustavo Gili).

El estudio específico que se muestra en este trabajo, partiendo de los datos globales disponibles, ha querido ahondar en algunos análisis complementarios a los mostrados hasta la fecha que permitan iluminar y comprender algo mejor, si cabe, este *panorama contradictorio* respecto a la inclusión educativa en España. En todo el territorio nacional, muchas familias con hijos e hijas con discapacidad en edad escolar (y ellos mismos), se ven abocadas a *un dilema sin solución*, pero con una tremenda repercusión sobre la calidad de vida actual de sus hijos y sobre la suya propia: de un lado, defender una escolarización inclusiva como práctica deseable y como principio inalienable para la dignidad de aquellos, además de ser un derecho reconocido y, por otro, *sufrir* las consecuencias cotidianas de una escolarización inadecuada, a cuenta de un proceso complejo y dilemático por la intrínseca dificultad de la tarea en interacción con las barreras escolares existentes.

En el estudio que se muestra a continuación nos hemos preguntado por las diferencias que pudieran existir en cuanto a satisfacción percibida con el aprendizaje logrado en cada etapa y con la valoración del trato y las relaciones interpersonales entre los estudiantes, de tres grupos de alumnos con discapacidad (a través de la opinión de los expertos de sus respectivas organizaciones); alumnos con discapacidad visual, con discapacidad auditiva y con discapacidad intelectual. Por tanto, de 11 organizaciones que participaron en el estudio, se seleccionaron aquellas que representaban al colectivo de personas con discapacidad intelectual (FEAPS y FEISD) con un total de 60 respuestas, auditiva (FIAPAS y CNSE) con un total de 97 respuestas y visual (ONCE) con 97 respuestas. Estas cinco organizaciones agrupaban al 74,4% de la muestra.

Resultados

Para estudiar la valoración de los diferentes indicadores de aprendizaje y participación del alumnado considerados en este estudio (variables dependientes) y su variación en función de las etapas educativas y el tipo de colectivo de personas con discapacidad, se llevó a cabo un ANOVA 4x3. La primera variable, intrasujeto, es la etapa educativa (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato/Formación Profesional) y la segunda, intersujeto, es el tipo de discapacidad⁵ (discapacidad intelectual, discapacidad auditiva y discapacidad visual). En cada

⁵ Recordamos que con tipo de discapacidad nos estamos refiriendo a las opiniones de las organizaciones relacionadas anteriormente.

caso, para estudiar los efectos simples se llevó a cabo un nuevo ANOVA. En este estudio se han seguido las recomendaciones para el análisis de diseños factoriales de León y Montero (2001, 2002) y Montero y León (2002).

A continuación se mostrarán los resultados obtenidos para cada una de las variables que hemos considerado. En primer lugar, se hará referencia a las relacionadas con el aprendizaje (satisfacción con el aprendizaje de los hijos o hijas de las familias pertenecientes a cada organización y valoración del nivel de aprendizaje conforme a su edad y capacidad) y, posteriormente, se considerarán las correspondientes a la participación (percepción de que los hijos de las familias vinculadas a su organización se sienten bien tratados por sus compañeros, si los alumnos con discapacidad tienen amigos en el centro escolar y si han finalizado cada etapa con una buena autoestima). Para valorar estas variables se pedía el grado de acuerdo con determinadas afirmaciones en una escala de cuatro puntos.

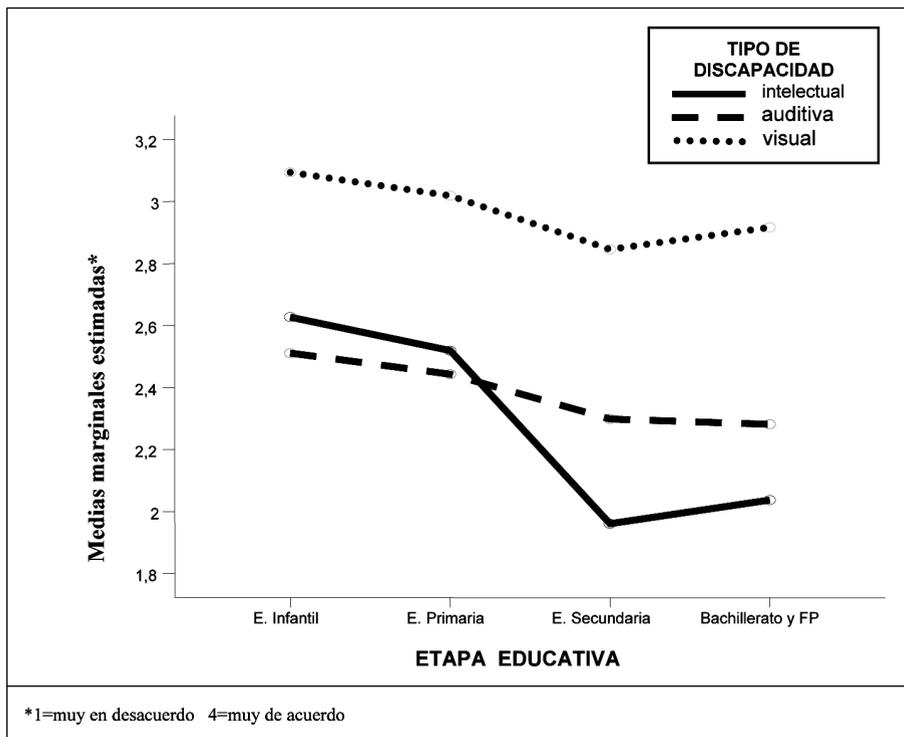
Satisfacción con el aprendizaje de sus hijos o hijas

Para acercarnos a la percepción de las organizaciones en relación con la satisfacción con el aprendizaje de los hijos o hijas de las familias asociadas a las mismas, se les preguntó si «en general, los padres estaban contentos con los que enseñan a sus hijos o hijas». Como se puede apreciar en el Gráfico I, encontramos diferencias significativas en la interacción etapa escolar y tipo de discapacidad ($F(2,141) = 3,120; p < 0,05$). A continuación mostramos los resultados encontrados al analizar los efectos simples.

Si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en cada una de ellas, en función del tipo de discapacidad. En el caso de Educación Infantil ($F(2,198) = 14,094; p < 0,001$), Educación Primaria ($F(2,199) = 19,716; p < 0,001$) y Bachillerato/Formación Profesional ($F(2,191) = 21,952; p < 0,001$) se encuentra una valoración más positiva por parte del colectivo de personas con discapacidad visual que en los otros dos tipos de discapacidad. En Educación Secundaria Obligatoria ($F(2,191) = 21,952; p < 0,001$), la valoración mejor corresponde al colectivo de personas con discapacidad visual y, en segundo lugar, al de personas con discapacidad auditiva, siendo las organizaciones de personas con discapacidad intelectual las que muestran apreciaciones significativamente más negativas.

Si atendemos al tipo de discapacidad, mientras que en el caso de la discapacidad auditiva y visual no se aprecian diferencias significativas entre las diferentes etapas educativas en las respuestas dadas a esta cuestión ($F(3,338) = 2,135; p > 0,05$ y

GRÁFICO I. Valoración de la satisfacción de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad

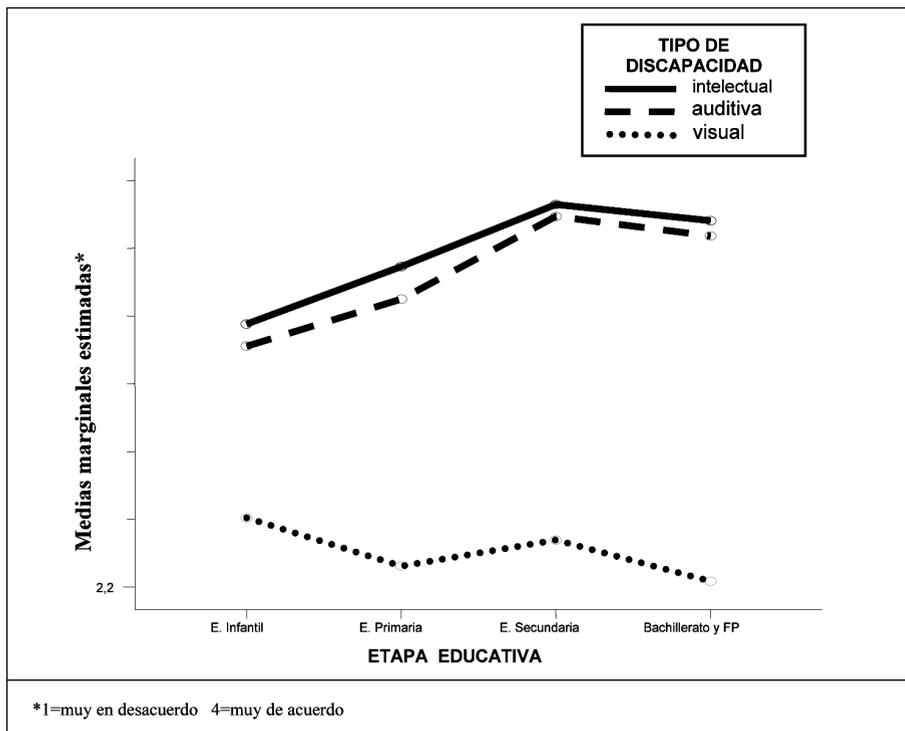


$F(3,338)=2,135$; $p>0,05$ respectivamente), no ocurre así en el colectivo de personas con discapacidad intelectual ($F(3,187)= 11,009$; $p<0,001$). En este caso, las diferencias entre las etapas aparecen más claramente a partir ESO, momento en el que las percepciones son claramente más negativas que las realizadas en las etapas previas.

Valoración del nivel de aprendizaje

Se preguntó si *las familias creen que sus hijos han aprendido menos de lo que podrían haber aprendido conforme a su edad y capacidad*. No se encontraron diferencias significativas en la interacción etapa y discapacidad ($F(2,139)= 1,480$; $p>0,05$)

GRÁFICO II. Valoración del nivel de aprendizaje y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad

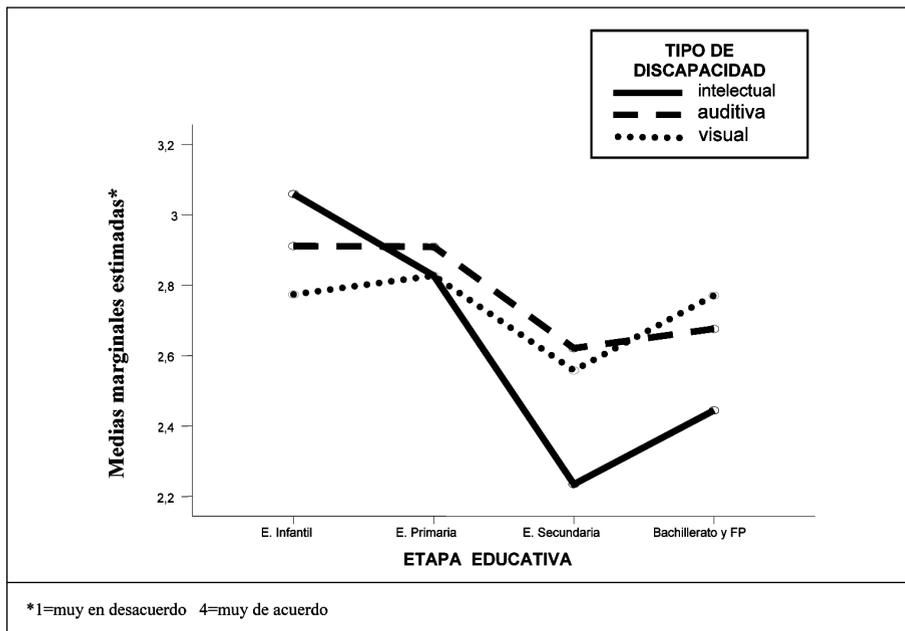


en relación con este aspecto (ver Gráfico II). Sin embargo, el efecto principal tipo de discapacidad sí es significativo ($F(2,139) = 7,085; p < 0,05$). Las comparaciones realizadas indican que, en el caso de la discapacidad visual, la opinión es menos negativa respecto a las valoraciones realizadas por las organizaciones de personas con discapacidad intelectual y auditiva.

Percepción de que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros

En relación con la opinión respecto a si *las familias de nuestra organización creen que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros*, encontramos diferencias

GRÁFICO III. Valoración del trato dispensado a sus hijos por los compañeros y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad



significativas en la interacción etapa educativa y tipo de discapacidad ($F(2,139) = 4,742$; $p < 0,05$). A continuación, mostramos los resultados encontrados al analizar los efectos simples.

Si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de Educación Primaria ($F(2,197)=0,597$; $p > 0,05$). En el caso de la etapa de Educación Infantil ($F(2,197)=3,697$, $p < 0,05$) las diferencias aparecen entre el colectivo de personas con discapacidad intelectual, que sería el que mejor valora este aspecto y el de personas con discapacidad visual, que serían los más críticos. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ($F(2,193)=5,933$; $p < 0,05$) se invierte esta situación, de forma que las mejores valoraciones las encontramos en las organizaciones que representan a las personas con discapacidad auditiva y visual y las peores corresponden a las de las personas con discapacidad intelectual. En Bachillerato y Formación Profesional ($F(2,147)=21,021$;

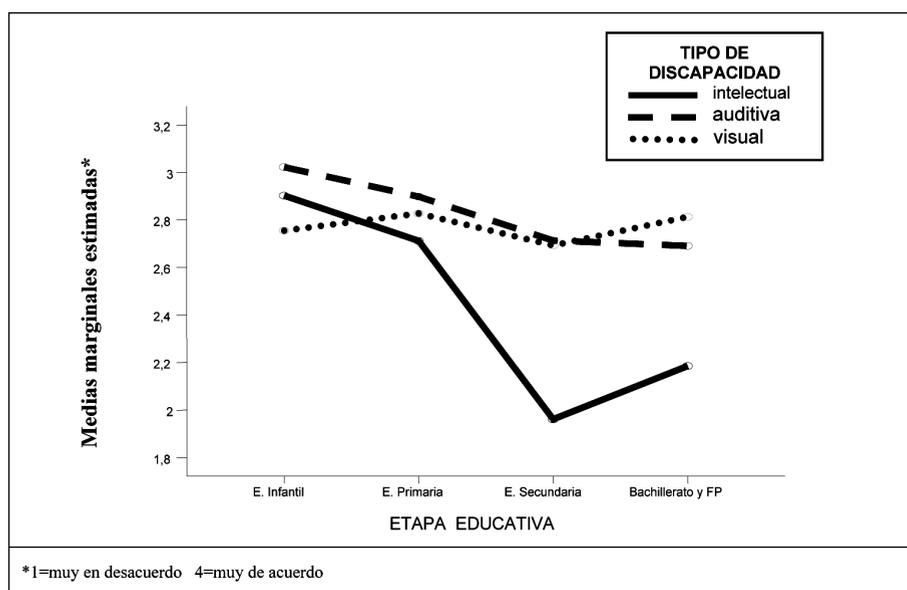
$p < 0,001$) el colectivo con discapacidad visual es el que presenta las valoraciones más positivas en relación con los otros dos grupos estudiados.

Si atendemos al tipo de discapacidad, encontramos diferencias significativas en las valoraciones realizadas en las diferentes etapas escolares en el caso de la discapacidad intelectual ($F(3,188) = 17,406; p < 0,001$) y auditiva ($F(3,337) = 4,859; p < 0,05$). En ambos casos al llegar a ESO se producen las valoraciones más negativas de este aspecto. En el caso de la discapacidad visual no aparecen diferencias significativas entre las diferentes etapas escolares ($F(3,208) = 2,403; p > 0,05$).

Los alumnos con discapacidad tienen amigos en el centro escolar

Respecto a si *las familias de nuestra organización creen que sus hijos tienen amigos en el centro escolar*, nuevamente encontramos diferencias significativas en la interacción etapa educativa y tipo de discapacidad ($F(2,140) = 7,652; p < 0,001$). A continuación, mostramos los resultados encontrados al analizar los efectos simples.

GRÁFICO IV. Valoración de la existencia de amigos y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad



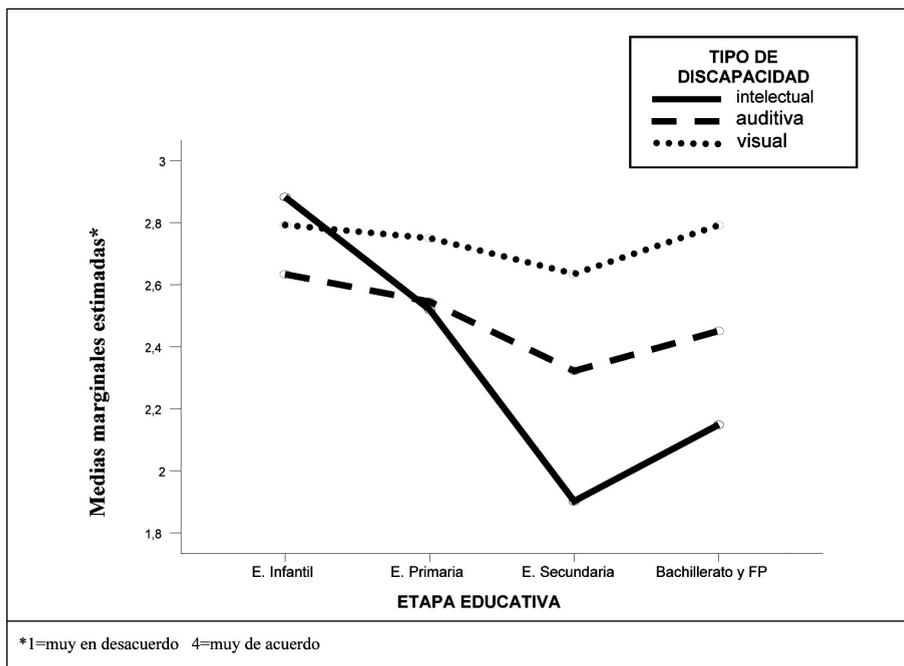
Si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de Educación Primaria ($F(2, 198)=2,926$; $p>0,05$). En este caso, en la Etapa de Educación Infantil ($F(2,198)=3,928$; $p<0,05$) el colectivo de personas con discapacidad auditiva es el que tiene una opinión más favorable respecto a los otros dos grupos. Por otra parte, tanto en Educación Secundaria Obligatoria ($F(2,192)=24,906$; $p<0,001$) como en Bachillerato y Formación Profesional ($F(2,146)=8,553$; $p<0,001$) serán los colectivos de personas con discapacidad auditiva y visual los que presenten opiniones más favorables en relación con el colectivo de personas con discapacidad intelectual que son los más críticos.

El análisis por tipo de discapacidad nos indica que, únicamente en el caso de la discapacidad intelectual ($F(3,185)=21,354$; $p<0,001$) y la discapacidad auditiva ($F(3,337)=5,069$; $p<0,05$) aparecen diferencias en las valoraciones realizadas en las etapas escolares. Éstas empeoran notablemente en Educación Secundaria Obligatoria respecto a las realizadas en la etapa inicial. Nuevamente, en el caso de la discapacidad visual no aparecen diferencias significativas entre las diferentes etapas escolares ($F(3, 211)=0,641$; $p>0,05$).

Finalización de la etapa con una buena autoestima

En relación con la percepción de si *las familias de nuestra organización creen que sus hijos están terminando esta etapa educativa con una buena autoestima*, nuevamente encontramos diferencias significativas en la interacción etapa y tipo de discapacidad ($F(2,138)=3,514$; $p<0,05$). Al igual que en la cuestión anterior, al analizar los efectos simples, si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de Educación Primaria ($F(2, 195)=2,251$; $p>0,05$). En Educación Infantil ($F(2,195)=3,530$; $p<0,05$) la opinión más favorable corresponde a las organizaciones de personas con discapacidad intelectual, siendo las que representan a las personas con discapacidad auditiva las que peor valoran este aspecto. En Educación Secundaria Obligatoria ($F(2,193)=13,654$; $p<0,001$) en cierta forma se invierte la situación. Mientras ahora son los colectivos de personas con discapacidad auditiva y visual los que muestran opiniones más favorables, serán las organizaciones que representan a las personas con discapacidad intelectual las que realicen una valoración peor de este aspecto. Por último, en Bachillerato y Formación Profesional ($F(2,146)=8,508$; $p<0,001$), el colectivo de personas

GRÁFICO V. Valoración del grado de autoestima del alumnado y diferencias por etapa y tipo de discapacidad



con discapacidad visual pasará a ser el que muestra opiniones más favorables que los otros dos grupos.

En cuanto a si existen variaciones en las valoraciones realizadas por parte de las organizaciones que representan a cada colectivo a lo largo de las diferentes etapas educativas encontramos que, de nuevo, no aparecen diferencias en el caso de la discapacidad visual ($F(3,208)=1,395$; $p>0,05$) pero sí en los otros dos grupos. En el caso de las personas con discapacidad intelectual ($F(3,184)= 23,212$; $p<0,001$), estas diferencias se aprecian especialmente entre Educación Infantil respecto al resto de las etapas, por un lado, y entre Educación Primaria y las dos últimas etapas analizadas, por otro. Por su parte, en el colectivo de personas con discapacidad auditiva ($F(3,337)=2,684$; $p<0,05$) las diferencias se sitúan entre la etapa de Educación Infantil y la de Educación Secundaria Obligatoria.

Discusión

Los datos referidos ponen de manifiesto algunos hechos de importancia tanto para el conocimiento del proceso de inclusión educativa como, indudablemente, para tratar de mejorarlo, al tiempo que ayudan a comprender el carácter complejo y dilemático del mismo. En primer lugar, aunque pueda resultar esperable, ha de señalarse la relevancia tanto de la etapa escolar como del tipo de discapacidad en casi todos los aspectos diferenciales analizados de las variables dependientes consideradas (*aprendizaje y participación*).

A este respecto, en la etapa de la Educación Infantil encontramos globalmente los niveles de satisfacción más elevados con el proceso de inclusión. En esta etapa no deja de ser significativo que el alumnado con discapacidad intelectual coseche las valoraciones más positivas, frente a alguno de los otros grupos, particularmente en lo referido a *valoración del trato recibido y nivel de autoestima*. Ello se explica, seguramente, por cuanto en su caso, en los primeros años del desarrollo las diferencias cognitivas y sociales entre ellos y sus iguales sin discapacidad son todavía pequeñas, lo que propicia claramente su proceso de inclusión. Ciertamente no ocurre lo mismo con sus iguales con discapacidad auditiva o visual, para quienes la ausencia inicial de sistemas de comunicación compartidos para *aprender y comprender* el mundo complica objetivamente los primeros años de su proceso de interacción *con sus iguales sin discapacidad* y en tanto, aprenden dichas competencias, lo que explicaría, seguramente, algunas de las valoraciones menos satisfactorias relativas a los elementos relacionales de su proceso de inclusión educativa que se han encontrado.

A la vista de los resultados y de las diferencias observadas, cabe apuntar que la etapa de la Educación Primaria parece asumir plenamente su carácter de *etapa de transición* y en la que, aparentemente, se *mitigan* la mayoría de las diferencias explicables por la variable discapacidad que se observaban en la educación infantil y, en todo caso, donde parece que se estarían dando, relativamente hablando, las mejores condiciones⁶ para *resolver* los dilemas inherentes a la inclusión educativa. Ello explicaría que aun existiendo, obviamente, diferencias en cuanto al aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad, éstas no resultan significativas entre sí.

⁶ Empezando por una buena actitud del profesorado hacia este alumnado, aunque sin olvidar que todavía existen importantes ámbitos de mejora/barreras, como también ha analizado este proyecto. Entre ellos: mejora de la información a las familias, mejora de la formación del profesorado, de la coordinación interna de éste y con aquellos servicios de orientación educativa y psicopedagógica que sirven de apoyo, mejora de los recursos y materiales didácticos o mayor cuidado en los procesos de transición.

Pero todo apunta a que, sin embargo, esa *transición* no conduce hacia metas de satisfacción similares en las etapas siguientes, entre los distintos grupos de alumnos con discapacidad analizados, sino hacia situaciones muy desiguales y también seguramente injustas, sobre todo para aquellos alumnos y alumnas considerados con discapacidad intelectual. No deja de ser paradójico, al menos aparentemente, que este alumnado, que iniciaba su escolarización con valoraciones altas en las variables dependientes consideradas, durante su escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria muestra los niveles más bajos de satisfacción respecto al aprendizaje y participación, y específica y significativamente con relación al *trato recibido* y a su *nivel de autoestima*. Es lo que tal vez cabría llamar el *efecto ESO*, a modo de *conjunto de barreras* a la presencia, el aprendizaje y a la participación y que los alumnos con discapacidad intelectual integrados en la etapa experimentan en mayor grado que sus iguales sin discapacidad o con otro tipo de necesidades educativas específicas. En aquellos que consiguen superar esta etapa, y consiguen cursar la Formación Profesional o el Bachillerato se aprecia un ligero repunte en la valoración de estas cuestiones. Indudablemente, este llamado *efecto ESO* no afecta sólo al alumnado con discapacidad intelectual integrado en los centros ordinarios sino al conjunto del alumnado escolarizado en la etapa; al igual que, con toda seguridad, una parte de la varianza encontrada se explique por otros factores que no podemos estimar desde este estudio.

Ahora bien, este llamado *efecto ESO*, tras el cual se intuye la interacción dinámica de múltiples factores en los niveles *macro* (políticas educativas, financiación, formación inicial ...), *meso* (la cultura escolar predominante en muchos centros de educación secundaria, su organización y funcionamiento, ...) y *micro* (necesidades específicas, adolescencia, una enseñanza poco proclive a la adaptación y al ajuste a la diversidad de alumnos que aprenden, escasos recursos didácticos, ...), no afecta por igual a los distintos grupos que configuran la muestra. El factor *etapa escolar* no afecta (tanto) a la *discapacidad visual*.

En efecto, en el caso de los alumnos o alumnas con discapacidad visual o ceguera se aprecia con claridad que existe una cierta constancia en las valoraciones, *casi siempre positivas*, que se realizan a lo largo de todas las etapas educativas y en todas las variables estudiadas. En definitiva, en su caso cabe intuir, con todas las cautelas que se derivan de esta generalización, un proceso educativo razonablemente satisfactorio y esperanzador, lo que no quiere decir exento de dificultades ni de contenidos susceptibles

⁷¹ Baste con recordar que el porcentaje de fracaso escolar global que existe en nuestro país se sitúa entre el 25% y el 30%.

de una mejora significativa. A los alumnos con discapacidad auditiva, también les atañe este efecto ESO, en particular en relación con las variables de participación consideradas.

Conclusiones

Existe un *dilema* cuando ante una situación o proceso, ninguna de las elecciones entre las alternativas posibles es completamente favorable. La acción educativa, como otras, está repleta de dilemas pues, como nos hace ver Norwich (2008, p. 288, citando a Billing), tiene que ver con el hecho de que «responden a una cultura que produce más de un mundo ideal posible». Hay muchos dilemas educativos, como el que tiene que ver, por ejemplo, con «control *versus* autonomía» de los centros escolares. El *dilema de las diferencias*, como lo han llamado Dyson y Milward (2000) o el propio Norwich (2008), es otro de ellos y tiene que ver con el conjunto de decisiones educativas (en niveles tanto macro, como meso o micro) en las que entran en juego opciones en las que prima y es necesario atender tanto a lo común, lo compartido, lo que une y hace sentir iguales a los alumnos, como vía privilegiada para la cohesión social, *versus* las opciones que hacen necesario atender lo que resulta individual, ideosincrático o específico, a tenor de las características de todo proceso de construcción del conocimiento (Coll y Miras, 2001).

El *dilema de las diferencias*, que concierne en esencia a todo el alumnado, y que ha estado y sigue presente en diferentes ámbitos con el que caracterizar a éste (clase social, género, salud, etnicidad o capacidad), sin embargo se amplifica sobre manera cuando se trata del alumnado con discapacidad y es en este ámbito donde se generan, en estos momentos, las mayores tensiones y conflictos y, por ello, donde se aprecian con mayor claridad las contradicciones y ambigüedades del sistema.

Las opciones por tomar frente a dicho dilema -no olvidemos que todas ellas con algunos valores desfavorables- han estado presentes en la historia de la educación y seguimos observándolas parcialmente a la luz de los datos mostrados en el estudio realizado. Por un lado, sabemos que las alternativas que han primado la separación escolar de este alumnado, en centros o aulas *especiales*, con la vista puesta en atender mejor sus necesidades específicas, han tenido para ellos como resultado, globalmente hablando, la estigmatización de su identidad, así como altos niveles de devaluación,

rechazo y falta de oportunidades. Pero, por otro, los procesos de inclusión que en estos últimos treinta años se han impulsado en tantos países, con el fuerte respaldo de la comunidad internacional (UNESCO, 1994) y del movimiento asociativo (ONU, 2006), no generan los niveles de aprendizaje y participación que todos esperábamos, al menos, no en todas las etapas educativas ni en todas las situaciones de discapacidad. Este trabajo respalda esta afirmación, con respecto a aquellos alumnos o alumnas consideradas con discapacidad intelectual, pero con toda seguridad, en otros países ocurre lo mismo o parecido con otros alumnos y en la mayoría se percibe con enorme preocupación la situación, por ejemplo, de aquellos considerados con problemas emocionales o de conducta (Farell, Dyson, Polat, Hutcheson y Gallannaugh, 2007).

A tenor de lo que este estudio permite deducir, es evidente que el proceso de innovación y mejora hacia centros con mayor capacidad para responder a este *dilema de las diferencias*, en lo que ello supone de transformación de las barreras para el aprendizaje y la participación en prácticas y culturas más inclusivas (Booth y Ainscow, 2002), no es rápido ni lineal, sino más bien lo contrario y, en ocasiones, también son procesos fallidos que como reacción pueden producir incluso cierto grado de *involución*. Cabe preguntarse entonces si ¿seremos capaces de remover tales barreras a tiempo para que no se desperdicie la vida escolar de algunos alumnos?, o como señalaba muy gráficamente el profesor Klaus Wedell (2002, p. 151) «¿Debemos sacrificar en el altar de la inclusión a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, aunque las condiciones para su escolarización no sean las idóneas?»

A este respecto y al hilo precisamente del análisis sobre lo difícil que resulta para el profesorado en general, acometer los procesos de inclusión de los *alumnos con necesidades educativas especiales* asociadas a problemas emocionales y de conducta, autores como Farell et al., (2007), plantean la idea de que el éxito de la inclusión está ligado al contexto, al *equilibrio ecológico*, en el que se desarrolla. Y si es cierto que, por ejemplo, algunos centros y profesores se han mostrado significativamente exitosos a la hora de trabajar con ese grupo de alumnos (como seguramente otros lo consiguen con otro tipo de alumnado con discapacidad), no hay que pensar que dicha capacidad sea permanente o insensible a los cambios en su realidad, de forma que el *equilibrio ecológico*, que en un momento determinado pueden estar manteniendo en torno al dilema entre necesidades de los alumnos y respuestas educativas comunes, se pueda perder rápidamente a cuenta de, por ejemplo, el cambio de equipo directivo, la retirada de un profesor de apoyo dedicado a este alumnado, la incorporación de un alumno más problemático o por el aumento de la presión sobre los resultados de la escuela. Análisis semejantes de procesos de inclusión *fallidos* se han observado y analizado también en el

contexto de las llamadas *escuelas urbanas* que escolarizan a jóvenes en situación de desventaja social y familiar (Ainscow y West, 2008).

Si todo ello es cierto, ¿deberíamos entonces *recalibrar* los procesos de inclusión, limitándolos a ciertos grupos de alumnos, sólo en algunas etapas o sólo con determinados recursos o condiciones escolares? En estos casos *difíciles* y en reconocimiento del *equilibrio inclusivo* al que están sujetos los centros escolares (a veces muy precario, sobre todo en las etapas de la educación secundaria), ¿no serían aceptables opciones de escolarización más diferenciadas (aunque ello conlleve cierta segregación) y reforzar más adelante su inclusión social y laboral, con proyectos e iniciativas de las que han venido en llamarse de «segunda oportunidad». Pero de hacerlo, ¿no conduciría ello a un mantenimiento del *statu quo* existente y a la relajación de las políticas educativas dirigidas precisamente a tratar de remover las barreras existentes? Esta situación ¿no haría a la larga sino disminuir la capacidad del sistema para mejorar su capacidad de respuesta ante el *dilema de las diferencias*?

Si, finalmente, como señalan Dyson y Milward (2000) la resolución de todos los dilemas es problemática y, en último término, fallida (siempre hay algo de negativo o inaceptable en las opciones en liza), ¿hay posibilidades para esperar un mayor progreso educativo del observado? Nuestra opinión es que sí, que la inclusión educativa se puede y se debe mejorar, sin caer con ello en un *optimismo ingenuo* que piense en un progreso lineal apoyado sólo en las buenas intenciones. Para ello resulta imprescindible, como ya hemos apuntado en algún otro momento (Echeita, 2006), poner en marcha una *esperanza militante* basada en la tarea de crear las condiciones que permitan enfrentarnos a la complejidad del proceso de tomar las mejores decisiones posibles.

Un proceso, por otra parte, que ha de verse menos monolítica o dicotómicamente (inclusión si o no, todo o nada) y más diferencialmente, tomando precisamente en consideración sus distintas variables y el valor diferencial que cada una de ellas puede tener para cada alumno o grupo de alumnos en particular y en cada etapa evolutiva concreta. Por ejemplo, para los alumnos que están terminando la ESO, que son populares y tienen amigos, pero sin embargo su boletín de calificaciones tiene más suspensos que aprobados, su *presencia y participación* en contextos comunes podría ser menos importante que el aprendizaje de las competencias que le pueden facilitar de inmediato su transición a la vida adulta. Para un o una adolescente con discapacidad intelectual en ese mismo período escolar es crucial, como para cualquier otro, tener relaciones de amistad y afectivas estables y significativas y no solamente *conocidos* que le aprecian o que se limitan a *no meterse con ellos*. En su caso, entonces, lo que habría que pensar es dónde y

cómo reforzar su autoestima y su equilibrio personal y relacional, facilitando su relación con otros iguales, y aunque su *presencia* se reduzca, tal vez, en algunas actividades o áreas de aprendizaje.

Se trata, en definitiva, de construir y articular mejor los procesos de toma de decisiones informadas en los que se sustenta el ciclo continuo de intentos de resolver lo mejor posible *el dilema de las diferencias* con sus conflictos y contradicciones inherentes. Cuando ello se realiza en el marco de modelos democráticos participativos, donde prima el dialogo igualitario (Flecha, 1994), si bien es cierto que no podremos *desde fuera* asegurar el resultado de la deliberación, será su forma de llevarla a cabo lo que dará validez y sentido al resultado final de la misma. En último término, lo que a futuro parece que resulta más importante es la pregunta de ¿quién participa o debe participar en el proceso de mejorar la inclusión educativa?, que la que habitualmente venimos haciéndonos sobre «¿qué es eso de la inclusión?» (Nilholm, 2006). A este respecto, es importante volver a recordar que es imprescindible enriquecer ese diálogo con *la voz* de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados -los propios niños y jóvenes vulnerables- y que por ello y para ello es necesario recoger, amplificar y comprender mejor esa *voz*, como nos están enseñando a hacer Susinos y Parrilla (2008).

Compartimos con otros (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) la opinión de que es en esta dirección por la que deberemos continuar trabajando e investigando para seguir intentando acortar la paradójica distancia entre los valores y principios declarados solemnemente a favor de la inclusión educativa y la realidad cotidiana de lo que dicho proceso supone para muchos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, como este estudio, con todas sus limitaciones, ha iluminado parcialmente.

Referencias bibliográficas

- AA.VV (2006). Reflexions sobre l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials: situació actual i perspectives de futur. Número Monográfico. *Suports Revista Catalana d'Educació Inclusiva* 10, (1).
- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- AINSCOW, M. Y WEST, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas* Madrid: Narcea.

- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- CASAS, M. E. (2007). Prólogo al Tratado sobre Discapacidad. En R. LORENZO y L.C. PÉREZ (Dir.), *Tratado sobre Discapacidad*. (pp.41-48) Madrid: Aranzadi/Thompson.
- CASANOVA, M. A. (Coord). (en prensa). *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- COLL, C. Y MIRAS, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (Comp), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- DE LORENZO, R. Y PÉREZ, L. C. (Dir.). *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Aranzadi/Thomson.
- DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. VERDUGO Y F. JORDÁN DE URRÍES (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- DYSON, A. Y MILKWARD, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Champman.
- ECHÉITA, G. (2006). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. VERDUGO Y F. B. JORDÁN DE URRÍES (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.
- ECHÉITA, G. Y JIMÉNEZ, D. (2007). Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y social de alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad intelectual en IES de la Comunidad de Madrid. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 38, (2), 17-44
- ECHÉITA, G. Y VERDUGO, M. A. (Eds.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*, Salamanca: Publicaciones INICO.
- (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), n° 213, 5-12.
- FARELL, P., DYSON, A., POLAT, F., HUTCHESON, G. Y GALLANNAUGH, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146.

- FLECHA, R. (1994). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ-VELA, M. Y VERDUGO, M.A. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35(4), 5-17.
- HICK, P., KERSHNER, R. Y FARREL, P. (2008). *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice*. Abingdon: Routledge
- LEMA, C. (en prensa). El impacto de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en la educación. En M.A. CASANOVA (Coord.), *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- LEÓN, O. G. Y MONTERO, I. (2001). Cómo explicar el concepto de interacción sin estadística: análisis gráfico de todos los casos posibles en un diseño 2x2. *Psicothema*, 13, 159-165.
- (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ªed). Madrid: McGraw Hill.
- LÓPEZ, M. Y CARBONELL, R. (Coord.). (2005). *La integración educativa y social. Jornadas nacionales. Veinte años después de la LISMI*. Barcelona: Ariel/Real Patronato sobre Discapacidad.
- MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para una inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 1, (1), 1-31.
- MONTERO, I. Y LEÓN, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- (2002). Triple-¿mortal?-interacción. Consejos para una correcta interpretación de la interacción en los diseños complejos. *Revista de la AEMCCO (Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento)*.
- NILHOM, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21, (4), 431-446.
- NORWICH, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- ORCASITAS, R. (2005). *20 años de integración escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Haciendo historia. Construyendo un sistema educativo de calidad para todos*. En *Actas del Congreso Guztientzaro Eskola*. (pp. 35-94) Victoria: Servicio Central de Publicaciones.

- ORTIZ, M^a. C. Y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 55 (1), 27-40.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia
- WEDELL, K. (2002). All teachers should be teachers for special needs; but is it possible? *British Journal of Special Education*, 29, (3), 151-151.

Fuentes electrónicas

- DECLARACIÓN DE MADRID (2003) No discriminación + Acción positive = integración. Recuperado de: <http://www.madriddeclaration.org/fr/dec/dec.htm>
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G., BABÍO, M., GALÁN, M., AGUILERA, M. J. Y PÉREZ, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.defensordelmenor.org/>
- SUSINOS, T Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Consultado el 17 de noviembre de 2008 de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>
- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Consultado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

Dirección de contacto: Gerardo Echeita. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Edificio Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Campus de Cantoblanco. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3. 28049 Madrid. E-mail: gerardo.echeita@uam.es

Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión

Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses

Anastasia Vlachou

Universidad de Thessaly, Departamento de Educación Especial, Grecia

Eleni Didaskalou

Universidad de Thessaly, Departamento de Educación Especial, Grecia

Effie Voudouri

Institución Vocacional, Grecia

Resumen

El propósito de este estudio es examinar los puntos de vista de los maestros de Educación General griega respecto a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones en la enseñanza rutinaria así como explorar el razonamiento subyacente en sus respuestas.

Los datos fueron recogidos mediante entrevistas que incluían preguntas muy estructuradas y otras semi-estructuradas. Al procesar las entrevistas se utilizó una versión modificada de la Escala de Adaptación de la Enseñanza (EAE (TAS), Cardona-Moltó, 2003). La escala permitió la evaluación de las percepciones de los maestros con respecto a las adaptaciones en la enseñanza y su viabilidad y conveniencia en cinco de las seis categorías originales que incluyen: (a) Organización en el Aula, (b) Estrategias de Agrupamiento, (c) Enseñanza Adicional, (d) Ajuste de Actividades y (e) Análisis de la Formación.

La mayoría de los participantes nos comunicaron que utilizan frecuentemente la mayoría de las adaptaciones pero que, nunca o raramente, han utilizado: agrupamiento entre clases, actividades con varios grados de dificultad, actividades diversas, recursos específicos y ordenadores.

Éstas fueron también las adaptaciones más deseadas que viables –a excepción de la utilización de materiales específicos–. Al mismo tiempo, una minoría de maestros no quería algunas adaptaciones, entre las que estaban: agrupar clases, agrupar a los estudiantes en parejas, proporcionar enseñanza adicional a algunos subgrupos de la clase, implementar actividades con varios niveles de dificultad, mandar diversas actividades, y utilizar material alternativo, recursos específicos y ordenadores.

El hallazgo frecuente más sorprendente ha sido que todos los participantes se aferraban fuertemente al ritmo de trabajo, temario e implementación del libro de texto. Entre las grandes barreras que prohíben la implementación de las adaptaciones están la falta de tiempo y un temario sobrecargado. Además, el área académica parece haber influido en la manera en la que los maestros respondieron. También salieron a la luz algunos errores conceptuales de los maestros en la comprensión y conocimiento de adaptaciones particulares. Se analizan las implicaciones en la formación de maestros, a la vez que se habla de respuestas de inclusión y prácticas reglamentarias.

Palabras clave: instrucción, adaptaciones en la enseñanza, educación inclusiva, maestros de Educación General, escuelas Primarias.

Abstract

The aim of the study is to examine Greek mainstream teachers' views concerning the feasibility and desirability of routine instructional adaptations, and to explore the reasoning underpinning their responses.

Data were collected by using interviews, which included both highly- and semi-structured questions. A modified version of the Teaching Adaptation Scale (TAS, Cardona-Molto, 2003) was used for the interview process. The scale allowed for the evaluation of teachers' perceptions of instructional adaptations and their feasibility and desirability in five out of the six original categories, including: a) Classroom Management, b) Grouping Strategies, c) Additional Teaching, d) Activity Adjustment and e) Formative Assessment.

The majority of participants reported that they use frequently most of the adaptations included whilst those used rarely or never used by teachers were: between-class grouping, activities at various levels of difficulty, diverse activities, specific resources and computers. These were also the adaptations –with the exception of using specific resources– that were deemed to be more desirable than feasible. At the same time, some adaptations were not desired by a minority of teachers including between-class grouping, grouping all students in pairs, providing additional teaching to certain subgroups in the class, implementing activities at various levels of difficulty, asking for diverse activities, and using alternative material, specific resources and computers.

The most salient and recurrent finding was that all of the participants were strongly bounded by pace, curriculum and the implementation of the textbook. Lack of time and the overloaded syllabuses were reported as some of the main barriers prohibiting the implementation of adaptations. Further, the academic context seemed to influence the pattern of teachers' responses while a number of misconceptions were revealed in teachers' understanding and knowledge of particular adaptations. Implications in terms of teachers' training, inclusive responses and policy practices are discussed and analysed.

Key words: instruction, instructional adaptations, inclusive education, mainstream teachers, primary schools.

Introducción

En años recientes, un número de intenciones declaradas y reglamentos escritos se han puesto en marcha en múltiples contextos para lograr la educación de inclusión (Booth & Ainscow, 1998). La consecuencia clara del movimiento para la educación de inclusión es que las escuelas de educación general intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje (Avramidis et al., 2000). Sin embargo, a pesar del extenso abogamiento por la inclusión en el discurso educacional y en el reglamento guía, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los niños dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido (Dyson & Gallanaugh, 2007; Florian, 2005).

Para poner en perspectiva la controversia arriba mencionada, un número considerable de autores (Ainscow, 2007; Dyson & Millward, 2000; Low, 2007) sostiene que gran parte del debate se debe a la mediocre implementación de programas de inclusión más que a la oposición al concepto de inclusión *per se*. Mientras que, por otro lado, se está, en general, de acuerdo en que los maestros necesitan tener un repertorio cada vez más amplio de estrategias en la instrucción para satisfacer las divergentes necesidades de los estudiantes, hay poca información descriptiva en relación a los tipos de adaptaciones en la enseñanza necesarias para implementar un programa de inclusión en la escuela (DeBettencourt, 1999; Salend & Duhaney, 1999; Schumm et al.,

1995). También es limitada la información con respecto a los tipos de adaptaciones en la enseñanza que utilizan a diario los maestros, dentro de las clases de enseñanza general, para responder a la diversidad de sus estudiantes y con respecto a su eficacia (McLeskey & Waldron, 2002; McIntosh et al., 1993).

La idea general que sale a la luz de la mayoría de estudios relevantes es que, normalmente, los maestros de la enseñanza general no diferencian su instrucción para satisfacer la diversidad de estudiantes en sus clases. Además, se realizan pocas adaptaciones en la enseñanza para aquellos estudiantes identificados con Necesidades Especiales en la Educación (NEE) y con dificultades de aprendizaje (deBettencourt, 1999; McIntosh et al., 1993; Schumm et al., 1995; Vaughn et al., 1994). Los maestros de la enseñanza general parecen preocupados por encontrar caminos distintos para responder a la creciente diversidad en la formación académica, en el nivel de dominio de aptitudes e intereses de estudiantes sin discapacidades. Más importante es que aquellos se sienten con falta de medios y sin el material necesario para hacer bien su labor. La cantidad de trabajo que ya tienen se incrementa considerablemente cuando se incluyen estudiantes discapacitados en el aula de enseñanza general (McLeskey & Waldron, 2002).

Baker y Zigmond (1990) descubrieron que, por ejemplo, en las escuelas primarias de enseñanza general donde ellos estudiaron, los maestros enseñaban a un grupo grande y rara vez variaban su manera de enseñar o hacían adaptaciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Además, en una encuesta que trataba de la instrucción adaptativa (Ysseldyke et al., 1990), los maestros de la enseñanza general no especificaban ninguna adaptación especial para estudiantes discapacitados. A pesar de que los estudiantes discapacitados son aceptados por sus maestros, se podrían caracterizar como *estudiantes pasivos*, que rara vez participan en el proceso de aprendizaje, por iniciativa propia o del maestro (McIntosh et al., 1993). Estos hallazgos han sido apoyados, de alguna forma, por un estudio posterior de Vaughn y sus colegas (1994), que insinúa que la instrucción en las aulas de enseñanza general no varía para satisfacer las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje y que se proporcionan pocas adaptaciones en la enseñanza. En estos casos, las adaptaciones de los profesores suelen ser casi siempre de improviso, inconsistentes, idiosincrásicas y no parte de un plan individual para un estudiante o para un nivel de educación (Miner & Finn, 2003, Schumm et al., 1994). En consecuencia, si los estudiantes de la enseñanza general van a aprender satisfactoriamente en su clase, entonces han de satisfacer las expectativas marcadas por los maestros para todos los estudiantes en el aula (Vaughn & Schumm, 1994).

Dentro del contexto de inclusión, la aprobación por parte del maestro de varias adaptaciones es un asunto crítico para comprender por qué se hacen reajustes para acomodar a estudiantes con dificultades o por qué no se hacen (Subban, 2006). En consecuencia, es también importante resaltar que lograr entender por qué los maestros tienden a implementar ciertas adaptaciones en sus clases o evitan hacerlo es un proceso difícil y exigente, fundamentalmente debido a: a) la complejidad subyacente en las decisiones de los maestros respecto a las prácticas en la instrucción, b) los aspectos multifacéticos de la enseñanza, y c) el impacto que ejercen las características únicas contextuales y educacionales de los diferentes sistemas nacionales sobre la toma de decisiones de los maestros (Kohler et al., 2008). A pesar de estas complejidades, el analizar la aprobación por parte de los maestros de las adaptaciones rutinarias es una variable clave para comprender su compromiso en enseñar a estudiantes diversos en aulas de inclusión y para saber hasta qué punto están preparados para adaptarse y hacer distinta su enseñanza. Además, el estudiar cómo los maestros se plantean las adaptaciones puede contribuir, no sólo para identificar las preferencias del maestro, sino también las barreras e impedimentos varios para su implementación (Cardona-Moltó, 2003; Scott et al., 1998).

A la luz de lo antes expuesto, este artículo intenta dirigir la atención a la necesidad de información adicional, considerando las convicciones de los maestros respecto a las adaptaciones en la enseñanza en el entorno de la educación general. Informa y debate un proyecto reciente de investigación, que se supone contribuye a este campo emergente, examinando las respuestas de maestros griegos ante las adaptaciones en la enseñanza. Ésta es la primera vez que esta tarea se realiza en Grecia, y surge en un momento en que los que diseñan las normas están considerando el siguiente paso a tomar para desarrollar una resolución de inclusión en un sistema educativo dictado a nivel nacional y con un currículo restrictivo.

Razones y objetivos del estudio

El estudio se basa en la creencia mantenida largo tiempo de que resultados favorables en la educación dependen de la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales entre los estudiantes (Corno & Snow, 1986). Sin embargo, por razones de investigación, la literatura existente distingue entre adaptaciones rutinarias/generales y especializadas

(Fuchs et al., 1995; Fuchs et al., 1992). Lo primero es lo que el maestro realiza para una clase-grupo en conjunto, que no requiere modificaciones o cambios significativos en el currículo. Incluye la rutina convencional y diseños en la instrucción utilizados en las aulas de educación general para llegar a estudiantes con divergentes estilos de aprendizaje, rutas de aprendizaje y necesidades. Por otro lado, las adaptaciones especializadas aluden a adaptaciones individualizadas de un currículo planificado, para responder a necesidades particulares y extremas en la enseñanza que se extienden más allá de las adaptaciones rutinarias de los maestros, a la luz de estudiantes con necesidades y problemas reconocidos de aprendizaje (Cardona-Moltó, 2003; Fuchs et al., 1992). Este estudio se centra en las adaptaciones generales en la enseñanza que delimitan hasta qué punto los maestros establecen inicialmente su rutina con el fin de facilitar adaptaciones sobre la marcha para responder a la diversidad de estudiantes. Después de todo, como ya ha sido dicho, antes de pedirles a los maestros que diferencien el currículo e implementen adaptaciones más especializadas, es importante explorar y comprender cómo responden a adaptaciones más generales/rutinarias en la enseñanza que conciernen a la clase-grupo en conjunto (Fuchs-Fuchs, 1993).

Dentro de este contexto, el objetivo de este estudio es doble: a) examinar los puntos de vista de los maestros respecto a viabilidad, conveniencia y eficacia de las adaptaciones generales/rutinarias en la enseñanza, y de más importancia b) explorar y comprender el razonamiento subyacente en las respuestas de los maestros. Los hallazgos expuestos en este estudio se reducen, por falta de espacio, a los puntos de vista de los maestros y su razonamiento relativo a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones generales en la instrucción. Los hallazgos relativos a la eficacia de adaptaciones en la instrucción se expondrán en otra parte.

Métodos

Participantes

Los participantes eran 45 maestros de escuelas primarias (46,7% varones y 53,3% mujeres) de los cursos 1-6, representando 12 escuelas de un área suburbana del noreste de Grecia. La edad de casi la mitad de los participantes era entre los 36 y 45 años; 21 maestros enseñaban en los tres primeros cursos y 24 en los tres últimos cursos de la

Enseñanza Primaria. La mitad de los maestros (51,1%) tenía entre 1 y 10 años de experiencia en la enseñanza; 26,7% tenía entre 11 y 20 años de experiencia mientras que los restantes tenían más de 21 años de experiencia educativa. Veintitrés maestros tenían una licenciatura de cuatro años; 17 habían tenido una mejora de su título; y 5 tenían un título de dos años de una academia pedagógica. En el momento del estudio, estaban estudiando una variedad de temas: Lengua, Matemáticas, Historia, Estudios Ambientales/Geografía y Ciencias. Además, la mayoría de los maestros (66,7%) tenía al menos un estudiante de otro origen étnico-cultural (i.e. Albania), mientras que la mitad de los participantes (53,3%) informaron de que tenían al menos un estudiante que necesitaba de Educación Especial (N.E.E.) con problemas, sobre todo, en aprendizaje y/o comportamiento. Sin embargo, ninguno de estos estudiantes había sido diagnosticado oficialmente y ninguno estaba recibiendo enseñanza individualizada o adicional alguna debido a la falta de provisión para una educación especializada.

Instrumentación

Los datos se recogieron mediante entrevistas que incluían preguntas muy estructuradas y otras semi-estructuradas. La Escala de Adaptación de la Enseñanza (EAE, Cardona-Moltó, 2003) se utilizó como la base central en el proceso de las entrevistas. La EAE fue diseñada para examinar las percepciones de los maestros con respecto a las adaptaciones en la enseñanza y permitió la evaluación de tres dimensiones diferentes: viabilidad, conveniencia y eficacia de las adaptaciones. El instrumento original consistía de 29 estrategias construidas a partir de varios procedimientos para adaptar la enseñanza. Comprendía seis categorías o ámbitos: (a) organización en el aula, (b) estrategias de agrupamiento, (c) enseñanza adicional, (d) enseñanza estratégica, (e) ajuste de actividades y (f) análisis de la formación.

Los ítems en la Escala se tradujeron al idioma griego y la forma de la Escala se modificó para ser utilizada en un contexto de entrevista siguiendo un procedimiento de dos partes. Primeramente, los ítems fueron traducidos al idioma griego por un grupo de cuatro expertos griegos en temas relacionados con la Pedagogía, Didáctica, Educación de Inclusión y Metodología de la Investigación. Se hicieron también modificaciones en el sistema de evaluación, para permitir en las entrevistas la inclusión de preguntas abiertas y de sondeo. Una vez que se modificó la Escala y se tradujo al griego, se celebraron tres sesiones de entrevistas en grupo, de dos horas cada una, con tres maestros de educación especial y cuatro de educación general con una amplia experiencia en la enseñanza,

con el propósito de controlar si las categorías y estrategias de la versión traducida tenían sentido con respecto al idioma de los maestros y a su práctica diaria. La Escala final consistía en cinco de las seis categorías originales e incluía 24 ítems en total (véase la Tabla I para la extensión total de las adaptaciones en la enseñanza).

Procedimiento de las entrevistas

Las entrevistas duraban entre 60-90 minutos. La primera fase trataba de respuestas a preguntas muy estructuradas. Específicamente, según la versión final del *Horario de entrevistas*, se le pedía a cada maestro/a participante que leyera cada ítem/adaptación de cada categoría y respondiera con qué frecuencia practicaba cada adaptación, tomando así en cuenta lo factible que se percibía cada adaptación. Las respuestas se clasificaban en: frecuentemente, casi nunca o nunca. Para cada adaptación, si el maestro contestaba frecuentemente o casi nunca, entonces se le pedía que informase -basándose en su experiencia- lo efectiva que le parecía la adaptación. Si el maestro informaba que no había usado nunca o casi nunca una adaptación, entonces se le preguntaba si lo consideraba conveniente.

La segunda fase consistía en un debate semiestructurado. Reflexionando sobre las respuestas iniciales, el debate de la entrevista se desarrollaba sobre el razonamiento de los maestros al categorizar sus respuestas. Por ejemplo, los temas de discusión consistían en:

- el razonamiento de los maestros para no utilizar o utilizar raramente adaptaciones específicas,
- el razonamiento de los maestros tras su opinión sobre la conveniencia de una adaptación o por qué no se practicaba una adaptación considerada conveniente. A lo largo de la entrevista, se hacían otras preguntas para clarificar las respuestas obtenidas, y para centrar la atención de los entrevistados en el tema elegido.

Análisis de los datos

Todas las entrevistas fueron transcritas palabra por palabra, creando un protocolo numerado de las entrevistas de cada maestro participante. El análisis y codificación de

las respuestas se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase, se analizaban las respuestas a las preguntas en formato cerrado de la entrevista; se calculaban estadísticas descriptivas para analizar la información demográfica y las valoraciones de los maestros sobre las adaptaciones en la enseñanza.

En la segunda fase, se analizaban las respuestas a las preguntas en formato abierto considerando fundamentalmente el razonamiento tras las valoraciones de los maestros. Para desarrollar un sistema de categorías para las respuestas en formato abierto, se analizaba el contenido de las entrevistas transcritas teniendo en cuenta, por un lado, las categorías y subcategorías emergentes y, por otro, las preguntas de la investigación (Merriam, 1998). En esta etapa, también una segunda persona codificaba diez transcripciones para mejorar la credibilidad de la codificación. Se encontró que las codificaciones de los dos investigadores estaban de acuerdo en más del 85% tras cálculos manuales del porcentaje de similitud así como de la apresencia del tema codificado (Boyatzis, 1998). Se utilizaron las pautas desarrolladas por Guba y Lincoln (1981) para desarrollar las categorías y subcategorías y para asegurarse de que eran ilustrativas y reveladoras.

Resultados

La Tabla I proporciona una sinopsis de las respuestas de los maestros con respecto a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones en la enseñanza en diferentes dominios. Todos estos dominios son analizados posteriormente, así como los razonamientos principales de los maestros.

Estrategias de gestión en el aula

Casi todos los maestros que participaron en el estudio informaron con frecuencia que enseñaban a la clase en conjunto (95,6%, n=43), intentando satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes (93,3%, n=42) y estableciendo normas, reglas y rutinas (88,9%, n=40). La mayoría de los entrevistados indicaron también que, con frecuencia, cambiaban la estructura física del aula (80%, n=36) y satisfacían las necesidades de algunos estudiantes (84,4%, n=38), mientras que un menor número (62,2%, n=28) informaba que, con frecuencia, ellos satisfacían las necesidades individuales y de grupo al mismo tiempo.

El análisis cualitativo indicaba que la enseñanza a toda la clase era un enfoque dominante en la instrucción, mientras que el libro de texto era la herramienta educacional

TABLA I. Respuestas de los maestros en términos de la viabilidad y conveniencia de adaptaciones educacionales

Adaptaciones Educativas	Viabilidad			Conveniencia		
	Frecuentemente % (n)	Nunca % (n)	Rara vez % (n)	Sí % (n)	No % (n)	Depende % (n)
Estrategias para llevar una clase						
1. Establecer normas, reglas y rutinas	88.9 (40)	8.9 (4)	2.2 (1)		100 (5)	
2. Cambiar la disposición física en el aula	80 (36)	17.8 (8)	2.2 (1)	77.8 (7)	22.2 (2)	
3. Satisfacer las necesidades de todos mis estudiantes	93.3 (42)	6.7 (3)		100 (3)		
4. Enseñar a la clase en conjunto	95.6 (43)	4.4 (2)		50.0 (1)	50 (1)	
5. Satisfacer personalmente las necesidades de algunos estudiantes	84.4 (38)	13.3 (6)	2.2 (1)	85.7 (6)	14.3 (1)	
6. Satisfacer al mismo tiempo las necesidades individuales y de grupo	62.2 (28)	22.2 (10)	15.6 (7)	47.1 (8)	52.9 (9)	
Estrategias de agrupamiento						
7. Agrupar los estudiantes en parejas con los de otra clase (agrupamiento entre clases)		4.4 (2)	95.6 (43)	64.4 (29)	35.6 (16)	
8. Agrupar los estudiantes de mi clase en pequeños grupos para realizar actividades (agrupamiento en clase)	75.6 (34)	24.4 (11)		72.7 (8)	9.1 (1)	18.2 (2)
9. Agrupar todos los estudiantes en parejas	60 (27)	17.8 (8)	22.2 (10)	33.3 (6)	38.9 (7)	27.8 (5)
10. Emparejar estudiantes con dificultades de aprendizaje con compañeros de clase	68.9 (31)	13.3 (6)	17.8 (8)	64.3 (9)	14.3 (2)	21.4 (3)
Enseñanza adicional						
11. Toda la clase	84.4 (38)	11.1 (5)	4.4 (2)	28.6 (2)	71.4 (5)	
12. Ciertos subgrupos en la clase	55.6 (25)	24.4 (11)	20.9 (9)	35 (7)	60 (12)	5 (1)
13. Un estudiante en particular	73.3 (33)	17.8 (8)	8.9 (4)	83.3 (10)	16.7 (2)	
Ajustes de actividades						
14. Dar más tiempo	95.6 (43)	2.2 (1)	2.2 (1)	50 (1)	50 (1)	
15. Partir las actividades	97.8 (44)	2.2 (1)		100 (1)		
16. Actividades con varios niveles de dificultad	44.4 (20)	24.4 (11)	31.1 (14)	68 (17)	32 (8)	
17. Mandar actividades diversas simultáneamente	26.7 (12)	42.2 (19)	31.1 (14)	60.6 (20)	30.3 (10)	9.1 (3)
18. Usar materiales alternativos	55.6 (25)	13.3 (6)	31.1 (14)	55 (11)	45 (9)	
19. Usar un recurso específico	2.2 (1)		97.8 (44)		88.6 (39)	11.4 (5)
20. Utilizar ordenadores	28.9 (13)	28.9 (13)	42.2 (19)	71.9 (23)	28.1 (9)	
Evaluación formativa						
21. Revisar la maestría y las habilidades previas del estudiante	97.8 (44)		2.2 (1)		100 (1)	
22. Monitorizar progreso	91.1 (41)	6.7 (3)	2.2 (1)	50 (2)	50 (2)	
23. Planear según los resultados de la evaluación	86.7 (39)	4.4 (2)	8.9 (4)	66.7 (4)	33.3 (2)	
24. Comprobar si los objetivos están al alcance del estudiante	80 (36)	2.2 (1)	17.8 (8)	55.6 (5)	44.4 (4)	

N=45

más utilizada. Casi un tercio de los maestros, que confiaban fuertemente en la enseñanza a toda la clase, consideraron las restricciones de este enfoque para satisfacer las necesidades divergentes de los estudiantes, niveles de rendimiento, intereses y niveles de motivación. Ellos argüían que respuestas más individualizadas en la enseñanza podrían haber sido más eficaces pero aun así consideraban que este tipo de respuestas exigían mucho tiempo y energía. Además, mientras casi todos los maestros informaban que ellos respondían a las necesidades de todos sus estudiantes, un análisis más crítico de sus respuestas cualitativas revela que los maestros a menudo consideraban que enseñar a toda la clase sin diferencias era un medio de responder a las necesidades de todos sus estudiantes. Tal percepción reposa en su creencia de que *semejanza e igual tratamiento* asegura y promueve verdadera igualdad. Por tanto, estaban más preocupados por tratar a los estudiantes de manera similar que de satisfacer sus necesidades divergentes a través de una variada provisión en la instrucción.

La mayoría de los maestros informaba que ellos satisfacían personalmente las necesidades de algunos estudiantes del modo siguiente: a) adoptando un papel atípico de consejero, b) mostrando empatía y preocupación por los problemas de los estudiantes, y c) proporcionando soporte académico adicional o enseñando fuera de las horas oficiales de clase (i.e. durante el recreo). Los participantes priorizaban el desarrollo de una relación pedagógica más cercana con sus estudiantes, enfatizando los problemas y dificultades sociales o psicoemocionales de los estudiantes antes que los académicos. La mayoría de los que informaban que raramente (85,6%, n=6) o nunca (2,2%, n=1) satisfacían personalmente las necesidades de algunos estudiantes indicaban que querían hacerlo e identificaban los obstáculos/problemas fundamentales que les impedían implementar una adaptación conveniente: restricciones de tiempo, exigencias del currículo así como limitado entrenamiento profesional en intervenciones individualizadas. También, menos maestros informaban que ellos satisfacían las necesidades individuales y de grupo al mismo tiempo. Incluso en estos casos, los maestros encontraban que esta adaptación era extremadamente difícil de implementar; informaban que tenían gran dificultad en alcanzar un equilibrio entre las exigencias del grupo y las individuales y que ellos priorizaban el responder a la mayoría. Esta adaptación no se consideraba conveniente según la mitad de los participantes (52,9%, n=9) quienes, casi nunca (22,2%, n=10) o nunca (15,6%, n=7) la utilizaban. Principalmente debido a su percepción de que no es conveniente, puede producir problemas de gestión en el aula y, de más importancia, resultados en construir mecanismos de diferenciación negativa y discriminación. Las razones fundamentales presentadas por la mitad restante, para no implementar una adaptación conveniente fueron: a) ritmo y

presiones curriculares, especialmente en materias como Lengua y Matemáticas, b) falta de conocimiento para su puesta en marcha.

En contraste con lo anterior, los maestros se sentían más cómodos estableciendo normas, reglas y rutinas. Esta adaptación se consideraba como parte de su práctica rutinaria, a lo largo del día en la escuela y en la mayoría de las materias académicas. Se consideraba necesario establecer reglas y rutinas para llevar la clase sin problemas y asegurar una atmósfera ordenada, lo que, a su vez, se consideraba necesario para facilitar el aprendizaje.

Estrategias de agrupamiento

La mayoría de los maestros informaba que ellos formaban grupos dentro de la clase (75,6%, n=34), a la vez que emparejaban un estudiante con NEE con otro compañero (68,9%, n=31), y agrupaban todos los estudiantes en parejas (60%, n=27). Ninguno de los maestros formaba grupos con otras clases, es decir agrupar sus estudiantes con los de otras clases.

Más análisis cualitativo indicaba que el agrupamiento dentro del aula se identificaba con frecuencia con trabajar en el grupo más que trabajar con el grupo y, según las respuestas de los maestros, esta adaptación se implementaba en materias no centrales, como Estudios Ambientales/Geografía, Zona Flexible, Ciencias, Historia y Arte. Esta adaptación particular se consideraba conveniente para la mayoría de estos maestros (72,7%, n=8), a pesar de que informaron que casi nunca la utilizaban (24,4%, n=11), siendo las razones fundamentales para no implementar esta adaptación deseable las siguientes: a) falta de conocimiento y aptitudes para disposiciones en grupo, b) limitaciones en términos de las aptitudes de cooperación de los estudiantes, sobre todo los de corta edad y c) restricciones de tiempo, debido al ritmo y a las exigencias. La última razón se consideraba uno de los grandes obstáculos que resaltaban los maestros para no hacer grupos dentro de la clase en materias centrales (i.e. Lengua y Matemáticas).

De interés es que ninguno de los maestros formaba grupos con otras clases y que casi un tercio de los participantes (35,6%, n=16) no quería implementar esta adaptación. Los maestros consideraban esta adaptación particular muy exigente y que llevaba mucho tiempo el implementarla, ya que depende fuertemente de una cultura de cooperación y coordinación entre los distintos maestros de las clases, lo que no era una práctica dominante en el caso de las escuelas griegas. Muchos maestros argüían que esta adaptación se podía implementar en materias no centrales o en eventos de la escuela. Sin embargo, el temario prescrito a nivel nacional unido al margen cada vez

más amplio de niveles de aptitudes, que tal situación implica, prohibía a los maestros poner en marcha esta adaptación, incluso en los casos (64,4%, n=29) en que lo consideraban conveniente.

Enseñanza adicional

La mayoría de los maestros (84,4%, n=38) informaba que ellos frecuentemente daban clases adicionales a toda la clase, seguida de enseñanza adicional a un estudiante en particular (73,3%, n=33) y, en menos casos, a ciertos subgrupos de la clase (55,6%, n=25). La enseñanza adicional a toda la clase se daba exclusivamente en materias centrales a costa de materias no comunes. En concreto, la amplia mayoría de los maestros (93,3%, n=42) informaba que las clases adicionales en Lengua y/o Matemáticas se daban en las horas de instrucción asignadas a materias no comunes. La enseñanza adicional a toda la clase consistía en la repetición de una lección o repetición de secciones/conceptos específicos de una lección. Casi nunca se llevaba a cabo a través de la aplicación de modos educacionales modificados, alternativos para ayudar a los estudiantes para que obtuviesen acceso a nueva información y conocimiento y se basaba, fundamentalmente, en «alguna provisión extra de más de lo mismo».

La enseñanza adicional a estudiantes en particular implicaba fundamentalmente ayuda esporádica, no sistemática y consejo a estudiantes individuales durante el recreo, mientras que la enseñanza adicional a ciertos subgrupos de la clase se consideraba difícil y, en muchos casos, no viable su aplicabilidad. Además, la enseñanza adicional a estudiantes en particular y/o a ciertos subgrupos de la clase no era frecuente y, en algunos casos, no se consideraba deseable [i.e., por el 60%, n=12, de los maestros que informaban que casi nunca (n=11) o nunca (n=9) daban clases adicionales a ciertos subgrupos de la clase], en parte, debido a la percepción de que tales modificaciones crearían mecanismos de diferenciación negativa y estigmatización.

Ajustes de actividades

Casi todos los participantes (95,6%, n=43) informaban que dan más tiempo a algunos estudiantes en particular para que completen una tarea de clase, continuaban descomponiendo las actividades (97,8%, n=44), utilizando material alternativo para algunos estudiantes (55,6%, n=25), introduciendo actividades con distintos niveles de dificultad (44,4%, n=20), utilizando ordenadores para mejorar el aprendizaje (28,9%, n=13), repartiendo actividades diversas durante la hora de instrucción (26,7%, n=12) y usando recursos específicos (2,2%, n=1), tales como tableros perforados o salas de materiales.

El análisis cualitativo indicaba que las dos estrategias iniciales mínimamente adaptativas (dar más tiempo y descomponer las actividades) se utilizaban fundamentalmente en las áreas de Lengua y Matemáticas. La descomposición de las actividades se consideraba parte de las prácticas dirigidas, utilizadas por los maestros para reforzar el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que se consideraba absolutamente necesario dar tiempo extra a algunos estudiantes. Los maestros, que informaban que utilizaban material alternativo, se referían más al material rutinario, como mapas geográficos, ábaco, viajes de estudio o tareas extra, que al material modificado. Esta adaptación la consideraban conveniente la mitad de los maestros (55%, n=11), quienes decían que raramente (31,1%, n=14) o nunca (31,1%, n=14) utilizaban material alternativo. Las razones fundamentales para no utilizar una adaptación tan conveniente eran: a) falta de material al nivel de la escuela, b) la existencia de un material de escuela antiguo y desfasado y, en algunos casos, c) falta de necesidad de utilizar ese material. Una minoría de maestros no quería utilizar material alternativo, por temor a diferenciación negativa.

Sin embargo, casi la mitad de los maestros (44,4%, n=20) indicaba que, con frecuencia, implementaban actividades con distintos niveles de dificultad, basadas fundamentalmente en niveles de capacidad. La mayoría de los maestros (68%, n=17), que no utilizaban casi nunca (24,4%, n=11) o nunca (31,1%, n=14) esta adaptación, indicaban que desearían hacerlo. Las razones fundamentales presentadas para no utilizar una adaptación conveniente eran: a) la necesidad de más tiempo de preparación durante la fase de planificación, b) falta de tiempo en la fase de la puesta en marcha, y c) sobrecargar los temarios de materias centrales. Razones similares fueron también presentadas por los maestros (32%, n=8) que indicaban que esta estrategia no era conveniente.

La puesta en marcha de diversas actividades y el uso de ordenadores parecía más deseable que viable. Según las respuestas de los maestros, actividades diversas podían implementarse en materias no centrales como Arte, Historia, Estudios ambientales/Geografía y Zona Flexible. Estas materias se consideraban menos exigentes, debido, en parte, a la creencia de que su enseñanza implicaba un aprendizaje más experimental, menos dependiente de lecturas y más de proyectos. La diversificación de las actividades no se consideraba viable y no se ponía en marcha en materias centrales como Matemáticas y Lengua, en las que los maestros se sentían limitados por el ritmo y las presiones del temario. Al mismo tiempo, sin embargo, la mayoría de los maestros (60%, n=20), que no utilizaban casi nunca (42,2%, n=19) o nunca (31,1%, n=14) esta adaptación, indicaban que sería deseable. Las razones fundamentales presentadas para no utilizar una adaptación conveniente eran: a) la falta de tiempo en las fases de planificación y de enseñanza, b) la falta de conocimiento, habilidades y experiencia previa

en su puesta en marcha, especialmente en áreas como Matemáticas y Lengua, c) los problemas en el manejo de la clase y el miedo a perder el control del orden en el aula. Una minoría de maestros (30'3%, n=10) que no querían diversificar las actividades, o no estaban a favor de este acuerdo o creían que la diversificación de las actividades promovería diferenciación negativa y discriminación.

En relación al uso de ordenadores, esta adaptación era deseable por la amplia mayoría de los maestros (71,9%, n=23), que no utilizaban casi nunca (28,9%, n=13) o nunca (42,2%, n=19) ordenadores. La disponibilidad de recursos, dificultades de acceder a material y equipo informáticos, a la vez que la falta de formación y de habilidades en el uso de ordenadores eran las mayores barreras para no aplicar esta adaptación. Por otro lado, los maestros que no querían utilizar ordenadores (28,1%, n=9), también informaron que no estaban bien dotados para hacerlo y no querían tomar ningún curso de formación en ello. En pocos casos, los maestros no querían utilizar ordenadores debido a su creencia de que los ordenadores no eran un medio constructivo de instrucción. Finalmente, casi ninguno de los maestros participantes utilizaba recursos específicos. Como uno de los maestros decía: «No tenemos estudiantes discapacitados en la escuela. Pero aunque los tuviésemos, no tenemos ningún recurso específico. Pero, a decir verdad, aunque tuviésemos niños discapacitados y los recursos, no sabríamos cómo utilizarlos pues no tenemos formación en asuntos relacionados con la discapacidad».

Evaluación formativa

Casi todos los maestros informaron que ellos revisaban con frecuencia la maestría y las aptitudes previas de los estudiantes (97,8%, n=44), y controlaban su progreso (91,1%, n=41) mientras que la mayoría (86,7%, n=39) planeaban según los resultados de la evaluación y revisaban si los objetivos estaban dentro de las posibilidades de los estudiantes (80%, n=36)

El análisis cualitativo indicaba que: a) casi la mitad de los maestros participantes intensificaban su evaluación interna al comienzo del año escolar para identificar las aptitudes y el conocimiento previo de los estudiantes y/o captar el nivel de rendimiento académico de la mayoría, b) 55'6% (n=25) de los participantes ponían gran énfasis en evaluar el conocimiento y maestría en materias centrales tales como Lengua y Matemáticas, durante el año escolar, c) las estrategias de evaluación utilizadas (i.e., examen oral de recuperación/conocimientos) reflejaban prácticas educativas que ocurren en el aula más que herramientas construidas específicamente de evaluación formativa. A pesar de que los maestros indicaban que ellos monitorizaban el progreso

de los estudiantes y que utilizaban los resultados de la evaluación para asegurar la enseñanza o reenseñanza efectiva y el reconocimiento de errores, aun así, el énfasis se puso más en cómo los estudiantes rinden que en cómo se podían utilizar los resultados de la evaluación interna para el aprendizaje inmediato. Además, más de la mitad de los participantes (55,6%, n=25) decían que utilizaban hojas de examen/evaluación, diarios de evaluación o las carpetas de los trabajos de los estudiantes para otorgar finalmente las calificaciones de los niveles conseguidos e informar a los padres.

Es de interés que, mientras que el 80% de los participantes informaba que revisaba si sus objetivos de enseñanza estaban dentro del alcance de los estudiantes, al mismo tiempo la amplia mayoría indicaba que sus objetivos no respondían a las necesidades y diversidad de los estudiantes. Identificaban firmemente objetivos del libro de texto con los de enseñanza e informaban que no podían hacer nada o continuar con intervenciones menores en cuanto a modificar los objetivos de la instrucción. Indicaban una fuerte obligación a implementar el libro de texto y a seguir los requisitos del libro de texto y presentaban una percepción de su papel como funcionario civil; como *albaceas* más que de *co-constructores* del currículo. Según sus respuestas, ésta era la manera en que eran percibidos y tratados por las normas y las prácticas nacionales. El 20% restante informaba de que casi nunca (2,2%, n=1) o nunca (17,2%, n=8) revisaba si sus objetivos estaban dentro del alcance de los estudiantes. No veían ninguna razón en hacerlo, por una parte debido a la creencia de que el Ministerio de Educación y los expertos involucrados ya lo habían hecho en el proceso de elaborar los libros de texto, así que «ellos [los expertos] lo saben mejor», como dijo uno de los maestros.

En otras situaciones, los maestros no veían ninguna razón ni sentido en revisar sus objetivos porque, incluso en los casos en los que los objetivos no respondían al alcance de los estudiantes, ellos creían firmemente que no podían hacer nada para alterarlos ni modificarlos.

Cuestiones que salieron a la luz y conclusiones

Antes de debatir las inferencias finales, es importante considerar algunas de las limitaciones del estudio. En primer lugar, el análisis exploratorio se basaba en una muestra de tamaño pequeño y, por tanto, restringe las generalizaciones de los hallazgos. Una

segunda limitación se refiere a la naturaleza del instrumento utilizado. Como Cardona-Moltó (2003) indica, la EAE, que fue usada en el presente estudio como punto de comienzo de la entrevista, sigue siendo revisada. Es claro que, los 24 procedimientos de instrucción utilizados en la entrevista no cubren todas las posibles adaptaciones, especialmente aquellas que no fueron planeadas con antelación pero que se incluyeron al enseñar. Es de mayor importancia que toda la información se basaba en los autoinformes de los maestros. Ciertamente, el estudio sería más interesante y más fuerte, si hubiese una combinación de entrevistas y observaciones en red, a lo largo de extensos períodos de tiempo, que nos permitiese comprender por qué se producen cambios en la instrucción y conocer las razones o condiciones que motivan esos cambios. Sin embargo, a pesar de las reconocidas limitaciones del estudio (y a pesar de que sólo representa una incursión inicial en la situación de Grecia), nos parece que hemos llegado a algunas conclusiones preliminares respecto a las respuestas de los maestros ante adaptaciones rutinarias en la enseñanza.

Desde un punto de vista general, la mayoría de los maestros informaron que utilizaban frecuentemente casi todas las adaptaciones incluídas. Las adaptaciones, que casi nunca fueron utilizadas por la mayoría de los maestros o que nunca se utilizaron, fueron: agrupaciones entre clases, actividades con ciertos niveles de dificultad, diversas actividades, recursos específicos y ordenadores. Éstas fueron también las adaptaciones -con la excepción de la utilización de recursos específicos- que consideraban más deseables que viables. Al mismo tiempo, sin embargo, algunas adaptaciones no eran deseables para una minoría de maestros, que informaron que las utilizaban rara vez o nunca. Estas adaptaciones eran: satisfacer al mismo tiempo las necesidades individuales y de grupo, hacer grupos entre clases, agrupar en parejas a todos los estudiantes de la clase, dar enseñanza adicional a algunos subgrupos de la clase, implementar actividades con niveles diversos de dificultad, mandar actividades diversas, y utilizar material alternativo, recursos específicos y ordenadores. Los factores fundamentales identificados como barreras para no implementar adaptaciones particulares eran: a) falta de tiempo, b) ritmo y presiones del currículo/libro de texto, c) falta de conocimiento y formación, d) la percepción de que algunas adaptaciones no eran viables o que consumían tiempo, e) falta de material y de recursos, f) la fuerte tradición de priorizar las necesidades de la mayoría, y, g) miedo a crear mecanismos de discriminación negativa unido a la creencia de que *semejanza e igual trato* aseguran igualdad.

Analizando más, sin embargo, las respuestas cualitativas de los maestros, indicaba que el área académica puede influir la pauta de las respuestas de los maestros en relación a adaptaciones particulares. Investigación previa ha resaltado la importancia de la

material en la formulación de estrategias efectivas, pero casi todo este trabajo se centra fundamentalmente en lectura y enseñanza matemática (Borko et al., 1990; Fuchs et al., 1993). En el estudio actual, las respuestas de los maestros revelaban una fuerte distinción más amplia entre las materias de los currículos llamados *centrales* o no *centrales*, con materias centrales, como Lengua y Matemáticas, y materias no centrales, como Estudios ambientales/Geografía, Ciencias, Historia, Religión, Arte y Zona Flexible. En muchos casos, el currículo se restringía sólo a materias centrales, que se hacían prioritarias en todos los cursos, mientras que las materias no centrales se consideraban como menos exigentes y de menor importancia. En este contexto, las adaptaciones que se consideraban como parte de las prácticas rutinarias de los maestros (i.e. enseñanza a toda la clase, enseñanza adicional a toda la clase, dar más tiempo, partición de actividades) se solían aplicar fundamentalmente en materias centrales. Adaptaciones que llevaban más tiempo y de mayor complejidad (i.e. agrupamientos en clase y entre clases, diversificación de actividades, el satisfacer a la vez las necesidades individuales y de grupo) se consideraban más fáciles de implementar en materias no centrales.

Sustancialmente, el hallazgo frecuente de más importancia en este estudio es que todos los maestros participantes, fundamentalmente en las materias de Lengua y Matemáticas, estaban fuertemente limitados por el currículo prescrito, los libros de texto y el ritmo. En congruencia con los hallazgos anteriores, los maestros permitían que el currículo fuese su herramienta de enseñanza (Parker, 2006), mientras que la falta de tiempo o la presión de tiempo/ritmo y los temarios sobrecargados se consideraban como algunas de las grandes barreras que impedían la implementación de modificaciones, incluso de aquellas consideradas convenientes. Una consecuencia de esto, era que el esfuerzo de los maestros se dirigía a completar el currículo/libro de texto y ajustar a los estudiantes a los requisitos predefinidos a nivel nacional perpetuando así el enfoque prejudicial de que «una talla tiene que servir a todos».

Otra consecuencia era que los maestros identificaban sus objetivos de enseñanza con los objetivos curriculares prescritos a nivel nacional hasta el punto que asumían que aquellos eran impuestos por el Ministerio de Educación a través de los libros de texto y no había nada que pudieran hacer para modificarlos. Desde esta perspectiva, ellos concebían su papel más como *servientes/ repartidores* que *co-constructores* del currículo a través de su implementación. Esto puede estar conectado con el hecho de que Grecia ejerce el control más fuerte de los estados miembro de la UE sobre los libros de texto y también que la práctica pedagógica en la mayoría de las fases está firmemente basada en el libro de texto (EURYDICE, 1994). Puede también indicar que, en un clima que no promueve la participación en la toma de decisiones y que no da importancia a

las opiniones de los maestros al formular decisiones de la escuela y del aula (véase Moutsios, 2003), los maestros tienen menos interés en *salir de su camino* para implementar adaptaciones en la enseñanza -sin mencionar otras actividades educacionales especializadas- para apoyar el éxito de sus estudiantes de bajo rendimiento.

En otro contexto educacional, sin embargo, McLeskey & Waldron (2002) también encontraron que los maestros sentían que no les estaba *permitido* llevar a cabo ciertos cambios curriculares y/o en la enseñanza pero no podían decir quién les dijo que no les estaba permitido. Los autores indicaron que esta falta de *permiso* parecía un hecho de la vida generalmente aceptado en el aula de educación general. Esto también es cierto para los maestros de este estudio. Por ejemplo, a pesar de que el sistema educativo de Grecia ha estado extremadamente centralizado y controlado firmemente por el Estado, aun así, maestros y escuelas individuales son más autónomas en ciertas áreas, si lo comparamos con escuelas en otros países europeos. En particular, los maestros, desde la abolición de la Inspección de Escuelas en 1983, han disfrutado de mucha autonomía en sus clases. Intentos de reinstaurar algunas medidas de evaluación de los maestros han sido fuertemente rechazados con éxito por su sindicato. El Estado tiene un papel muy limitado sobre lo que tradicionalmente se consideraba como *asuntos internos de la escuela*, tales como organización del aula, responsabilidad del maestro, examinar al alumno y evaluación de la calidad de la escuela. Desde esta perspectiva, a pesar de que hay un fuerte sentimiento de destruir el reglamento impuesto, hay un gran número de ocasiones que confirman el modelo de Fulcher (1997) de reglamento hecho a distintos niveles. Como Thomas y Loxley (2001) señalan, es demasiado simplista ver a las escuelas implementar un conjunto de normas nacionales.

«En educación... las directrices las interpretan todos, desde el funcionario civil hasta los administradores locales y maestros, y su propósito es atenuado y comprometido al moverse las directrices, órdenes e ideas de una persona a otra». (Thomas & Loxley, 2001, p.101)

Dentro de este complejo muestreo de directivas e interpretaciones, es importante resaltar que ciertas adaptaciones (i.e., utilizar material alternativo para ciertos estudiantes, implementar actividades a varios niveles de dificultad o enviar diversas actividades) no se utilizaban o no las consideraban convenientes algunos maestros, basándose en la idea de promover igualdad. Pero igual no significa lo mismo. Aunque la idea de uniformización puede reflejar intentos hacia reforzar igualdad y establecer democratización de la educación, puede también demostrar la falta de deseo de un sistema inflexible y falta de recursos en negociar procesos educativos y resultados y en satis-

facen las necesidades diversas de sus alumnos (Moutsios, 2003). Al mismo tiempo, puede revelar la preocupación genuina de los dilemas en el proceso de diferenciación y el peligro de crear mecanismos declarados u ocultos de clasificar o diferenciar negativamente. En la práctica educacional diaria, algunas adaptaciones pueden, sin dudar, necesitar lo que Martha Minow (1990) llama el dilema de diferencia, en el que un tratamiento *especial* es, a la vez, un remedio para la diferencia y una perpetuación de su estigma. Este dilema necesita ser más explorado en relación a la(s) manera(s) en que la diferenciación se conceptualiza, se entiende y se practica. Como Evans y Waring (2008) indican, cuanto más los maestros consideran la diferenciación como un apéndice, algo que *añadir* en su planificación y preparación para la enseñanza y el aprendizaje, tanto más se reducen la conciencia, flexibilidad, maleabilidad, comprensión, elección y reto.

Desde esta perspectiva, un hallazgo final notable de este estudio fue la importancia de examinar, no sólo las percepciones de los maestros sobre las distintas modificaciones educacionales respecto a su viabilidad y conveniencia, sino también el sentido que los maestros dan a las distintas adaptaciones y cómo traducen estas adaptaciones en la práctica diaria. Aunque éste no era el propósito predefinido de este estudio, el análisis cualitativo de las respuestas de los maestros reveló que los maestros tienen un número de ideas equivocadas respecto a diversas adaptaciones. Por ejemplo, muchos maestros identificaban firmemente evaluación formativa con la de conjunto, material alternativo con el general, agrupamientos en clase con trabajo en grupos, actividades diversas con diferenciación negativa y un acercamiento no diferenciado a toda la clase como un modo de asegurar igualdad. Estos hallazgos revelan falta de conocimiento y tienen serias consecuencias en el desarrollo e implementación de los programas de formación de los maestros. Esto es, no se les puede pedir a los maestros que implementen nuevos currículos y utilicen nuevos métodos educacionales o lleven a cabo modificaciones, ni se les puede entrenar en ello, sin tener en cuenta que también los maestros tienen que tomar posesión de su aprendizaje alcanzando una comprensión de nuevos currículos y métodos, haciendo uso de su conocimiento anterior así como de sus errores anteriores (véase también Hacker & Tenent, 2002). Debido a su importancia, la manera en que los maestros interpretan distintas modificaciones educacionales necesita más estudio, utilizando entrevistas y observaciones en Red en aulas de educación general. Después de todo, el factor más crítico para la educación de inclusión es el maestro -lo que los maestros piensan y creen- y el ruedo más importante para la educación de inclusión es el aula general o el ruedo común para las actividades escolares.

Referencias bibliográficas

- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. & BURDEN, R. (2000). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- AINSCOW, M. (2007). *Towards a more inclusive education system: where next for special schools?*. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp.128-140). London: Routledge
- BAKER, J. M. & ZIGMOND, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56, 515-526.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (Coords.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- BORKO, H., LIVINGSTON, C. & SHAVELSON, R. J. (1990). Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special Education*, 11(6), 40-49.
- BOYATZIS, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: Sage.
- CARDONA-MOLTÓ, M. C. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 311-332.
- CORNO, L. & SNOW, R. E. (1986). *Adapting teaching to individual differences among learners*. En M. C. Wittrock (Comps.), *Third handbook of research on teaching* (pp. 605-629). New York: Simon & Schuster-Macmillan.
- DEBETTENCOURT, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies. Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- DYSON, A. & GALLANNAUGH, F. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: a case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- DYSON, A. & MILLWARD, A. (2000). *Schools and Special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Sage Publications.
- EURYDICE (1994). *Pre-school and Primary education in the European Union*. Brussels: European Unit of EURYDICE.
- EVANS, C. & WARING, M. (2008). Trainee teachers' cognitive styles and notions of differentiation. *Education and Training*, 50(2), 140-154.
- FLORIAN, L. (2005). 'Inclusion', 'special needs' and the search for new understandings. *Support for Learning*, 20(2), 96-98.
- FUCHS, L. S. & FUCHS, D. (1993). Contextual variables affecting instructional adaptation for difficult-to-teach students. *School Psychology Review*, 22(4), 725-744.

- FUCHS, L. S., FUCHS, D. & BISHOP, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D., HAMLETT, C. L., PHILIPS, N. B. & KARNS, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61, 440-459.
- GUBA, E & LINCOLN, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HACKER, D.J. & TENENT, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699-718.
- KOHLER, F.& HENNING, J. E., USMA-WILCHES, J. (2008). Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An examination of data from the teacher work sample. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2108-2117.
- LOW, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. In, R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp.3-15). London: Routledge.
- MCINTOSH, R., VAUGHN, S., SCHUMM J. S., HAAGER, D. & LEE, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- MCLESKEY, J. & WALDRON, N. L. (2002). Inclusion and school change: teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25 (1), 41-54.
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MINER, W. S. & FINN, A. (2003). Middle school teachers' preassessment practices and curricular/instructional modifications. *Research in Middle Level Education Online*, 26(2), 28-44.
- MINOW, M. (1990). *Making all the difference: inclusion, exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press.
- MOUSIOS, S. (2003). The organizational non-reform of the Greek school. *European Education*, 35(3), 60-72.
- PARKER, B. (2006). Instructional adaptations for students with learning disabilities: an action research project. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 56-58.
- SALEND, S.J.& DUHANEY, L.M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- SCHUMM, J. S., VAUGHN, S., GORDON, J. & ROTHLEIN, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17, 22-39.

- SCHUMM, J. S., VAUGHN, S.- HAAGER, D., McDOWELL, J., ROTHLEIN, L.Y SAUMELL, L. (1995). Teacher planning for individual student needs: what can mainstreamed special education students expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.
- SCOTT, B., VITALE, M. R. & MASTEN, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-118.
- SUBBAN, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- THOMAS, G & LOXLEY, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- YSSELDYKE, J. E., THURLOW, M. L., RUBA, J.W. & NANIA, P. (1990). Instructional arrangements: perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 4-8.
- VAUGHN, S. & SCHUMM, J. S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 152-161.
- VAUGHN, S., SCHUMM, J. S., NIARHOS, E.J. & GORDON, J. (1994). Students' perceptions of two hypothetical teachers' instructional adaptations for low achievers. *The Elementary School Journal*, 94(10), 87-102.

Dirección de contacto: Anastasia Vlachou. Universidad de Thessaly. Departamento de Educación. Calle Argonafton & Filellinon, Volos, P.C. 382-21. Grecia.

E-mail: anavlachou@uth.gr

Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria¹

Analysis of measures for attention to diversity in Compulsory Secondary Education

Pilar Arnáiz Sánchez

Universidad de Murcia. Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea. Murcia, España.

Resumen

Este estudio presenta un análisis de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades de apoyo educativo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) en la Región de Murcia. Su finalidad es conocer las dinámicas organizativas y curriculares puestas en marcha en un instituto para atender a la diversidad del alumnado a través de la aplicación de las medidas ordinarias de atención a la diversidad (refuerzo individual, agrupamientos flexibles, agrupamiento de materias) y complementarias establecidas en la legislación nacional (programas de diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial, medidas específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales y de incorporación tardía al sistema educativo) y de nuestra comunidad autónoma (programa de adecuación del currículo para alumnos con bajos niveles de competencia curricular asociada a discapacidad psíquica; aulas abiertas para alumnos con necesidades educativas permanentes derivadas de autismo y otros trastornos; aulas ocupacionales; y aulas taller). Desde una metodología cualitativa, se analizan las opiniones del equipo directivo, de la orientadora y de los profesores de 4º de la ESO acerca de la organización de la repuesta educativa de los alumnos que requieren estas medidas en su centro. La revisión de la legislación

⁽¹⁾ Este trabajo forma parte de la investigación «Escuelas de calidad para todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado» (Plan Nacional I+D+I 2004-2007), desarrollada por el grupo de investigación de la Universidad de Murcia «Educación inclusiva: una escuela para todos» https://curie.um.es/curie/catalogo-ficha.du?seof_codigo=1&perf_codigo=10&cods=E073*02

vigente indica la conveniencia de aplicar medidas ordinarias antes que específicas ante las necesidades de apoyo educativo y, a ser posible, en el contexto más normalizador (el aula ordinaria). Los resultados obtenidos evidencian que el profesorado entrevistado considera adecuada la aplicación de medidas específicas. Así, al alumnado que presenta algún desfase curricular asociado a discapacidad, pertenencia a un grupo cultural minoritario o por algún otro problema se le aplican medidas específicas, generalmente, fuera del aula regular, lo que crea dentro del propio centro dos flujos de enseñanza claramente diferenciados: el especial y el «normal».

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, atención a la diversidad, medidas ordinarias y específicas, apoyo educativo, metodología cualitativa.

Abstract

This research shows an analysis of the measures to cater for diversity in a group of students with special education needs in the Compulsory Secondary Education cycle, in the region of Murcia (12 to 16 years old). The aim of this paper is to learn about the curricular and organisational dynamics activated in a secondary school to cater for student diversity, by applying the ordinary measures of attention to diversity (individual monitoring, flexible groups, subject grouping). The research also analyses the complementary measures established by national laws (curricular diversification programmes, initial personal qualification programmes, specific measures for students with special educational needs, with high intellectual capacities and who join the education system late), and those implemented by the autonomous region of Murcia (adapting the curriculum for students with low psychic capacity, open classrooms for students with permanent education needs derived from autism and other disorders, job-oriented classrooms and workshops). By means of a qualitative methodology, this research analyses the opinions of the staff members of the school, the headteacher, the counsellor and the teachers of the 4th year of Compulsory Secondary Education, regarding the attention to diversity in their school and the students' reactions. Under current regulations it is advisable to apply ordinary measures before specific ones, given the needs for educational support and, whenever possible, in a normalised context (the mainstream classroom). The evidence obtained from our research shows that extraordinary measures are first applied in the school, and usually, outside the mainstream classroom. The teachers interviewed in our research consider this an adequate practice. Consequently, those students who show some curricular lag associated to a disability, to their adscription to a minority cultural group or to other issues have a number of specific measures applied to them, usually outside the mainstream classroom, thus creating a two-way education current in the school: the mainstream and the special.

Key words: Compulsory Secondary Education, attention to diversity, ordinary and specific measures, educative support, qualitative methodology.

Introducción

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tiene la finalidad de transmitir al alumnado los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato. Para ello, el sistema educativo español contempla una serie de medidas de apoyo ordinario y de apoyo específico, estrechamente relacionadas entre sí, que van desde la selección de un determinado diseño curricular, que afectan a la diversidad en su conjunto, a otras más específicas que suponen modificaciones importantes en la propia estructura del currículo.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se inspira, entre otros principios, en la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; en la equidad como garantía de la igualdad de oportunidades; en la inclusión educativa; y en la no discriminación en tanto elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. En este contexto, la misma Ley establece en su art. 74 que «la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la 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».

Las medidas de apoyo ordinario de atención a la diversidad podríamos entenderlas, pues, como aquellas herramientas que con mayor o menor grado de frecuencia o generalidad son empleadas para responder a la diversidad de todo el alumnado. La adopción de un modelo de currículo abierto y flexible supone el primer elemento de atención a la diversidad, ya que da la posibilidad a los centros de ajustar la propuesta curricular teniendo en cuenta su propio contexto y la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. Así, cada uno de los elementos que componen el currículo (objetivos, contenidos, metodología, actividades de enseñanza-aprendizaje y criterios y procedimientos de evaluación) se convierten en recursos esenciales para atender las heterogéneas características del alumnado.

Por tanto, la concreción de dicho currículo en el Proyecto Educativo de Centro y las programaciones docentes constituyen la primera medida de atención a la diversidad con la que debe contar todo centro, pudiendo llegar a ser una herramienta potente para avanzar en la respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Los elementos que conforman estos documentos (señas de identidad del centro; definición de los objetivos

generales; organización y funcionamiento del mismo; adecuación, selección y organización de los contenidos; ajuste de los criterios de evaluación; adopción de estrategias metodológicas; planificación del espacio de opcionalidad; los planes de orientación académica y profesional y; el plan de acción tutorial) se constituyen en un referente privilegiado de la acción educativa que los convierte en medio fundamental para la atención a la diversidad y para la individualización de la enseñanza.

El Decreto 291/2007 establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunidad de Murcia e indica en su art. 10, dedicado a la atención a la diversidad, que las diferentes actuaciones educativas deberán contemplar la atención a la diversidad del alumnado, compatibilizando el desarrollo de todos con la atención personalizada de las necesidades de cada uno. Además, compromete a las Administraciones públicas cuando afirma, en el apartado dos de este mismo artículo, que la consejería competente en materia de educación establecerá las medidas curriculares y organizativas para atender a todo el alumnado y, en particular, al que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

Las medidas de apoyo ordinario, con carácter organizativo y metodológico, van dirigidas a los alumnos de los cursos primero y segundo y, excepcionalmente, de tercero, que presenten dificultades de aprendizaje en los aspectos básicos e instrumentales del currículo y que no hayan desarrollado convenientemente los hábitos de trabajo y estudio, y deben permitir la recuperación de los hábitos y conocimientos no adquiridos. Éstas son: *Refuerzo individual en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles que permitan el refuerzo colectivo a un grupo de alumnos, y agrupamientos de materias para obtener una disminución del número de profesores*. La decisión sobre la aplicación de estas medidas a un alumno se tomará por el equipo docente con el asesoramiento del Departamento de Orientación.

Pero existen determinados alumnos para los que estas vías y posibilidades ordinarias de atención a la diversidad no les son suficientes para acceder al currículo establecido con carácter general, tal y como ha sido configurado y concretado en las programaciones docentes. Se hace entonces necesario adoptar otras medidas complementarias, de carácter específico, más ajustadas a sus necesidades y que les sitúen en mejores condiciones para desarrollar las capacidades reflejadas en los objetivos generales de la etapa.

La Orden 25 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su art. 14 que los centros podrán adoptar las decisiones necesarias para que los alumnos con mayores aptitudes y motivación vean satisfechas sus expectativas y puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales. Entre las medidas posibles se

encuentran los *Programas de Diversificación Curricular*; los *Programas de Cualificación Profesional Inicial*; y las *Medidas de Apoyo Específico para el alumnado con necesidades educativas especiales, para el alumnado con altas capacidades intelectuales, y para los que se incorporan tardíamente al sistema educativo*. Todas estas medidas formarán parte del Proyecto Educativo, tal y como se establece en la Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006).

Unida a éstas medidas, la Región de Murcia diseñó y puso en marcha otras medidas específicas como son:

- *El Programa de Adecuación del Currículo para Alumnos con Bajos Niveles de Competencia Curricular asociada a Discapacidad Psíquica (PRONEEP)*, medida que representa un modelo organizativo que se lleva a cabo en algunos institutos de Enseñanza Secundaria, con la finalidad de ofrecer una mejor respuesta educativa a las necesidades de determinados alumnos con discapacidad psíquica.
- *Las aulas abiertas dirigidas al alumnado con necesidades educativas permanentes* derivadas de autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad psíquica severa y profunda, plurideficiencias, deficiencia auditiva severa y profunda, discapacidad motora grave, asociadas a otras deficiencias, cuya escolarización requiera una atención individualizada y adaptaciones significativas del currículo.
- *Las aulas ocupacionales*, reguladas por la Resolución del 13 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- *Las aulas taller* dirigidas al alumnado con medidas de compensación educativa menor de 16 años, que presente graves dificultades de adaptación en el aula, desmotivación y riesgo de abandono del sistema educativo.

En la práctica diaria los centros siempre deberían aplicar las medidas ordinarias antes que las específicas para garantizar la atención a las características individuales del alumnado desde una respuesta educativa lo más normalizada posible. Pero no siempre es así, sino que observamos en nuestras visitas a los mismos que, habitualmente, las medidas específicas se implantan muchas veces sin haber sido aplicados los recursos asociados a las medidas ordinarias. Ello favorece que en las aulas regulares los alumnos

que tienen necesidades específicas de apoyo educativo o pertenecen a otra cultura no encuentren una respuesta educativa acorde a sus necesidades que puedan compartirla con sus compañeros, sino que ante las mismas se pone en marcha un «circuito paralelo», asociado a la aplicación de medidas específicas que los excluye del aula regular, lo que evidentemente debe ser revisado.

Cabe destacar, por tanto, que una respuesta adecuada a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria supone, esencialmente, la estructuración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles en las que participen todos los alumnos, para posibilitar que el mayor número posible de alumnos acceda al mayor grado de capacidades que señalan los objetivos de esta etapa educativa. O dicho en términos más específicos, supone elaborar y estructurar, en los centros de secundaria, formas de organización, diseño, desarrollo y seguimiento de las actividades y tareas escolares, lo más diversas posibles, que propicien el máximo de implicación y participación del alumnado.

Planteamiento de la investigación

El problema de investigación se centra en el estudio de la atención a la diversidad en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). Se trata de conocer las dinámicas organizativas y curriculares que los centros ponen en marcha de 1º a 4º de la ESO, a través del análisis de la aplicación de las medidas ordinarias y específicas para la atención a la diversidad. Los referentes de nuestro estudio serán dos: la aplicación y puesta en práctica de las medidas establecidas por la legislación vigente y la valoración de su adecuación y calidad. De forma específica, los objetivos propuestos son:

- Estudiar las dinámicas organizativas y curriculares de los centros para atender a la diversidad del alumnado, a través del análisis de las dinámicas de funcionamiento organizativo de los centros y de la práctica educativa declarada por el profesorado.
- Sistematizar y valorar la situación del centro con respecto a las actuaciones seguidas para la atención a la diversidad.

En definitiva, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Las medidas para la atención a la diversidad como los Programas de Diversificación Curricular, las aulas Taller, los PRONEEP... son herramientas propiciadoras de la inclusión o de la exclusión del alumnado?

Método

Población y muestra

En la Región de Murcia existen en la actualidad un total de 109 centros de Enseñanza Secundaria públicos, 94 privados-concertados y siete privados en los que se imparten las etapas de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato en alguna de sus modalidades. Asimismo existen cuatro centros públicos, ocho privados-concertados y cinco privados que imparten de forma exclusiva ciclos formativos y programas de garantía social en la modalidad de cualificación profesional inicial.

Durante el curso 2007-08 estuvieron escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria un total de 81.823 alumnos en los centros educativos de la Región de Murcia. La mayor concentración de alumnado se produjo en centros de titularidad pública con un total de 64.238 alumnos, le siguen los centros privados concertados con un total de 16.590 alumnos y por último, los centros privados no concertados con un total de 995 alumnos. La distribución porcentual del alumnado es el que aparece en el Gráfico I.

La enseñanza concertada en esta etapa escolariza un total de 17.585 alumnos, lo que supone un 21,42 % del total de alumnado comprendido en estas edades.

GRÁFICO I. Porcentaje de alumnado escolarizado, según titularidad del centro

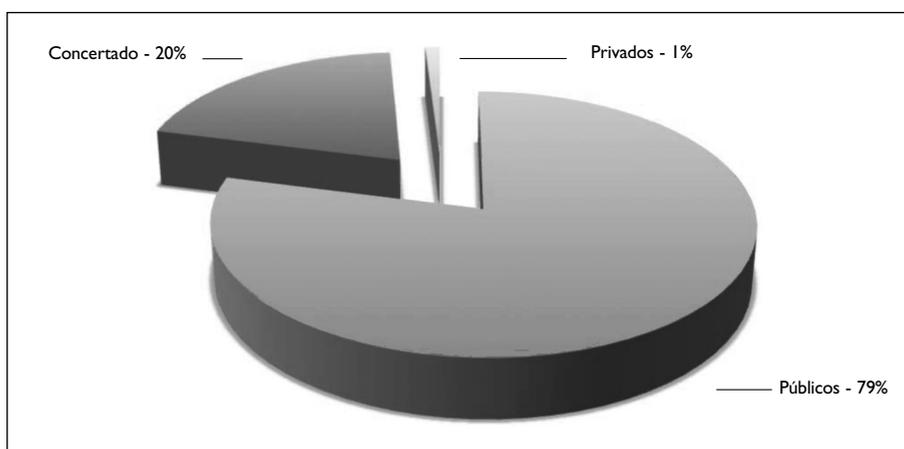


TABLA I. Principales características del centro elegido para el análisis

Titularidad del centro	Público.
Ubicación geográfica	Rural.
Alumnado	A él asisten 461 estudiantes en la ESO y 125 en Bachillerato. De los escolarizados en la ESO, 23 tienen necesidades educativas especiales, 86 son inmigrantes que proceden de otros países y culturas (sobre todo de Marruecos), incluido el alumnado gitano (seis). Los alumnos son atendidos por 57 profesores en los diferentes niveles y etapas.
Departamento de Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Orientadora. - Tres profesores del ámbito del Programa de Diversificación Curricular. - Dos profesoras de Pedagogía Terapéutica (una a tiempo completo y otra a media jornada). - Una profesora de Compensatoria. - Una profesora Técnico de Servicios a la Comunidad. - Tres profesores del Programa de Iniciación Profesional a la Ofimática: uno de Formación Básica, otro de Ofimática y el tercero de Formación y Orientación Laboral.
Tutores	<p>Uno de los tutores entrevistados posee una experiencia docente de diez años con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Una segunda tutora tiene una experiencia de dos años.</p> <p>Una tercera tutora entrevistada posee dos años de experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, de privación sociocultural, gitanos y alumnado extranjero.</p> <p>El cuarto tutor entrevistado posee un año de experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y con alumnos extranjeros.</p>
Formación con relación a la atención a la diversidad	La formación en general de los tutores del centro sobre la atención a la diversidad es escasa.
Agrupamientos de los alumnos	Agrupamientos homogéneos mediante el criterio de capacidad y/o competencia curricular.
Currículo	Introducción de numerosas adaptaciones en los elementos básicos del currículo o modificación en objetivos, contenidos, evaluación y metodología.
Opcionalidad u optatividad	La oferta se realiza para cumplir con la normativa vigente.
Refuerzo pedagógico	En grupo, casi todo el grupo-clase completo lo recibe (Matemáticas).
Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales	<p>Llevado a cabo por los especialistas (Profesor de E.E. -Pedagogía Terapéutica y profesor de Compensatoria).</p> <p>Llevado a cabo por especialistas y profesores en el caso de las Aulas-Taller.</p> <p>Se realiza fuera del aula.</p>
Medidas específicas de atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - PRONEEP. - Repetición. - Adaptaciones Curriculares Individualizadas. - Programa de Diversificación Curricular. - Programa de Cualificación Profesional Inicial. - Aula Taller de Compensación Educativa.

Los criterios seguidos para la selección de la muestra fueron los siguientes:

- Titularidad de los centros (públicos/privados concertados).
- Ubicación geográfica y su correspondencia con las áreas educativas (urbana/rural/semi-urbana/semi-rural).
- Centros que ofrecieran de forma completa las diferentes etapas que constituyen la Educación Secundaria.

- Modalidad de procedencia en el sistema educativo anterior (Institutos de Bachillerato/Institutos de Formación Profesional).
- Aplicación de medidas específicas para la atención a la diversidad.

Tras la aplicación de estos criterios se seleccionaron cinco centros mediante un muestreo incidental que garantizara la representatividad de los criterios indicados. En este artículo nos centraremos en uno de ellos para ofrecer un análisis en profundidad de las respuestas dadas.

Instrumentos para la obtención de la información

Se diseñaron entrevistas semiestructuradas dirigidas al Equipo Directivo, Departamento de Orientación y Profesorado (tutores de 4º de la ESO)², con el fin de obtener información referida a aspectos relacionados con las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad tales como: organización del centro, diseño del currículo, utilización de los recursos, apoyos, coordinación y colaboración entre el profesorado, participación de la comunidad educativa en la vida del centro, y práctica educativa del profesorado.

Desarrollo y diseño de la investigación

Las entrevistas fueron aplicadas por el equipo investigador al Equipo Directivo, Jefa del Departamento de Orientación y Tutores de los grupos de 4º A y 4º B, 4º C y 4º D (Programa de Diversificación Curricular). El diseño de esta investigación se enmarca dentro de la metodología cualitativa y tiene un fin exploratorio y descriptivo.

Análisis de los datos

Para analizar la información obtenida se procedió a la elaboración de un sistema de categorías que nos permitiera analizar la información recogida. Este sistema ha sido

²⁾ Debido a la necesidad de adecuarse a la extensión requerida para el artículo, no se presentan las guías completas elaboradas para la realización de las entrevistas.

elaborado de forma inductiva, a partir de los propios datos. El sistema de categorías elaborado fue el siguiente:

- Atención a la diversidad en la E.S.O.:
 - Viabilidad
 - Obstáculos-dificultades
 - Impacto en la dinámica de aula

- Medidas ordinarias:
 - Agrupamiento y medidas organizativas
 - Opcionalidad
 - Currículum:
 - Elementos para la construcción del Proyecto de Centro (PC)
 - Participación cuantitativa y cualitativa en PC
 - Finalidad del PC
 - Apoyos recibidos para su construcción
 - Adaptaciones realizadas en las Programaciones docentes
 - Impacto en el aula
 - Refuerzo pedagógico
 - Apoyo:
 - Quién lo dispensa
 - Dónde y por qué
 - Objeto de apoyo
 - Naturaleza
 - Tutoría y Orientación
 - Recursos:
 - Materiales
 - Personales
 - Compensatoria-interculturalidad:
 - Nivel de conocimiento de las culturas
 - Acciones para fomentar contextos interculturales e integración
 - Naturaleza del apoyo-compensatoria

- Medidas específicas:
 - Adaptaciones Curriculares Individuales:
 - Autores-naturaleza elaboración

- Incorporación a la Programación de aula
- Naturaleza de su desarrollo
- Programa de Diversificación Curricular:
 - Coordinación y naturaleza
 - Cambios que supone
- PRONEEP:
 - Coordinación y naturaleza
 - Cambios que supone
- Programa de Cualificación Profesional Inicial
 - Coordinación y naturaleza
 - Cambios que supone
- Aula-Taller de compensación educativa
 - Coordinación y naturaleza
 - Cambios que supone
- Repetición
 - Coordinación y naturaleza

Resultados y discusión

Los resultados se presentan de acuerdo a las categorías de análisis expuestas.

La atención a la diversidad en el centro

Respecto a la viabilidad-dificultad de la atención a la diversidad, el Equipo Directivo reconoce que es un tema complejo dada la heterogeneidad del alumnado escolarizado. Considera que han adoptado diversas medidas con este fin, que demuestran que la atención a la diversidad es posible.

Si analizamos la opinión del profesorado a este respecto, encontramos que la mayoría (tres profesores de cuatro) considera que es posible. Estos profesores son conscientes de que para ello se requieren recursos materiales y humanos que lo faciliten, pero su actitud hacia esta realidad es favorable. Tienen claro que esta tarea es de todos y que de ello depende que sea posible o no. Por eso, uno de los profesores (tutor del

Programa de Diversificación Curricular) pone de manifiesto que aunque en el centro no existen todos los recursos materiales y humanos que se necesitan, se está atendiendo a la diversidad del alumnado. Ésta exige, en opinión de los profesores entrevistados, una atención individualizada que requiere sacar al alumno del aula, tal como se hace en el centro, o bien si los alumnos con dificultades se quedan dentro del aula, se requiere la presencia de otro profesor, ya que no se puede prestar esta atención personalizada y, al mismo tiempo dirigir la dinámica de la clase. En opinión de uno de los profesores entrevistados, tutor de Historia, la atención a la diversidad es muy difícil en la Educación Secundaria Obligatoria. En teoría, afirma, está muy bien pero en la práctica la falta de recursos personales dificulta esta tarea.

La falta de formación del profesorado es uno de los obstáculos a los que alude el Equipo Directivo. Factor que va unido a otros, tales como la falta de una cultura de trabajo colaborativo, la mentalidad del antiguo Bachillerato Unificado Polivalente que todavía impera en la Educación Secundaria Obligatoria, así como la incorporación de maestros en el primer ciclo que, en muchos casos, produce un choque de mentalidades con el resto del profesorado. El Equipo Directivo tiene claro que todas estas circunstancias requieren una importante labor de dinamización por su parte para que se produzcan cambios, lo que no resulta nada fácil. De igual modo, manifiesta que la Administración debería proporcionarles buenos modelos de trabajo y organización para que su labor se viera facilitada. También se quejan de la falta de autonomía y de receptividad ante los cambios que ellos inician en pro de buscar situaciones de trabajo para dar respuesta a las características heterogéneas del alumnado

Algunos de estos problemas son corroborados por el profesorado. En concreto, la falta de formación para asumir la atención a la diversidad, y los insuficientes apoyos personales. Consideran que sería necesario que hubiera dos profesores por aula. Esta opción es muy bien explicada por una de las profesoras entrevistadas, quien imparte clase a alumnos de los programas PRONEEP, diversificación curricular y compensatoria. Indica que es necesario que el apoyo a los alumnos se dé en el aula ordinaria, pero para ello se necesita profesorado de apoyo, sean especialistas o no. Otros obstáculos indicados por los profesores son: deficiente coordinación entre ellos, falta de tiempo para preparar los trabajos que requieren los alumnos y el elevado número de alumnos por aula que reduce considerablemente la atención individualizada (p. 22-25).

También aluden a las dificultades que encuentran en el desarrollo de sus clases debido a los problemas de comportamiento y motivación del alumnado. Indican escasa motivación, falta de hábitos de estudio que dificulta su autonomía académica y los hacen excesivamente dependientes de los profesores, la excesiva inquietud que

manifiestan que, sin llegar a ser indisciplina, dificulta la labor docente del profesorado y, finalmente, la falta de autoridad ante los alumnos y la sociedad.

Medidas de atención a la diversidad

A la clase de 4º de ESO de 16 alumnos acuden dos alumnos con necesidades educativas específicas asociadas a deficiencias psíquicas, un alumno con necesidades educativas asociadas a deficiencia motora y dos alumnos de etnia gitana. Cabe señalar que los alumnos con deficiencias psíquicas pertenecen al Programa para alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica (PRONEEP). En otra clase de 17 alumnos acuden aquellos que forman parte del programa de diversificación curricular (nueve alumnos), de los cuales uno presenta un desfase curricular igual o superior a un ciclo y otro es extranjero no comunitario. Así pues, parte de las horas lectivas, este aula está formada por ocho alumnos, entre los cuales dos presentan un desfase curricular igual o superior a un ciclo académico. Por último, en la otra aula analizada observamos que parece ignorarse esta realidad, puesto que no asiste a este grupo ningún alumno con necesidades educativas especiales. Si bien en dos de las tres aulas analizadas están presentes alumnos con necesidades educativas especiales, éstos son separados durante parte del horario escolar de su grupo de referencia, quedando conformados así grupos más homogéneos ya que el apoyo escolar, tal como afirma la orientadora, se realiza siempre fuera del aula.

Medidas ordinarias de atención a la diversidad

Entre las medidas, ordinarias podemos contemplar aspectos referidos al agrupamiento de los alumnos, a la concepción y construcción curricular (de centro y aula), a la opcionalidad u optatividad, al refuerzo pedagógico, al apoyo educativo y a la orientación y tutoría.

En lo que respecta al *agrupamiento* de los alumnos, el Equipo Directivo manifiesta que el criterio que impera en este ámbito es el establecimiento de grupos-clase heterogéneos de suerte que exista homogeneidad intergrupala (entre cursos del mismo nivel) y heterogeneidad intragrupal (heterogeneidad-diversidad entre los alumnos de un mismo curso). Pese a lo satisfactorio del escenario descrito, hemos de poner de manifiesto que desde el Departamento de Orientación se nos comenta que

los agrupamientos en el primer ciclo se hacen en función de las capacidades y/o competencia curricular de los alumnos, de manera que la tendencia es a homogeneizar los grupos, surgiendo así grupos de nivel alto y grupos de nivel bajo.

Además, nos explica que el centro ha puesto en marcha agrupamientos especiales de los alumnos para favorecer una respuesta más adecuada a sus características y necesidades. Se trata de agrupamientos flexibles dentro de un mismo nivel para las áreas de Lengua y Matemáticas. Sin embargo, cuando hemos entrado a observar las aulas, la realidad es muy diferente. Los agrupamientos se realizan mediante el criterio de capacidad y/o competencia curricular siendo pues otra manera de buscar la uniformidad de los alumnos, y no se cambian en todo el curso.

Pasamos ahora a analizar la concepción y construcción curricular. El éxito de participación conseguido en la elaboración inicial del proyecto de centro (mediante un proyecto de formación en centros en colaboración con el Centro de Profesores y Recursos), se cifra en un 80% del profesorado. Según nos informa el Equipo Directivo, el proyecto de centro no fue realizado desde una concepción burocrática puesto que, entre las finalidades de su elaboración, no se contempla cumplir simplemente con el requerimiento de la Administración. Por el contrario, concibe entre sus finalidades ajustar al máximo la respuesta educativa a la realidad del alumnado y del contexto. Señala, además, la atención a la diversidad como uno de los ejes prioritarios en torno al que gravita la elaboración del proyecto de centro y las programaciones docentes, por lo que contemplan numerosas adaptaciones en los elementos básicos del currículo.

Descendiendo al terreno más concreto del aula, nos encontramos con una ruptura en el escenario trazado hasta el momento, ya que tres de los cuatro tutores entrevistados nos comentan que la diversidad afecta poco o nada a su dinámica de clase, de tal modo que no introducen adaptación alguna en ninguno de los elementos del currículo (objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación). Tan sólo uno de los tutores opina que la diversidad afecta bastante a la dinámica de clase, introduciendo adaptaciones en las actividades (diseño de actividades con distintos niveles de ejecución y con diferentes posibilidades de ejecución) y en la metodología (adecuar el lenguaje según el nivel de comprensión, partir de centros de interés sobre los que se globalice el tratamiento de los contenidos y partir de la realidad -aprendizaje significativo-) pero nunca en los objetivos, los contenidos y la evaluación. De todo ello se desprende que se está obviando la diversidad mediante la instauración de procesos de homogeneización marcados por el establecimiento de un mismo nivel académico (objetivo y contenido).

No cabe duda, a la vista de esta información, que se está ignorando la cantidad de adaptaciones que podrían llevarse a cabo sobre los distintos elementos de la

programación, con el fin de lograr una mayor personalización. Veamos algunas sugerencias para cada uno de los elementos del currículo:

- **Objetivos y contenidos:** concretar los objetivos expresados para el ciclo a la diversidad de los alumnos del aula; introducir objetivos específicos; dar prioridad a los objetivos en función de la diversidad de los alumnos; modificar su secuencia con la finalidad de conseguir el mayor grado de significación de la enseñanza; etc.
- **Actividades:** diseñar actividades diversas para trabajar un mismo contenido; planificar actividades que tengan aplicación en la vida cotidiana; proponer actividades que se lleven a cabo con diferentes tipos de agrupamientos: gran grupo, pequeño grupo e individual; etc.
- **Metodología:** seleccionar técnicas y estrategias que siendo útiles para todos los alumnos, también lo sean para los que presentan necesidades educativas especiales (grupos de aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, agrupamientos flexibles, etc.); favorecer el tratamiento globalizado e interdisciplinar de los contenidos de aprendizaje; etc.
- **Evaluación:** utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados; realizar una evaluación inicial ante un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje; introducir la evaluación del contexto aula; introducir en la práctica educativa la autoevaluación y la evaluación entre compañeros; evaluar las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula; etc.

Todas estas adaptaciones pueden conducir el proceso de enseñanza/ aprendizaje hacia un mayor grado de personalización y, por ende, hacia la consecución de una verdadera y efectiva atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos (Arnaiz y Garrido, 1999).

Pasamos ahora a la *opcionalidad u optatividad* (optativas ofertadas por el centro en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria). La oferta de estas optativas se realiza para cumplir con la normativa vigente, ya que no existe otra posibilidad. Por este motivo, podemos afirmar que estas materias no se han ofertado respondiendo a las necesidades, motivaciones e intereses de los alumnos. El Equipo Directivo es consciente de que esta optatividad no es suficientemente atenta para dar una respuesta educativa acorde a las características del alumnado escolarizado en el centro. Según el Equipo Directivo, la Consejería ha limitado y restringido extraordinariamente la posibilidad de ofertar optativas a los centros.

El centro lleva a cabo medidas de *refuerzo pedagógico* en grupo; casi todo el grupo-clase completo (horas de actividades de estudio, etc. que se aprovechan para reforzar áreas como las matemáticas). Este refuerzo es impartido por profesorado de área designado específicamente para ello.

Respecto al *apoyo* dispensado a los alumnos con necesidades educativas especiales, el Departamento de Orientación nos informa que éste se lleva a cabo por parte de los especialistas (profesor de Educación Especial, pedagogía terapéutica, y de Compensatoria) y por parte de especialistas y profesores en el caso de las Aulas Taller. Se efectúa fuera del aula ordinaria, si bien la orientadora y algunos profesores prefieren que sea dentro del aula, siempre y cuando sea posible. Si esto es así, conviene que el Departamento de Orientación lleve a cabo, contando con el apoyo del Equipo Directivo y de los profesores partidarios, una labor de dinamización que posibilite realizar el apoyo educativo dentro del aula ordinaria o, al menos, de forma combinada (dentro y fuera). Se nos informa también de que la acción del profesor de apoyo no se limita exclusivamente a los alumnos, sino que este profesional también lleva a cabo una labor de atención indirecta mediante el apoyo a los profesores (provisión de estrategias metodológicas y de recursos e instrumentos de evaluación) y al resto de miembros del Departamento de Orientación.

En cuanto a la *orientación y tutoría* de los alumnos, el Departamento de Orientación indica que, durante las horas semanales de tutoría, se implementa el Plan de Acción Tutorial, donde se aborda un amplio abanico de aspectos: temas transversales (valores), técnicas de estudio, programas de mejora de la convivencia (dinámicas de cohesión y creación de grupo, habilidades sociales, etc.). No obstante, echamos de menos, en la información aportada, aspectos tales como la preparación de las evaluaciones trimestrales y la orientación académico-profesional.

En todo proceso educativo, una buena dotación y empleo de los *recursos*, tanto personales como materiales, se erige en una herramienta que, si bien no es indispensable, sí que juega un papel protagonista para responder a las necesidades de los alumnos. En este ámbito valoramos positivamente el hecho de que tres de los tutores entrevistados conozcan y utilicen bastante los recursos personales y materiales existentes en el centro y en el entorno próximo (asociaciones, instituciones, etc.), destacando especialmente los referidos a: biblioteca, aula de informática y medios audiovisuales.

Pasemos ahora a profundizar en uno de los acontecimientos que, en los últimos años, está marcando la realidad de los centros educativos en nuestro país: la inmigración. Ésta está generando una mayor diversidad cultural que requiere la creación de

contextos interculturales en los que tengan cabida todas las culturas presentes. Para atender adecuadamente a la diversidad cultural se requiere, de entrada, un profundo conocimiento sobre las distintas culturas presentes. En este sentido, el Equipo Directivo afirma que este conocimiento es suficiente, resultando especialmente abundante en el caso del mundo árabe. Cabe reseñar el gran abanico de acciones desarrolladas en el centro para mejorar el conocimiento de estas culturas por parte de toda la comunidad, para mejorar las relaciones entre el alumnado y para potenciar la integración socioacadémica de los alumnos de grupos culturales minoritarios: los grupos de centro (compensatoria y Aulas Taller), actividades relacionadas con la educación en valores (trabajadas en las distintas áreas -temas transversales- y en las tutorías), y las *Semanas Multiculturales* (monográfico sobre un pueblo concreto que se hace cada año, tal y como apuntábamos. Cuenta con la participación de toda la comunidad educativa, de otros centros de la zona, de instituciones y asociaciones relacionadas con temas multiculturales, etc.).

De igual modo, cabe comentar el protocolo de actuación que lleva a cabo el Departamento de Orientación ante la llegada de un alumno inmigrante, consistente, básicamente, en el análisis de la situación del alumno en todos los aspectos mediante la administración de pruebas de nivel y la realización de entrevistas con las familias, con el fin de decidir sobre su adscripción a un grupo concreto y sobre las medidas educativas que ha de recibir.

Medidas específicas de atención a la diversidad

En cuanto a las *adaptaciones curriculares individualizadas*, señalar que en el centro sí se llevan a cabo, siendo realizadas por el profesorado en colaboración con el Departamento de Orientación. Sólo dos de los cuatro profesores entrevistados enseñan a alumnos que requieren de esta medida. Ambos indican que no incorporan dicha adaptación en su programación de aula. Son programaciones paralelas. Es más, no tienen programaciones escritas del grupo-clase. Afirman que los alumnos con adaptaciones curriculares individualizadas no participan de la programación prevista para sus compañeros, o lo hacen de manera excepcional. Por ello, estos alumnos realizan de forma individual el trabajo establecido en su adaptación, sin compartir su proceso de enseñanza-aprendizaje con su grupo de iguales.

En íntima relación con esta medida se encuentra la evaluación socio-psicopedagógica individual previa. La demanda de estas evaluaciones no se realiza sistemáticamente por parte de ningún agente educativo. Algunas son demandadas por el Departamento de Orientación (sobre todo, profesores de Pedagogía Terapéutica y

profesores del Programa de Compensatoria) y otras por las familias, los tutores o por el profesorado en general. Esta evaluación tiene por finalidad adaptar la respuesta educativa al alumno y/o derivar o integrar al alumno en otros servicios: refuerzo pedagógico, clases de apoyo, etc. La elaboración de estas evaluaciones se realiza habitualmente a través del trabajo colaborativo del Departamento de Orientación y de los tutores y profesores del equipo educativo que trabajan con el alumno.

Otra de las medidas específicas presente en el centro es el *Programa de Diversificación Curricular*. Para su coordinación, existe una reunión semanal entre la Orientadora y los miembros del Departamento que participan en el mismo. Los profesores entrevistados nos informan de que los cambios fundamentales que realizan cuando imparten clases a estos grupos se centran en la utilización de un planteamiento más globalizado de las diferentes áreas, una metodología más participativa, y en el desarrollo de actividades prácticas, manipulativas y más próximas a la vida cotidiana, lo que facilita el aprendizaje de los alumnos.

Por último, apuntar que también se encuentran en desarrollo el *Programa para alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica* (PRONEEP); el *Programa de Iniciación Profesional* de Ofimática; y el *Aula Taller de Compensación Educativa* pero los profesores entrevistados apenas nos dan información de las mismas. Estos programas funcionan de forma paralela a lo que acontece en las aulas regulares. La opinión del profesorado es que estas medidas son muy adecuadas para los alumnos que las reciben. Asimismo, consideran que su puesta en práctica y desarrollo es lo que hace posible la atención a estos alumnos en el centro. De estas opiniones se deduce que los alumnos que asisten a estos programas apenas se benefician de las medidas ordinarias descritas, como se ha podido comprobar en los comentarios anteriores, ya que por el hecho de tener algún desfase curricular asociado a discapacidad o la pertenencia a un grupo cultural minoritario, se les incorpora a un «circuito diferente», que evidentemente no siguen los compañeros de su grupo de referencia.

En consecuencia, vemos que las medidas específicas para la atención a la diversidad, que conllevan recursos personales (profesores de Pedagogía Terapéutica, de Educación Compensatoria), dotación económica y materiales extra para el centro, finalmente no redundan en mejoras para la atención a la diversidad en el aula regular. Por el contrario, la programación del aula sigue su curso y son los alumnos que tienen problemas quienes abandonan el aula regular para seguir un itinerario paralelo.

Conclusiones

- El Equipo Directivo confía en la viabilidad de la atención a la diversidad en la ESO, pese a reconocer la complejidad que plantea la diversidad del alumnado escolarizado. Para ello se apoyan en la eficacia de las medidas educativas emprendidas por el propio centro. Igual pensamiento observamos en la mayoría del profesorado. Las principales dificultades y obstáculos a superar son: falta de formación al respecto; escasez de recursos materiales y personales; elevado número de alumnos; falta de tiempo para la planificación y preparación de materiales; falta de autonomía; falta de una cultura de trabajo colaborativo; la mentalidad del antiguo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP); y la escasa implicación de la Administración en la dotación de buenos modelos de trabajo y organización de centros.
- A pesar de todo lo comentado, excepto un profesor (que realiza adaptaciones en la actividades, metodología y la evaluación), el resto de profesores entrevistados afirman que la presencia de alumnos con características diversas afecta poco a la dinámica de aula, quizás debido al reducido número de alumnos por clase, ya que la mayoría de alumnos con dificultades acude a programas específicos fuera del aula ordinaria durante la mayor parte del horario escolar.
- El agrupamiento de los alumnos se establece con el criterio de la homogeneización en función del nivel de competencia curricular de los alumnos, pese a que se comenta que busca la heterogeneidad de los grupos.
- Se adoptan otras medidas organizativas interesantes como son los agrupamientos flexibles dentro de un mismo nivel para las áreas de Lengua y Matemáticas. Sin embargo, estos agrupamientos se realizan mediante el criterio de capacidad y/o competencia curricular de los alumnos y permanecen así todo el curso.
- La elaboración del Proyecto de Centro ha estado presidida por procedimientos colaborativos y democráticos de toma de decisiones. Como consecuencia de ello, se contemplan numerosas adaptaciones en los elementos básicos del currículo: modificaciones en los objetivos, contenidos, evaluación, actividades y metodología.
- Este escenario se rompe en el tercer nivel de concreción curricular (Programaciones de Aula) ya que, excepto un profesor, el resto no introduce ningún tipo de adaptación, y se ponen en marcha las medidas específicas fuera del aula regular.
- La opcionalidad es una medida muy limitada por cuanto la oferta de materias optativas está condicionada a las exigencias administrativas. El centro es consciente de que no son suficientes.

- El centro cuenta con medidas de refuerzo pedagógico en grupo y de apoyo educativo llevado a cabo por los profesores especialistas fuera del aula. Destaca el hecho de que el profesor de apoyo ejerce una labor de asesoramiento y apoyo a los profesores (provisión de estrategias metodológicas y de recursos e instrumentos de evaluación) y al resto del Departamento de Orientación.
- La mayoría de los profesores entrevistados conoce y utiliza bastante los recursos personales y materiales del centro y del entorno. Del Departamento de Orientación se espera, por parte del profesorado, una mayor intervención directa con los alumnos; asesoramiento pedagógico-académico-profesional; la coordinación; y la oferta de materias optativas.
- El centro escolariza alumnos de grupos culturales minoritarios. El conocimiento de otras culturas por parte de la comunidad educativa es suficiente, resultando especialmente abundante en el caso del mundo árabe. Son múltiples las actividades emprendidas por el centro para mejorar el conocimiento y la creación de contextos interculturales.
- En cuanto a las medidas específicas de atención a la diversidad, destacar que el centro aplica la mayoría de las existentes: permanencia de un año más en el mismo curso (repetición), la Adaptación Curricular Individual para los alumnos con necesidades educativas especiales, Programa de Diversificación Curricular, Aula Taller de Compensación Educativa, Programa de Iniciación Profesional y Programa para alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica. Pero siempre descontextualizadas de lo que sucede en el aula regular.
- Y en cuanto a la evaluación socio-psicopedagógica, destacar el hecho de que se lleve a cabo de forma colaborativa entre el Departamento de Orientación, los tutores, los profesores del equipo educativo, así como otras personas en función del tipo de dificultades con las que se encuentre el alumno en cuestión.

Evidentemente, la visión que en este estudio se da de la aplicación de las medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria es limitada, ya que muestra la opinión de un solo centro. Decía en la introducción del presente artículo que el trabajo que se presenta está enmarcado en una investigación más amplia, en la que se habían estudiado 4 centros más. Sin dar aquí cuenta de ello, y siendo aún una muestra pequeña, los resultados obtenidos son similares. No cabe duda de que las características del alumnado escolarizado en esta etapa

requiere una respuesta educativa muy exigente y difícil de llevar a cabo. Aspectos tales como recursos, formación del profesorado, condiciones de la misma y función docente, número de profesores por aula, apoyos y su organización, aplicación de las medidas específicas, entre otros, son aspectos clave a revisar en estos momentos si se pretende que en un futuro no muy lejano la atención a la diversidad se enmarque en contextos más inclusivos y acogedores.

Referencias bibliográficas

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. Y GARRIDO GIL, C.F. (1999). Atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 107-121.
- DECRETO 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
- ORDEN DE 25 DE SEPTIEMBRE DE 2007, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA E INVESTIGACIÓN, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y el desarrollo de la educación secundaria obligatoria.
- ORDEN DE 14 DE FEBRERO DE 1996 por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales.
- RESOLUCIÓN DE 13 DE SEPTIEMBRE DE 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad.

Dirección de contacto: Pilar Arnáiz Sánchez. Universidad de Murcia. Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea. Murcia, España. E-mail: viceuropa@um.es

La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad

Quality in cooperative learning teams: some considerations for the calculation of the degree of cooperation

Pere Pujolàs i Maset

Universidad de Vic. Facultad de Psicología. Departamento de Pedagogía. Vic (Barcelona), España.

Resumen

El *Proyecto PAC* es una investigación en desarrollo (2006-09), que consiste en el diseño y evaluación de un programa didáctico basado en el aprendizaje cooperativo, que pretende enseñar a los alumnos y alumnas a aprender en equipo. La finalidad de este artículo es presentar la génesis de un instrumento que el equipo de investigación ha diseñado para calcular el grado de cooperatividad de un equipo de aprendizaje cooperativo, y, a su vez, de un grupo clase formado por distintos equipos. En el primer apartado, se definen los conceptos básicos de estructura de la actividad, estructura de finalidades y estructura de la actividad según sean de tipo individualista, competitivo o cooperativo, el concepto de aprendizaje cooperativo a partir de las aportaciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Kagan (1999), y se explica la diferencia que hay entre colaboración y cooperación, asociando este último concepto a valores como la solidaridad y la ayuda mutua. El segundo apartado gira en torno al concepto de *Grado de Cooperatividad* que indica hasta qué punto en un equipo reducido de alumnos, y en un grupo clase formado por varios equipos, la interacción que se establece entre quienes los conforman tiene la cualidad de cooperativo. El tercer apartado incluye los seis factores y contrafactores de calidad que sirven para analizar y conocer el índice de calidad del trabajo en equipo que, juntamente con el porcentaje de tiempo que trabajan en equipo, constituyen las dos variables que determinan el grado de cooperatividad.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, colaboración, cooperación, estructura de la actividad, grado de cooperatividad, interdependencia positiva, interacción simultánea, participación igualitaria, aprendizaje inclusivo.

Abstract

The PAC Project is a research study presently being carried out (2006-2009). It consists of the design and evaluation of an educational programme based on cooperative learning, and it aims to teach students how to learn in a team. The purpose of this article is to present the origin of a project that the research team has designed in order to calculate the degree of cooperation within a learning team and, at the same time, of a class group made up by several teams. In the first section, the basic concepts of the structures of the activity, of the objectives and of the activity according to individualistic, competitive or cooperative types are defined; the cooperative training period concept is based on the contributions of Johnson, Johnson and Holubec (1999) and Kagan (1999). The differences between collaboration and cooperation are explained, associating cooperation with solidarity and mutual help. The second section turns around the Cooperation Grade which indicates to what extent in a small student group and in a class group made up of different teams the interaction established among the members has cooperation as a quality. The third section includes six 'in favour' and 'against' quality factors which help us to analyse and to find out the degree of quality of teamwork which, along with the percentage of time that they work as a team, constitutes the two variables that determine the degree of cooperation.

Key words: cooperative learning, collaboration, cooperation, activity structure, degree of cooperation, positive interdependence, simultaneous interaction, egalitarian participation, inclusive learning.

Introducción: El Proyecto PAC¹

El Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa –financiado por el Ministerio de Educación (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC)- pretende evaluar el *Programa «Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar»* (CA/AC), en torno a la organización cooperativa de la actividad de los escolares en el aula y que ha sido diseñado para atender la diversidad desde un enfoque inclusivo de la educación escolar.

⁽¹⁾ Acrónimo de Personalización de la enseñanza, Autonomía del alumnado, Cooperación entre iguales.

Después de una primera fase –centrada en la elaboración del Programa a partir de experiencias previas del profesorado que forma parte de los equipos de investigación de las cinco zonas del proyecto (Levante, Andalucía, Extremadura, Aragón y Cataluña), y en la adaptación o creación de los instrumentos de recogida y análisis de datos que se utilizarán en el mismo– se encuentra en estos momentos en la segunda, en la cual el Programa se está aplicando en distintos centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria, de las citadas zonas, que será seguida de una tercera fase, en la cual se evaluarán las distintas aplicaciones del Programa.

Este proyecto pretende comprobar hasta qué punto dicho Programa consigue que los escolares mejoren su rendimiento académico y alcancen un desarrollo personal más elevado, sobre todo en su capacidad de dialogar y convivir y de ser solidarios, porque potencia y mejora las interacciones entre iguales y fomenta un «clima» en el aula propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Se trata, pues, de una investigación de tipo evaluativo para la cual se ha adoptado el modelo de *Evaluación Respondiente*, de Robert Stake (2006), que, en cierto modo, tiene una clara correspondencia con lo que Melero y Fernández (1995) denominan la «primera generación» de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, que tienen como denominador común el diseño de programas de aprendizaje cooperativo y el análisis de las situaciones del aula a partir de su aplicación, comparadas con situaciones de aprendizaje individualistas o competitivas. Se ha comprobado, efectivamente, que el aprendizaje cooperativo reúne muchas ventajas con relación al aprendizaje individualista o competitivo. En este sentido, lo que se pretende demostrar en el Proyecto PAC es que con el Programa CA/AC, basado en el aprendizaje cooperativo, se alcanzan también estos beneficios. Pero este proyecto pretende comprobar también hasta qué punto la estructura de aprendizaje derivada de la aplicación de dicho programa es realmente una estructura de aprendizaje cooperativa, para poder atribuir al aprendizaje cooperativo los resultados obtenidos con la aplicación del mismo; es decir, pretende comprobar lo que denominamos el *grado de cooperatividad* alcanzado por los distintos equipos de aprendizaje cooperativo que constituyen un grupo clase. En este sentido, el Proyecto PAC también participa, en cierto modo, de lo que Melero y Fernández (1995) denominan la «segunda generación» de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, que se centra en el estudio del proceso interactivo, no solo de su resultado, puesto que este proyecto intenta identificar qué debe pasar entre los escolares que forman un mismo equipo, y entre los equipos que conforman un grupo clase, para que podamos hablar propiamente de equipos y grupos cooperativos.

En este artículo, se presenta la génesis del instrumento que el equipo de investigación ha diseñado para calcular el *grado de cooperatividad* de un equipo de aprendizaje cooperativo, y, a su vez, de un grupo clase formado por distintos equipos. Posiblemente sea ésta la aportación más singular del Proyecto PAC.

El aprendizaje cooperativo

Estructura de la actividad y estructura de la actividad cooperativa

Entendemos por estructura de la actividad, al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación.

En una *estructura individualista de la actividad*, los escolares trabajan individualmente, sin interactuar para nada con los demás para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los otros escolares; sólo interactúan con el profesor, o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que se les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros o compañeras. Es decir, que uno consiga aprender lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás (no hay interdependencia de finalidades). El efecto o «movimiento» que esta estructura provoca es la «individualidad» entre los escolares a la hora de aprender.

En una *estructura de la actividad competitiva*, los escolares también trabajan individualmente, pero rivalizando entre sí. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor, o la profesora, les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita– se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... Los escolares consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen (hay interdependencia negativa de finalidades). El efecto o «movimiento» que esta estructura provoca es la «competitividad» entre los estudiantes a la hora de aprender.

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa*, los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada escolar no solo que aprenda lo que el profesor, o la

profesora, le enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. Los escolares consiguen este doble objetivo si, y solo si, los demás también lo consiguen (hay interdependencia positiva de finalidades). El efecto o el «movimiento» que esta estructura provoca es la «cooperatividad» entre los escolares en el acto de aprender.

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los escolares a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad.

Las estructuras (de la actividad) cooperativas, según Spencer Kagan

De una forma más operativa, podemos decir que una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Spencer Kagan (1999) denomina la *participación igualitaria* y la *interacción simultánea*.

Spencer Kagan (1999) contraponen el modelo «Aprender Juntos» de Roger Johnson y David Johnson a su modelo de «Estructuras Cooperativas». Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los principios o elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual: sin estos dos elementos no puede haber propiamente trabajo cooperativo en equipo. Pero, mientras en el modelo de los hermanos Johnson se insiste en la *Interacción cara a cara*, Spencer Kagan matiza y concreta mucho más este principio con dos principios o elementos nuevos, que él denomina *Participación Igualitaria e Interacción Simultánea*, los cuales, juntamente con los dos anteriores, conforman los cuatro principios básicos que este autor reconoce en los equipos de aprendizaje cooperativo, simbolizados por el acrónimo PIES (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*).

Participación igualitaria

Según Kagan, el modelo «Aprender Juntos» no estructura la participación entre los miembros de un equipo para que haya una participación igualitaria, en el sentido de que deja que la participación de los estudiantes surja espontáneamente -no forzada por ninguna «estructura»- dentro de los equipos. Por ejemplo, un profesor que aplica este modelo puede estar satisfecho sólo porque los estudiantes discuten en equipo de

forma «desestructurada» sobre algo (el modo de resolver un problema o de hacer alguna actividad...). Esta participación «desestructurada» no garantiza que dicha participación sea igualitaria para todos los miembros de un equipo: mientras que los que, seguramente, más necesidad tienen de verbalizar su punto de vista son los que menos oportunidades tienen de ello, precisamente porque los que quizás menos lo necesitan monopolizan prácticamente toda la participación. Dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual. En este sentido, las estructuras cooperativas de Kagan u otras estructuras similares garantizan la participación -igualitaria o equitativa hasta cierto punto- de todos los miembros de un equipo.

Interacción simultánea

Spencer Kagan define la «interacción simultánea» como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco), es mucho más probable que haya alguno que, en un momento dado, no interactúe con otro y quede al margen de la actividad.

Pongamos un ejemplo. Supongamos que en cada uno de los temas o unidades didácticas en que está dividida una determinada asignatura se sigue generalmente esta secuencia: la introducción de los objetivos didácticos, una explicación inicial y una serie de actividades que los alumnos deben hacer en el aula, alternadas con explicaciones puntuales del profesor, o de la profesora, para resolver dudas o matizar algún aspecto de los contenidos tratados.

Para hacer de forma cooperativa (no individual) estas actividades, el profesor, o la profesora, distribuye a los estudiantes en equipos de cuatro miembros. Para ello, ha colocado de forma estratégica a los estudiantes en el aula, de modo que los que ocupan cuatro mesas contiguas conforman un equipo heterogéneo, formado por dos niños y dos niñas, uno de los cuales tiene más motivación y capacidad, otro es un alumno más necesitado de ayuda y los otros dos son de un término medio. A la hora de hacer las actividades previstas en cada tema, en lugar de hacerlas cada uno por separado, en su pupitre, les invita a mover un poco las mesas y a hacerlas en equipos de cuatro, cada uno en su libreta pero ayudándose unos a otros.

Para ello, con el fin de asegurarse que interactuarán los cuatro a la hora de hacerlas, utiliza, por ejemplo, la estructura cooperativa conocida como «Lápices al centro»

(Breto y Gracia, 2008), que se desarrolla como sigue: el profesor, o la profesora, entrega una hoja con cuatro ejercicios a cada equipo formado por cuatro miembros: cada uno se encargará de dirigir (no de hacer) un ejercicio. El primero lee el primer ejercicio y entre todos deciden cuál es la mejor forma de hacerlo; mientras dialogan y lo deciden, dejan sus lápices en el centro de la mesa, para indicar que ahora es tiempo de hablar, no de escribir. Cuando se han puesto de acuerdo, cada uno coge su lápiz y, ahora en silencio, hace el primer ejercicio en su cuaderno. Luego, el segundo lee el segundo ejercicio, y repiten la misma operación, y así sucesivamente hasta completar los cuatro ejercicios. Procediendo de esta forma se ha asegurado, en gran medida, la *participación igualitaria* (todos los miembros del equipo tienen la misma oportunidad de participar) y la *interacción simultánea* (antes de realizar cada uno los cuatro ejercicios en su cuaderno han interactuado para decidir la mejor forma de hacerlos).

En cambio, si el profesor deja que esta interacción surja espontáneamente, lo más seguro es que uno de ellos haga los ejercicios, o diga cómo deben hacerse, o, como mucho, se los repartirán y harán cada uno un ejercicio. En este caso, no ha habido, propiamente, una participación igualitaria ni una interacción simultánea.

Concepto de aprendizaje cooperativo

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec (1999), y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999) a las que me acabo de referir, podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación igualitaria* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

Colaborar vs. cooperar

Una escuela para todos, en la cual todo el mundo se sienta valorado, debe ser, además, una escuela basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella -para enseñar mejor y enseñar a cooperar-, como entre los que aprenden en ella -para aprender mejor y aprender a cooperar-. Algo así viene a decir Mel Ainscow

cuando afirma que «las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos –tanto alumnos como maestros– participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación» (Ainscow, 1995, p. 36). Este «ambiente de cooperación» es, precisamente, la característica que hace que un grupo de personas que trabajan juntas forme una comunidad y que un grupo de maestros y estudiantes, y sus padres y familiares, forme una comunidad educativa.

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos... Trabajar codo con codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa...

Incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y cooperar. Colaborar proviene del latín «*co-laborare*», «*laborare cum*», que significa «trabajar juntamente con». En cambio, cooperar proviene del latín «*co-operare*», «*operare cum*», cuya raíz es el sustantivo «*opera*, *-ae*», que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro...

En la escuela, es bueno que los alumnos colaboren a la hora de realizar las tareas, hagan algo entre todo el grupo, o entre varios alumnos, formando equipos más reducidos... Pero además debemos aspirar a que cooperen, dándose ánimos mutuamente, y ayudándose unos a otros cuando alguien necesita apoyo para conseguir el objetivo común: aprender todos hasta el máximo de sus posibilidades...

Mucho se ha escrito sobre la contraposición entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Consideramos algo estéril esta discusión, y nos inclinamos –como David Duran (2002)– por considerar la cooperación o el aprendizaje cooperativo como un «término-paraguas» que incluye una subclase de trabajo en grupo que requiere una planificación de la interacción entre los miembros de un equipo para la cual no es suficiente sentar juntos a un determinado número de escolares. Preferimos partir del origen etimológico de ambos términos y considerar, como hemos recalado antes, que la cooperación añade a la colaboración, al simple trabajar juntos, un plus de solidaridad que hace que la relación que se establece entre los miembros de un equipo que llega a ser cooperativo sea mucho más profunda en el aspecto afectivo.

Por otra parte, desde un punto de vista psicológico se afirma –con razón– que para *colaborar*, en sentido estricto, no puede haber grandes diferencias entre los integrantes de un mismo equipo. A partir de una revisión de las investigaciones realizadas sobre este aspecto, Martí y Solé concluyen que:

los resultados de diversos estudios apuntan una tendencia bastante clara: la conveniencia de escoger alumnos cuyo nivel de competencia (o de habilidad para resolver la tarea que se propone) sea ligeramente diferente. Todo parece indicar, pues, que las situaciones más provechosas para un trabajo colaborativo no son ni las que emparejan alumnos con idéntico nivel ni tampoco las que emparejan alumnos con niveles demasiado diferentes (Martí y Solé, 1997, p. 61)

De todas formas, de esto no se debe deducir que no puedan trabajar juntos -dentro de un mismo equipo de aprendizaje- alumnos con diferencias muy importantes. Es verdad que difícilmente pueden colaborar resolviendo ecuaciones de segundo grado, por ejemplo, un alumno que ya sabe calcular las de primer grado y otro que apenas sabe realizar las operaciones básicas... Sin embargo, sí pueden cooperar estos dos alumnos, trabajando juntos y formando parte de un mismo equipo, uno resolviendo ecuaciones de segundo grado y otro resolviendo problemas con las operaciones básicas. Si tuviéramos en cuenta, a la hora de decidir la composición de los equipos, que los miembros de un equipo tuvieran un nivel de competencia no muy diferente, los alumnos con más dificultades nunca podrían interactuar con compañeros de mayor capacidad.

Lo más lógico es que se compaginen y alternen *equipos de base de composición heterogénea*, aunque las diferencias de capacidad y rendimiento sean muy importantes, en los que sus miembros *cooperen* ayudándose y dándose ánimos, realizando cada uno su tarea o la parte de la tarea común que es apropiada al nivel de competencia de cada uno, con *equipos esporádicos de composición más homogénea* en los que puedan *colaborar* en la realización de las mismas tareas alumnos y alumnas con una capacidad y rendimiento similares.

El Grado de Cooperatividad

Niveles de análisis de la estructura de la actividad en el aula

Si nos interesa analizar el trabajo en equipo dentro de un grupo clase para relacionar este trabajo en equipo con los posibles beneficios del aprendizaje cooperativo, debe-

mos considerar dos niveles de análisis: un nivel cuantitativo (la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo) y un nivel cualitativo (la *calidad* del trabajo en equipo que llevan a cabo).

En una clase estructurada de forma cooperativa, el porcentaje de tiempo que trabajan en equipo debe ser elevado. Solo en muy pocas situaciones o circunstancias (por ejemplo, en algunas actividades de evaluación) es comprensible que los alumnos trabajen solos, sin poder contar con la ayuda inmediata de sus compañeros de equipo. Por lo tanto, para conocer hasta qué punto la estructura de la actividad de un grupo clase es cooperativa, en un primer nivel de análisis debemos averiguar la *cantidad* de tiempo que los alumnos de un grupo clase trabajan en equipo o, más en general, interactúan entre sí.

De todos modos, esto es una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la cooperatividad de un grupo clase. Una cosa es la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo y otra cosa muy distinta, la *calidad* de este trabajo en equipo. Por lo tanto, en un *segundo nivel de análisis* debemos fijarnos además en la *calidad* del trabajo en equipo. En las situaciones de trabajo en equipo, pueden darse una serie de factores positivos que potencian (optimizan, realzan) los efectos positivos del trabajo en equipo y, al revés, también pueden identificarse una serie de contrafactores o factores negativos que neutralizan los posibles efectos positivos del trabajo en equipo.

El grado de cooperatividad y el índice de calidad

Una cosa es que un equipo de trabajo o todo un grupo clase tenga la *cualidad* (el atributo, la característica...) de cooperativo y otra es que este atributo sea de *calidad*, de forma que un determinado equipo o grupo se corresponda bien a aquello que se espera de él precisamente porque tiene el atributo de cooperativo.

El *grado de cooperatividad* de un colectivo (equipo o grupo), pues, indica hasta qué punto este colectivo tiene la cualidad (el atributo) de cooperativo, y hasta qué punto el trabajo que este equipo desempeña es de una mayor calidad o no. El *grado de cooperatividad* remite a la *eficacia del trabajo en equipo*: cuanto más alto sea el *grado de cooperatividad*, más eficaz será el equipo y el trabajo que desempeña, más se van a obtener los beneficios que se supone que proporciona el trabajo en equipo por el hecho de que éste tenga la cualidad de cooperativo.

El *índice de calidad*, por otra parte, nos indica de forma numérica en qué medida un equipo tiene la cualidad de cooperativo. Será más o menos cooperativo si se dan

en él, con un grado mayor o menor, los factores que hacen que tenga esta cualidad, que sea -en este caso- un equipo más o menos cooperativo; es decir, los factores que hacen que consiga con más o menos eficacia aquello que se espera de este equipo por el hecho de tener la cualidad de cooperativo. El *índice de calidad* remite a la *calidad del equipo en sí mismo*: un *índice de calidad* alto significa que un equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo. Ahora bien, que el trabajo producido por este equipo sea eficaz (lo que equivale a decir que dicho equipo tenga un *grado de cooperatividad* alto) depende también, como hemos dicho, del tiempo que se trabaje en equipo.

El grado de cooperatividad de un equipo de aprendizaje cooperativo

El *grado de cooperatividad* de un *equipo de aprendizaje cooperativo*, por lo tanto, viene determinado por dos elementos o variables: por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada en tanto por ciento) y por *la calidad* del trabajo en equipo (expresada por un *índice de calidad*), determinado por la constatación del grado con que se dan unos determinados factores de cooperatividad (que incrementan la eficacia del trabajo en equipo) y/o unos determinados contrafactores (que disminuyen la eficacia del trabajo en equipo).

Ahora bien, estos dos elementos -la calidad del equipo en tanto que equipo cooperativo y la cantidad de tiempo que trabajan en equipo- no tienen el mismo peso específico: consideramos que el más significativo es la *calidad* del trabajo en equipo, expresada por el *índice de calidad* del equipo, más que la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo a lo largo de una Unidad Didáctica. Dicho de otra forma: consideramos que es más importante asegurar la *calidad* del trabajo en equipo que la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo. Trabajar «mal» en equipo durante mucho tiempo es menos eficaz que trabajar en equipo «bien» durante menos tiempo.

El grado de cooperatividad de un grupo clase

De una manera similar se puede considerar el *grado de cooperatividad* de un *grupo clase* estructurado en equipos de aprendizaje cooperativo. En este caso, el grado de cooperatividad de un grupo de alumnos viene determinado, igualmente, por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada

en tanto por ciento) y, en este caso, por la media aritmética del *índice de calidad* de los diferentes equipos de aprendizaje cooperativo que hay en este grupo clase, matizada por la dispersión de los diversos valores.

El grado de cooperatividad de un grupo clase debe servir –en el marco del Proyecto PAC– para poder comparar diferentes grupos de estudiantes y relacionar esta variable con el rendimiento de los mismos, con la cohesión del grupo y con el clima de trabajo que favorezca el rendimiento de los alumnos, las interacciones entre ellos y su desarrollo personal (especialmente la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad).

Factores y contrafactores de calidad de un equipo cooperativo

Para calcular el grado de cooperatividad, nos fijamos en una serie de factores de calidad –determinados a partir de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Kagan (1999)–, que pueden llevar asociado un contrafactor. La presencia o la ausencia de estos factores y contrafactores pueden hacer aumentar o disminuir la calidad y, por consiguiente, la eficacia del trabajo en equipo.

Una cosa es que un equipo esté más o menos organizado, o que no lo esté, y otra es que esté *«des-organizado»*... Una cosa es que los estudiantes de un equipo se esfuercen por conseguir los objetivos del equipo, para que su equipo «triunfe», o que haya alguien que no se esfuerce por lograrlo, y otra cosa muy diferente –y mucho peor– es que, contrariamente, haya alguien que se esfuerce para que su equipo no logre los objetivos que se ha propuesto y «fracase»...

Como hemos dicho anteriormente, para calcular el *índice de calidad* (y, por lo tanto, el grado de cooperatividad de un equipo) se deberán tener en cuenta los distintos factores de calidad, a cada uno de los cuales le corresponde un «contrafactor» que denota una situación más negativa que la simple ausencia del factor correspondiente. Si estos factores o contrafactores se dan en un equipo de aprendizaje cooperativo determinado, y en función del nivel con que se den, el *grado de cooperatividad* del equipo será más o menos elevado.

Los factores de calidad y sus correspondientes contrafactores que se han considerado para determinar el grado de cooperatividad son los que constan en la Tabla I.

TABLA I. Factores y contrafactores

Factor	Contrafactor
<p>Interdependencia positiva de finalidades</p> <p>Los miembros del equipo tienen claros, y bien presentes, los objetivos que el equipo se ha planteado como equipo: aprender y ayudarse a aprender. No están satisfechos, como equipo, hasta que consiguen que todos sus miembros progresen en el aprendizaje, cada cual según sus posibilidades.</p>	<p>Algún miembro del equipo no solamente no se esfuerza para que su equipo vaya bien (logre sus objetivos: aprender y ayudarse a aprender, y así el equipo «triumfe»), sino que se esfuerza para que su equipo «fracase» (no hace nada, no quiere ayudar a los demás, no quiere que le ayuden...).</p>
<p>Interdependencia positiva de papeles</p> <p>El equipo ha definido, y ha distribuido, los diferentes papeles que es preciso ejercer para que el equipo funcione. Además, se han especificado con claridad cuáles son las funciones que se deben hacer para desempeñar de forma correcta un papel determinado.</p>	<p>Más allá de que se hayan determinado estos papeles pero no se ejerzan, hay alguien que desempeña un papel negativo que dificulta todavía más el buen funcionamiento de su equipo (es decir, que no sea responsable dentro del equipo en este aspecto).</p>
<p>Interdependencia positiva de tareas</p> <p>Los miembros del equipo –en el supuesto de que tengan que hacer algo entre todos (un trabajo escrito, una presentación oral de un tema, mural, etc.)– se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad en su realización, y una tarea tan relevante como sea posible, según sus capacidades, aptitudes o habilidades.</p>	<p>Hay alguien en el equipo que, aun cuando se hayan distribuido las tareas, conscientemente haga mal (de una forma más o menos frecuente) su trabajo, o no haga aquello a lo que se ha comprometido (es decir, que no sea responsable dentro del equipo en este aspecto).</p>
<p>Interacción simultánea</p> <p>Los miembros del equipo interactúan, discurren antes de hacer una actividad, se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla; se ayudan entre ellos (piden ayuda, si la necesitan; prestan ayuda, si alguien se la pide...); se alientan, se animan mutuamente si alguien no se ve capaz de hacer un trabajo, o si está desanimado...</p>	<p>Con una mayor o menor frecuencia, hay alguien en el equipo que es marginado o menospreciado por el resto de sus compañeros, o hay alguien que impone a toda costa su punto de vista por encima del punto de vista de sus compañeros, o alguien que se limita a «copiar» lo que hacen los demás...</p>
<p>Dominio de las habilidades sociales básicas</p> <p>Los miembros de un equipo dominan cada vez más las habilidades sociales básicas en su conjunto (respetar el turno de palabra, pedir y dar ayuda, cuidar el tono de voz, animar a sus compañeros, argumentar el punto de vista propio, aceptar el punto de vista de los demás, ponerse en el lugar de otro...).</p>	<p>Algún miembro del equipo muestra una actitud y un comportamiento totalmente contrario a estas habilidades sociales, de forma consciente y más o menos reiterada.</p>
<p>Autoevaluación como equipo</p> <p>Los miembros de un equipo son capaces de reflexionar sobre su propio funcionamiento como equipo, para identificar aquello que hacen especialmente bien para potenciarlo, y aquello que todavía no hacen suficientemente bien, para evitarlo o compensarlo.</p>	<p>Hay alguien dentro del equipo que de una forma consciente y más o menos reiterada se niega a hacer esta evaluación, y no aporta nada de su parte para que su equipo vaya mejorando. Una cosa es que no hagan, o no hagan bastante bien esta evaluación, y otra todavía peor es que haya alguien que se niegue rotundamente a hacerla...</p>

Cálculo del grado de cooperatividad

Con la consideración conjunta y de forma continua de un factor y el correspondiente contrafactor se ha desarrollado una tabla para cada factor de calidad, con una sucesión de situaciones que van desde una presencia mínima de calidad (puntuada con un 0) hasta una presencia máxima de calidad (puntuada con un 6). En esta sucesión, la intermedia (puntuada con un 3) indica una situación más bien neutra, en la cual no se da el contrafactor pero tampoco se acaba de dar, o se da con una

intensidad muy incipiente, el factor cuya presencia haría que la calidad del equipo empezara a ser significativa.

El *índice de calidad* se obtiene de la media aritmética de la valoración que se da a cada uno de los factores de cooperatividad –y a los correspondientes contrafactores–, que se han considerado en un equipo en un momento determinado.

Se consideran, según la media de las puntuaciones obtenidas en cada factor, tres niveles en el *índice de calidad*: bajo (media < 2); medio (media = entre 2 y 4); alto (media > 4).

Si bien el grado de cooperatividad se podría expresar como un % del *índice de calidad* de un equipo determinado según la cantidad de tiempo que han trabajado en equipo, esta fórmula daría excesiva importancia al aspecto *cuantitativo* (la cantidad de tiempo, el tanto por ciento, que trabajan en equipo) en detrimento del aspecto *cualitativo* (la *calidad* del trabajo en equipo determinada por el *índice de calidad* del mismo). Un equipo que estuviera la mitad del tiempo (50%) de una Unidad Didáctica trabajando en equipo con un *índice de calidad* máximo (= 6) (obtenido a partir de haber valorado con un 6 cada uno de los factores de calidad considerados) tendría el mismo grado de cooperatividad ($50 \cdot 6 / 100 = 3$) que un equipo que se hubiera pasado trabando en equipo todo el tiempo (suponiendo que esto fuera posible) de la Unidad Didáctica (100%), con un *índice de calidad* = 3 (obtenido a partir de haber puntuado con un 3 cada uno de los factores de calidad considerados): $100 \cdot 3 / 100 = 3$. Si se tiene en cuenta que una puntuación de 3 equivale a una situación de ausencia o presencia muy incipiente de los factores de calidad, se entiende perfectamente que no puede tener el mismo *grado de cooperatividad* un equipo en el primer caso que en el segundo (no será igual de eficaz el trabajo en equipo en el primer caso que en el segundo).

Así pues, para evitar este sesgo, en la hoja de cálculo creada para determinar el grado de cooperatividad de un equipo, se aplica un factor de corrección a la fórmula inicialmente considerada, de modo que el porcentaje para calcular el *grado de cooperatividad* no se aplica a todo el *índice de calidad*, sino a una parte del mismo: cuanto mayor sea este factor de corrección más importancia se dará al *índice de calidad* por encima de la cantidad de tiempo, a la hora de calcular el *grado de cooperatividad*.

Para terminar...

El Proyecto PAC –que ha propiciado el desarrollado de un instrumento (una tabla de observación de los seis factores de calidad citados, con una hoja de cálculo incorporada)

para calcular el grado de cooperatividad de un equipo y de un grupo clase- sigue su curso, y aún no podemos presentar conclusiones del mismo. Pero sí hemos podido comprobar que este instrumento -con el cual confiamos poder relacionar los resultados obtenidos en las distintas aplicaciones del Programa CA/AC y el grado de cooperatividad- puede servir también como pauta de análisis para evaluar los equipos de aprendizaje cooperativo: nos indica cuáles son los factores de calidad del trabajo en equipo más consolidados y los menos conseguidos, con lo cual podemos mejorar el trabajo en equipo de los escolares e ir aumentando, progresivamente, su eficacia, de modo que podamos conseguir con más garantías de éxito los beneficios del aprendizaje cooperativo en las aulas.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- BRETO, C. Y GRACIA, P. (2008). Caminando hacia un aula cooperativa en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 46-50.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- DURAN, D. (2002): *Tutoria entre iguales. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia de l'Educació.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KAGAN, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- MARTÍ, E. Y SOLÉ, I. (1997). Conseguir un trabajo en grupo eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 59-64.
- MELERO, M. A. Y FERNÁNDEZ, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En FERNÁNDEZ, P. Y MELERO, M. A. (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- STAKE, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.

Dirección de contacto: Pere Pujolàs i Maset. Universidad de Vic. Facultad de Psicología. Departamento de Pedagogía. Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona), España.
E-mail: pere.pujolas@ uvic.es



Investigaciones y estudios

Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación¹ (Informe de investigación)

Social protection and labour integration of lacking social qualification and school accreditation young workers (Research Report)

María Josefa Cabello Martínez

Francisco Javier Ramos Pardo

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Madrid, España.

*«Miré/admiré/traté de comprender
creo que en buena parte he comprendido...»*
Mario Benedetti *Noción de patria* (1962-63)

Resumen

Este artículo pretende difundir el proceso y los principales resultados obtenidos en la investigación sobre protección social, mercado laboral y mejora de la empleabilidad de trabajadores jóvenes con baja formación y cualificación², realizada en la Comunidad de Madrid durante 2005-06. El objeto de estudio se centra en las posibilidades de empleo de jóvenes de 18 a 25 años sin la titulación básica en Educación Secundaria (GES).

De acuerdo con sus objetivos, las fases y resultados principales de nuestro estudio pueden resumirse en: a) análisis de variables del mercado de trabajo que influyen en la inserción laboral de jóvenes con baja cualificación; b) descripción del impacto de los contratos temporales sobre em-

¹Dentro de las inquietudes que surgen al redactar nuestros trabajos, se encuentra la preocupación de expresarnos con un lenguaje no sexista pero a su vez siendo conscientes de que hacer una redacción prestando atención a ambos géneros puede inducir a que la lectura se haga densa. Por este motivo, hemos tomado la decisión de escoger el masculino como genérico del femenino y el masculino, procurando así que no se vea afectada la fluidez de la lectura a lo largo de este artículo.

²Proyecto financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales al amparo de la Orden 1051/2005 (FIPROS).

pleo y formación continua de estos trabajadores; c) exploración de las posibilidades que abren las nuevas normativas sobre formación básica y laboral; d) hacer un plan formativo que reúna las condiciones de, por una parte, estar basado en las posibilidades actuales del mercado y la acreditación de competencias profesionales y, por otra, repercutir en la mejora laboral del colectivo estudiado; e) contrastar y difundir los resultados obtenidos entre técnicos de las administraciones, formadores, empleadores, organizaciones sindicales y los propios jóvenes, como sectores participantes en el trabajo de campo y relevantes para el desarrollo de las propuestas de mejora. Como aportación más concreta, el estudio incluye cinco itinerarios formativos, con unidades didácticas y guía de buenas prácticas, que integran formación teórica y práctica, acreditación y proyección laboral del colectivo objeto de estudio.

Palabras clave: protección social, jóvenes con baja cualificación, formación continua, acreditación, inserción sociolaboral.

Abstract

This article presents the steps and main results of an investigation about social protection, labour market and improving of employability of young workers with low qualification, carried out in the region of Madrid during 2005-06. The study focuses on the employment possibilities of young people about 18 to 25 years lacking Degree in Secondary Education (DSE).

In accordance with objectives, the steps and main results of our study can be summarized in: a) analysis of work market variables influencing the labour integration of young people with low qualification; b) temporary contracts impact on employment and continuous training of these workers; c) exploration of the possibilities open by the new normative on basic and vocational training; d) making a training plan that gathers both the conditions of being based on the market current possibilities and the accreditation of professional competences, influencing also the labour improvement of the studied group; e) to contrast and diffuse results among administration technicians, trainers, employers, union organizations and the youths themselves, as participant sectors in the field work and outstanding ones for the development of improvement proposals. As a more concrete contribution, the study includes five training itineraries, including didactic units and good practice guides integrating theoretical and practice training for the formation, accreditation and labour projection of the studied group.

Key words: social protection, young with low qualification, life long learning, school accreditation, social and labour integration.

¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de Secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación?

How do the future secondary school teachers' ideas change about «what» and «how to teach» after a specific teaching and learning process?

M^a Jesús Fuentes Silveira

IES Monte Castelo. Burela, Lugo, España.

Susana García Barros

Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña, España.

Cristina Martínez Losada

Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña, España.

Resumen

En este trabajo se trata de conocer qué modelos didácticos (constructivista, de descubrimiento, tecnológico o de transmisión-recepción) consideran los profesores de secundaria en formación, más adecuados en la enseñanza de las ciencias y qué valor otorgan a los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que los definen. Además tratamos de averiguar si se produce una evolución de estas ideas iniciales una vez realizado el proceso de enseñanza-aprendizaje de los modelos citados. Los resultados obtenidos mediante cuestionarios, realizados a lo largo de un proceso de formación docente, nos indican que tal evolución es compleja, porque si bien inicialmente los profesores se adhieren a un modelo constructivista, no siempre existe coherencia entre esta elección y la valoración de sus fundamentos (epistemológicos, psicológicos y pedagógicos). El planteamiento didáctico que atiende al estudio de

las distintas tendencias curriculares y metodológicas en la enseñanza de las ciencias por parte de 83 futuros docentes ha favorecido el incremento de la valoración de los principios constructivistas, aunque persiste una alta consideración de los fundamentos que definen otros modelos. Un análisis más profundo de los resultados sugiere que, en términos generales, la evolución de las ideas de los futuros docentes fue más adecuada en el ámbito psicológico que en el epistemológico. En el ámbito pedagógico, dicha evolución se detectó en mayor medida en lo que se refiere al qué y cómo enseñar que en lo que se refiere a la evaluación. Finalmente, en la discusión de los resultados se destaca la dificultad que encierra promover el cambio de ideas en el alumnado, teniendo en cuenta el limitado proceso de formación inicial del profesorado de secundaria que ofrece el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), resaltándose la necesidad de que se produzca una ampliación de estos estudios.

Palabras clave: formación docente inicial, profesorado de secundaria, modelos de enseñanza, concepciones de los docentes.

Abstract

Through this paper we try to search about the educational approaches which Secondary School teachers in training think that they are better when teaching Natural Sciences and the assessment given to the epistemological, psychological and pedagogical fundamentals. We also try to find out if there was a development of Secondary School teachers in training first ideas when the teaching and learning process has been done. The results obtained through questionnaires along this process are complex, since at first teachers join to follow the Constructivist model, however, there is no such a coherence between this choice and the assessment of the fundamentals (epistemological, psychological and pedagogical) of the Constructivist approach. Thus, the overall assessment, as well as the one which is related to other approaches, persists even after the intervention. A deeper analysis of the result tells us that the development of 83 Secondary School Teachers in training was better for psychological fundamentals than epistemological fundamentals, while in pedagogical fundamentals the development was greater than the rest. Finally, the discussion of the results reveals that the initial training of Secondary School Teachers should be more complete, compared to what is still offered through the CAP (Pedagogical Training Course for future Secondary School Teachers).

Key words: initial teacher training, secondary school teachers, teaching models, teaching conceptions.

Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior

Criteria for evaluating the impact of Higher Education Quality Assessment Plans

Mario de Miguel

Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Oviedo, España.

Pedro Apodaca

Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). San Sebastián, España.

Resumen

Transcurridos quince años desde el comienzo de los Planes de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades (PEXEC, PNECU, PCU), se presentan algunos elementos de interés para la metaevaluación de los resultados e impacto de dichos planes. Se propone un análisis diacrónico de estos planes identificándose y describiéndose cuatro etapas bajo los epígrafes de ilusión, confusión, expansión y negocio.

Estas etapas así como los diferentes procesos de evaluación puestos en marcha se sitúan en un diagrama bidimensional cuyos ejes respectivos oponen el control a la mejora, en el primer caso, y el enfoque técnico/profesional a lo burocrático/especulativo, en el segundo. En este plano se sitúan los diferentes Planes de Evaluación postulándose que los planes iniciales (1992-96) ocupan el extremo más orientado a la mejora y a lo técnico/profesional. Los planes posteriores irían deslizándose progresivamente hasta el extremo contrario caracterizado por una orientación al control y de corte burocrático/especulativo.

Finalmente, se especifican tres criterios para evaluar el impacto y los resultados de dichos planes. En primer lugar, realizar una auténtica valoración de las «audiencias» sobre la efectividad de los procesos dado que la evaluación de dichos planes ha tenido un carácter marcadamente

burocrático y administrativo. En segundo lugar, utilizar el criterio de la presencia y adecuación de sistemas de autorregulación institucional que aseguren la mejora continua. En tercer lugar, evaluar el incremento de la reflexión teórica sobre los fundamentos y la práctica evaluadora y de la profesionalización de quienes diseñan y desarrollan estos planes.

Palabras clave: evaluación de programas, educación superior, calidad, universidad española, evaluación institucional.

Abstract

Fifteen years after the implementation of the Institutional University Quality Evaluation Plans (PEXEC, PNECU, PCU), this study presents some elements of interest for the meta-evaluation of the results and impact of these plans. A diachronic analysis of these plans is proposed, with four stages being identified and described under the headings hope, confusion, expansion and business. These stages, as well as the different evaluation processes carried out, are located within a two-dimensional diagram whose respective axes compare control and improvement, in the first place, and technical/professional aspects with bureaucratic/speculative ones in the second. The different assessment plans are situated on this diagram, with the initial plans (1992-96) being located at the end more oriented towards improvement and technical/professional aspects. Later plans gradually move towards the other end of the diagram, characterized by a focus on control and the more bureaucratic/speculative aspects.

Finally, three criteria are specified for evaluating the impact and results of said plans. Firstly, a true 'audience' assessment is carried out regarding the effectiveness of the processes, given that the evaluation of said plans has hitherto been decidedly bureaucratic and administrative in nature. Secondly, we use the criterion of the presence and adaptation of self-regulating institutional systems that ensure continuous improvement. And thirdly, we assess the increase in theoretical reflection regarding the basic aspects, evaluative practice and professional qualifications of those designing and developing said plans.

Key words: program evaluation, higher education, quality, spanish university, institutional evaluation.

Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria¹

Girls' academic and career interests when finishing compulsory education

Soledad García Gómez

María Teresa Padilla Carmona

Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Magdalena Suárez Ortega

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Madrid, España.

Resumen

Este artículo presenta un estudio exploratorio sobre los intereses académicos y profesionales de chicas que terminan la escolaridad obligatoria. Trabajos similares han destacado la inclinación de las chicas a elegir estudios vinculados a la atención y al cuidado de otras personas. Así, desde finales del siglo XIX, la enseñanza y la enfermería se han mostrado como los dos nichos laborales eminentemente femeninos. Una de nuestras pretensiones ha sido conocer si se ha ampliado el campo de intereses profesionales de las chicas y, si ha sido así, qué nuevos ámbitos son los elegidos. Además hemos contrastado las aspiraciones académicas con el nivel de cualificación profesional de sus progenitores.

Se optó por un muestreo por cuotas. Participaron en la investigación 291 chicas que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria en institutos de seis localidades de la provincia de Huelva. También participaron 243 madres o padres. Para la recogida de los datos se ha utilizado la entrevista estructurada, con guiones específicos según los objetivos y los informantes. Se han realizado análisis cuantitativos y cualitativos.

Los datos reflejan que casi un tercio de las chicas opta por cursar un Ciclo Formativo y que más de dos tercios optan por el Bachillerato. Tres ámbitos profesionales han sido los escogidos

¹⁾ Este artículo es un trabajo parcial de la investigación Estudio exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria, financiada por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) dentro del Plan Nacional de I+D+I (BOE de 28 de enero de 2003).

por casi el 50% de la muestra: bio-sanitario, psico-pedagógico y administrativo. Junto a estos resultados se incluyen otros que permiten profundizar más en este tema, al concretar que puesto de trabajo específico les gustaría desempeñar, así como las razones que esgrimen para justificarlo. Se han evidenciado diferencias notables en los datos aportados por las chicas según las localidades de origen. Apenas se atisba la tendencia a diversificar las elecciones profesionales, aunque es destacable el interés por proseguir estudios, lo cual marca una gran diferencia en relación a la situación de sus madres.

Palabras clave: intereses académicos, intereses profesionales, mujeres jóvenes, orientación profesional, discriminaciones sexistas, influencias de género.

Abstract

This paper is about an exploratory study of girls' academic and career interests when finishing compulsory education. Previous similar studies have shown girls tendency to choose careers in which they have to look after and to take care of other people. Since the end of XIX century, teaching and nursing have been professions for women. So that, one of our aims has been to explore if this situation has already changed. In that case we would like to know which are the young women new careers interests. We have also asked them about their academic interests, these data have been checked with their mothers and fathers professional qualification level.

We selected a quote sample procedure. 291 girls, from six localities around Huelva city, coursing the fourth grade of Secondary Education, were implied in this study. 243 mothers or fathers also participated. To collect data we carried out structured interviews, with particular questions guides for different objectives and subjects. To analyze data we used both quantitative and qualitative methods, depending on their nature.

Data pointed out that almost one part of three of them is going to study a 'Ciclo Formativo', the two other parts prefer to study 'Bachillerato'. Three careers are the most chosen (almost the 50%), they are related to medicine/nursing, teaching and secretary. Other results that let us go deeper in this inquiry are also included, they are about which specific jobs they would like to do, and which are their reasons. Findings show that there are differences between girls' elections depending on the city they are living. It is remarkable that the original situation about girls professional interests has not changed a lot, but they emphasized they want to do further studies, and this is a great advance if we compare with their mothers academic lives.

Key words: academic interests, career interests, young women, career guidance, sexual differences, gender influence.

La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller «La Máscara del Amor»

The prevention of dating violence in youth: The «Mask of Love» workshop

Vicente Garrido Genovés

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Educación. Valencia, España.

Mar Casas Tello

Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Valencia, España.

Resumen

El siguiente artículo presenta un proyecto piloto de investigación sobre la prevención de la violencia de pareja en adolescentes desarrollado en el municipio de Telde (en Gran Canaria). La idea directriz del programa es que para prevenir la violencia contra la mujer en las relaciones afectivas es necesario hacer de ese tipo de violencia el centro de gravedad del esfuerzo de intervención, sin que los alumnos varones se sientan estigmatizados. En dicho proyecto se puso a prueba el programa de prevención de la violencia de género «La Máscara del Amor» en 288 alumnos/as de cuarto de secundaria pertenecientes a 14 institutos de este municipio. Se empleó un diseño experimental pre-test y post-test con grupo control de 276 alumnos/as de los mismos institutos. Los distintos resultados -evaluados a través de diferentes cuestionarios- nos descubren que cerca del 30% han sufrido en alguna ocasión abuso psicológico, especialmente ellas, y que la mayor parte de los datos recabados señalan los efectos positivos del programa, como se desprende tanto por la comparación entre los grupos experimentales y de control, como por las valoraciones realizadas por los propios participantes. Se concluye la importancia de extender este tipo de programas en el último año de la enseñanza secundaria, dado que en esta época el alumnado es cuando empieza a desarrollar su esquema de relación afectiva o amorosa con los compañeros de edad. También se destaca la necesidad de que el taller esté bien estructurado, así como que sea de una duración delimitada entre 10 y 12 sesiones.

Palabras clave: violencia en la pareja, prevención, adolescentes, abuso psicológico, currículum escolar

Abstract

This paper presents a pilot project of investigation about Prevention of Youth Dating Violence which has been developed in Telde (Gran Canaria, Spain). The main idea in which the programme is based on is that in order to prevent the violence towards women in an affective relationship, this kind of violence has to be the focus of the workshop in a way that the boys feel no stigmatized. The Prevention of Youth Dating Violence program, 'La Máscara del Amor', was tested on 288 students of both sexes. These were students of grade 11 and belonged to 14 Secondary Schools from this municipality. An experimental design pretest/posttest with a control group of 276 students from the same schools was chosen. Results of three questionnaires show that almost 30% of students have ever suffered psychological abuse, specially girls. Also, most of the data concurred on the suitability of the program, in terms both of the results comparing experimental and control groups, as well the opinions showed by the students themselves. It is concluded the importance of spreading this kind of program in the last year of secondary school, given that in this age young people are defining their pattern of love relationship, as well as taking into account a well scheduled content, given in 10-12 sessions.

Key words: youth dating violence, prevention, youth, psychological abuse, school curriculum

Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia Europea

Evaluation of university professors in actions favoring the European Convergence process

Mercedes González Sanmamed

Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. A Coruña, España.

Manuela Raposo Rivas

Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Vigo, España.

Resumen

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior exige el desarrollo de diversas iniciativas que faciliten la adaptación y armonización de los sistemas universitarios europeos. Teniendo en cuenta la importancia del profesorado en este proceso, hemos realizado una investigación dirigida a conocer las perspectivas de los docentes universitarios sobre diversos aspectos relacionados con el Proceso de Convergencia Europea. En este artículo presentaremos los resultados obtenidos referidos a la valoración de las acciones que se deberían acometer para favorecer la transición y la adopción del nuevo modelo de Enseñanza Superior promovido desde los acuerdos de Bolonia.

Los datos recogidos nos indican que dichas actuaciones deben dirigirse a los dos agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado y los estudiantes. Efectivamente, los docentes apuntan al contexto micro del aula y del centro como el lugar más importante para definir, promover e institucionalizar el cambio que se pretende arbitrar. Se prima así la perspectiva profesional, más cercana y posiblemente *manejable*, frente a la política y administrativa, quizás lejana e inaccesible.

El profesorado consultado valora el Proceso de Convergencia como una oportunidad de mejora que nos exige una mirada hacia el *interior*, una revisión de lo que hacemos, de cómo

enseñamos, del por qué y para qué, y una reconsideración de qué y cómo aprenden nuestros alumnos. Al mismo tiempo, los docentes insisten también en la necesidad de analizar ciertos aspectos de tipo estructural, administrativo y organizativo, de mayor o menor calado político, pero con una clara incidencia en las actuaciones a nivel didáctico y curricular.

Palabras clave: enseñanza universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, formación del profesorado universitario e innovación docente, acciones relativas al Proceso de Convergencia Europea, política universitaria.

Abstract

Building the European Higher Education Area (EHEA) demands to take different initiatives to facilitate the adaptation and harmonisation of the European higher education systems. Keeping in mind the important role of the teaching staff in this process, we studied the perspectives of university professors on different aspects of the European Convergence process. This article presents the results obtained and indicates what actions should be taken to ease the transition and adoption of the new model of higher education proposed in the Bologna agreements.

The findings point out that these actions should be applied to the two main constituents of the teaching-learning process: the faculty and the students. Indeed, the teaching staff considers the microcosm of the classroom and teaching center as most important when defining, promoting and institutionalizing the changes to be applied. Hence, the professional perspective, which is more approachable and manageable, has greater weight than the political and administrative views, which are perhaps more distant and inaccessible.

The process of convergence is seen by the teaching staff as an opportunity to improve higher education, we need to take an introspective look at ourselves as teachers to review what we do: how we teach, why we do it, and what for. It is a way to reconsider 'what' and 'how' our students learn. Furthermore, the teaching staff also insists in the fact that there are several structural, administrative and organizational aspects, of greater or lesser political influence but with clear didactic and curricular impact, that should also be reconsidered.

Key Words: university education, European Higher Education Area, university teacher training and teaching innovation, actions related to the European Convergence Process, university policy.

Actividades extraescolares, organización escolar y logro. Un enfoque sociológico

Extra-school activities, school organization and achievement. A sociological approach

Antonio Guerrero Serón

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Sección Departamental de Sociología VI (Opinión pública y cultura de masas). Madrid, España.

Resumen

Este artículo trata de exponer, breve y concisamente, un primer intento de aproximarse a conocer la ubicación y propiedades de las *actividades extraescolares*, en la consideración sociológica de las escuelas como organizaciones abiertas al entorno social en que se insertan y con el que se dirigen a la obtención de los fines y objetivos que la sociedad más amplia les fija. Traza, para ello, un marco conceptual sociológico, en el que analiza los datos de sendos trabajos genealógicos y etnográficos que desvelan, respectivamente, sus orígenes y destinos. Los primeros descubren la confluencia de una múltiple dinámica en el origen de las actividades extraescolares: la innovación pedagógica promovida desde el movimiento de las «escuelas nuevas»; la convergencia entre escuela y deporte en los inicios del proceso de civilización; junto a la escolarización de masas y el tratamiento prestado a la diversidad. Los datos etnográficos, obtenidos del estudio de tres casos (un colegio privado, un IES y un CEIP), en el seno de una investigación más amplia, sobre modelos de organizaciones escolares y tipos profesionales docentes, permiten ensayar una definición y tipología de dichas actividades, ubicarlas en la estructura interna de la organización y su entorno social, según los significados o propiedades que poseen para las escuelas como organizaciones, en el terreno adelantado por Durkheim, de la escuela como medio moral.

Palabras clave: actividades extraescolares, actividades complementarias, organización escolar, pedagogía, etnografía, panopticismo, medio moral, micropolítica.

Abstract

This article deals with a brief and concise introduction of a first attempt to know the place and properties of *extra-school activities*, within the consideration of schools as organizations open to the social environment in which they are grounded and addressed up to obtain the aims and goals established by the wider society. In order to do that, a sociological conceptual framework is designed to collect and understand data coming from fieldwork based on Genealogy and Ethnography, and leading to their origins and destinations, respectively. The first kind of data shows up the plural dynamics at the beginnings of *extraschool activities*: pedagogical innovation promoted by the *new schools* movement; the convergence between school and sport at the beginnings of the process of civilization; next to mass schooling and coping with diversity. The ethnographic data (observation, documents and interviews) are coming from three case-studies of schools (CEIP, *Instituto* and Private ones), as a part of a wider study on models of school organization and their relationships with professional types of teachers. Altogether, both sources allow to arise a conceptualization and a typology of these activities in relationship to their meanings for the different components of schools, according to Durkheim's conception of schools as a moral *milieu*.

Key words: extra-school activities, complementary activities, school organizations, pedagogy, ethnography, panopticism, moral milieu, micropolitics.

Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado

Analysis about how teachers present the beginning of the classes from pupils' point of view

Nicolás Martínez Valcárcel

Pedro Miralles Martínez

Elisa Navarro Medina

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la importancia de las acciones iniciales de enseñanza con una doble finalidad: describir la secuencia que emerge de la interpretación que hemos hecho de las descripciones del alumnado y explicar sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos empíricos proceden de un proyecto más amplio en el que se entrevistó a 1.523 estudiantes sobre cómo fueron sus clases de Historia en COU o 2º de Bachillerato en el periodo 1989-2003. La técnica de obtención de información se ha basado en el relato del alumnado mediante la estimulación del recuerdo. Se les pidió que contestasen de forma abierta a la pregunta *¿Cómo era tu clase de Historia?* De las 42.000 aportaciones obtenidas, sólo hemos considerado para este artículo las referidas al *Inicio de su clase de Historia*. Para la categorización y el análisis de los resultados se utilizaron los programas Excel y SPSS.

Concluimos que el inicio de la clase corresponde a una secuencia de acción compuesta por tres grupos de prácticas de enseñanza: de entrada, acomodación y preparación de medios; de toma de contacto con el alumnado, control y organización; y de comienzo de actividades o exposición. Podemos afirmar que las acciones de inicio percibidas por el alumnado recogen un amplio abanico de comportamientos del profesor que tienen que ver con su profesionalidad, su trato con los alumnos, sus hábitos y rutinas, así como con su forma de enfocar la clase. No se

aprecian diferencias significativas en la forma de iniciar la clase por el profesorado según el sistema educativo vigente estudiado en este periodo: Ley General de Educación (LGE) y Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Palabras clave: percepción del alumnado, secuencia de inicio de clase, enseñanza de la Historia, modelos de enseñanza, práctica educativa, investigación en el aula, enseñanza en el Bachillerato.

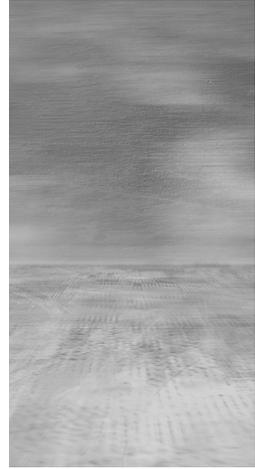
Abstract

The aim of this article is to analyze the importance of the initial actions of education with a double purpose: to describe the sequence that emerges of the interpretation that we have done about the descriptions of the students and to explain their implications in the process of education-learning.

The empirical information comes from the testimonies of 1,523 students on how they were their classes of History in two-year pre-university course in the period 1989-03. The technique of obtaining of information has been based on the statement of the students by means of the stimulation of the recollection. We have asked them that answer of opened form the next question: *how it was your class of History?* Before, it was proceeded to simulate the actions that were realized in a class. They have been in use Excel and SPSS programs to the categorization and the analysis of the results.

We conclude that the beginning of the class corresponds to a sequence of action composed by three groups of practices of education: of entry, accommodation and preparation of resources; of capture of contact with the students, control and organization; of beginning activity or exhibition. We can affirm that the beginning actions perceived by the students gather a wide range of behaviors of the teacher, which it has relation with his professionalism, his treatment with the pupils, his habits and routines, as well as his way of focusing the class. We do not appreciate significant differences in the way of initiating the class for the professorship according to the educational system in force: LGE and LOGSE.

Key words: student's perceptions, patterns for classroom start, History teaching, teaching styles, teaching practice, classroom research, post-compulsory secondary education.



Ensayos e informes

Las lenguas de signos en la formación de los maestros de sordos en España. Una visión histórica

Sign languages in deaf teacher training in Spain. A historical view

Alfredo Alcina Madueño

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Servicio de Inspección de Educación de Madrid Capital. Madrid, España.

Resumen

La lengua de signos ha sido tradicionalmente el factor que ha capitalizado la diferencia entre los métodos educativos utilizados en la enseñanza de los niños sordos. Durante los 150 años de existencia del sistema de formación específica de los maestros de sordomudos o sordos y posteriormente de las especialidades del magisterio en España (Audición y Lenguaje, etc.), los contenidos y capacitación en lenguas de signos sólo han estado presentes en periodos determinados. Las razones que han hecho posible su inclusión en los planes de estudio no siempre eran explícitas y se las relacionaba con una supuesta mayor eficacia del maestro, en tanto que por las competencias naturales de los niños sordos veían favorecido su aprendizaje y también por una concepción de las autoridades administrativas y políticas y de los mismos maestros, en la que en un determinado grado asumen la identidad de la lengua de signos con las personas sordas. En 2007, una Ley de ámbito nacional regula el aprendizaje y enseñanza de las lenguas de signos españolas en el sistema escolar, lo que tendrá que provocar:

- Una oferta educativa específica preceptiva por parte de las administraciones educativas para el alumnado con enfoques de tipo bilingüe (lengua oral y lenguas de signos) y planteamientos orales, que permitan acceder al currículum. Las familias y alumnado sordo o con deficiencia auditiva podrán optar por un modelo de enseñanza.

- La experiencia de los últimos años en España del uso de las lenguas de signos en la educación básica y un derecho regulado *ex novo*, la Ley de 2007, requieren que el sistema formativo de los maestros especializados se adapte y dé la respuesta adecuada a los principios de esa norma. Lo contrario sería generar espacios en los que no se dará la igualdad de derechos en el derecho a la educación del alumnado sordo.

Palabras clave: lenguas de signos, escuelas oralistas, articulación, lectura labiofacial, alfabeto manual, signos metódicos, sistemas bimodales.

Abstract

Sign Language has traditionally been the fundamental factor that has stated a difference among the educative methods used for deaf children's education.

Since the origin of the specific training for deaf and deaf-mutes' teachers, created 150 years ago, and the creation of specialities within the Spanish teaching system (Hearing and Language's title, etc.) which took place later on, contents and capacities related to language of signs have been present only in certain periods. The reasons that have made possible its inclusion within the deaf and deaf-mutes' teacher learning program were not always explicit. These reasons were mainly related with a theoretical increasing in the teacher's efficiency by means of the benefits in children's learning when using their innate competence together with the concept of teachers and administrative and political authorities, where in certain degree sign language is assumed to be part of deaf people's identity. In 2007, an organic national law regulates the Spanish sign language teaching and learning within the educative field, which will lead to:

- A specific educative offer with bilingual approaches for students by the educative administration (oral language and sign language) so as oral approaches that will allow a proper access to the curriculum. Deaf students or students with hearing handicap and their families will be able to choose one or another teaching model.
- The lastly years of Spanish experience regarding the sign language usage within basic education and as a regularized right *ex novo*, namely the 2007 law, require the specialized teachers' formation to be adapted and to provide an appropriate response to the main principles entailed in this law. Whatever going against this idea would create holes where deaf students' right for equality within education would not be provided neither respected.

Key words: sign languages, oralist schools, articulation, lipreading, manual alphabet, methodical signs, bimodal systems.

El papel del docente y del alumno en la elaboración de Portafolios

The teacher and student role in the Portfolio elaboration

Elisa Gavari Starkie

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Departamento de Historia de la Educación. Madrid, España.

Resumen

Este artículo presenta el Portafolios como herramienta para la evaluación de los alumnos, plenamente asumida en la educación universitaria americana desde los años ochenta, y que se adapta perfectamente a los requerimientos de la metodología de enseñanza y aprendizaje que propone el Espacio Europeo de Educación Superior. En particular, a la adopción de un marco europeo común basado en los créditos como nueva unidad de medida académica y que requiere una nueva manera de enseñar, de aprender y de evaluar a los estudiantes. En primer lugar, el contenido del artículo ofrece una revisión de los papeles del docente y del alumno en un proceso educativo marcado por la adopción del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias. Se especifica claramente la necesidad de que los docentes deben adoptar un papel de facilitadores o guías, para que el alumno desarrolle competencias y se convierta en un aprendiz autónomo. En segundo lugar, se presenta el Portafolios como una herramienta que ofrece muchas posibilidades para poder evaluar las destrezas, habilidades y actitudes. En particular, se ofrece una revisión del concepto, de la definición, del origen de este instrumento y de las modalidades. El artículo también se refiere a que no se debe asumir automáticamente esta herramienta sin conocer las limitaciones en su uso, y se detiene a explicarlas. Por último, se introduce la tutoría como modalidad de acompañamiento del alumno en el proceso de elaboración del Portafolios.

Palabras clave: competencias, evaluación, Portafolios, reforma educativa, educación superior, calidad educativa, tutoría, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract

This article introduces the Portfolio as a tool for student evaluation fully assumed in the American university education since the 80's, and that seems to fulfil very well the European Higher Education teaching and learning requirements. In particular, to the adoption of a European framework based on credits as a new academic unit that requires a new way of teaching, learning and evaluating. In first place, the content of the article offers a revision of the teachers and student role in an educational process characterised by the adoption of the lifelong learning paradigm and the skills approach. The article clarifies the need of teachers to adopt the role of guides, so that students develop skills and become autonomous learners. In second place, the Portfolio is introduced as a tool for the evaluation of skills, abilities and attitudes. In particular, a revision of the concept, the definition, the origins and the modalities. The article also refers to the fact that the tool should not be adopted automatically, without knowing the limits of its use, therefore the article explains the risks in academic contexts. Finally, the article focuses in the tutorial as a means for assessing students in the process of the Portfolio preparation.

Key words: skills, evaluation, Portfolio, education reform, higher education, education quality, tutorial, European Higher Education Area.

Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación

Teacher professionalisation in the European 2010 scenario. A training point of view

José Tejada Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España.

Resumen

El presente artículo aborda la problemática de la profesionalización docente bajo la óptica de la formación en el contexto inmediato europeo. Se parte de un somero análisis de los diferentes escenarios-espacios de articulación dentro del proceso de convergencia europea hacia 2010.

En este contexto se toma como referencia el Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010» en lo relativo al objetivo estratégico 1, en particular, el relacionado con la mejora de la formación de profesores y formadores. Se asume que la profesionalización, aunque viene de lejos, ahora en los propios procesos de convergencia europea, se acentúa su relevancia y significado sobre la calidad de la educación y se reconoce a los profesores y los formadores como los actores más esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

Desde esta ubicación se plantean algunas implicaciones para la profesionalización docente, erigiéndose el perfil y la competencia profesional como referentes de la formación de los diferentes actores de la formación, evidenciándose, a la vez, la necesidad de concreción de la familia profesional de la formación que sea capaz de integrar los variados y heterogéneos perfiles profesionales, de acuerdo a los diferentes escenarios de actuación profesional (formal y no formal). Se plantean también otras implicaciones de carácter metodológico-organizativo relacionadas con la tipología y modelo de formación, tanto inicial como continua, además de significar la creación de redes de formadores y la internacionalización de la formación de cara a la profesionalización docente.

Palabras clave: profesionalización docente, convergencia europea, perfil profesional, familia profesional, competencias profesionales, Europa 2010, formación de formadores.

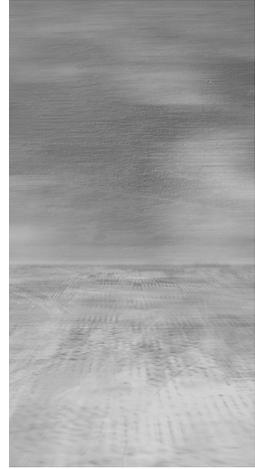
Abstract

The present article talks about the problems of teacher professionalisation according to European training context. We start from a basic analysis of the different articulation scenes-spaces inside the European convergence process thought 2010.

In this context we take as a reference the work program «Education and Training 2010» relating to the strategic aim 1 related with the improvement of the teachers training and trainers. There is assumed that the professionalisation, through it comes from distant view, now in the own processes of European convergence, emphasise his relevancy and meaning on the quality of the education and recognizes teachers and trainers as the most essential actors of the global strategy to advance towards the society of knowledge.

From this position we propose some implications for teacher professionalisation, taking into account the professional profile and the professional competence as a training reference of the different training actors, evidencing the necessity of specify the professional family, according to the different professional actuation scenes (formal and non formal). Also, we present other methodological and organisational implications related to the training typology and model, both initial and continuous, moreover to emphasize the creation of a trainers net and an internationalisation of this training to the professionalisation.

Key words: teacher professionalisation, European convergence, professional profile, professional family, professionals competences, Europe 2010, training of trainers.



Experiencias educativas (innovación)

Efectos de un juego de rol en los conocimientos acerca de la actividad física y la salud en Educación Secundaria

Effects of a role-playing game over the knowledge about physical activity and health in Secondary Education

Isaac Pérez López

Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, España.

Manuel Delgado

Universidad de Granada. Educación física y deportiva. Granada, España.

Enrique Rivera García

Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, España.

Resumen

En el presente trabajo se presenta un programa de intervención, basado en un juego de rol, llevado a cabo desde el área de Educación Física (de 3 meses de duración, con dos sesiones semanales de una hora), con la finalidad de mejorar los conocimientos relacionados con la práctica de actividad física orientada a la salud en alumnos de secundaria.

La propuesta se caracterizó, además, por el tratamiento de los diferentes bloques de contenidos del área de Educación Física de manera interdisciplinar, para el desarrollo de cada uno de los contenidos del bloque de salud. De igual modo, también se hizo uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico durante toda la intervención docente como, por ejemplo, *El Chat saludable* (foro de debate en Internet sobre temas de actualidad relacionados con la actividad física y la salud).

Se empleó un diseño *cuasiexperimental* con un solo grupo con medidas *pretest*, *postest* y *re-test*. Y como herramienta de toma de datos se utilizó un cuestionario de 25 preguntas cerradas, con cuatro posibles respuestas. Los resultados obtenidos vienen a corroborar la idoneidad de la metodología utilizada, dado que al término de la intervención la diferencia de conocimientos adquiridos ha resultado altamente significativa ($p \leq 0.001$) entre *pretest* y *postest*, en valor absoluto ($7,62 \pm 3,58$ en el pretest y $16,50 \pm 2,85$ en el postest). Estas modificaciones se confirman en el retest ($17,42 \pm 2,96$), lo que muestra el alto grado de retención y asentamiento del conocimiento logrado en el alumnado.

Por todo ello, se puede concluir destacando la eficacia del programa de intervención que aquí se propone como alternativa al modelo tradicional de Educación Física, en el que la dimensión conceptual queda relegada a un segundo plano, perdiendo así parte del potencial educativo con el que de hecho cuenta.

Palabras clave: intervención educativa, aprendizaje conceptual, Educación Física, juego de rol, Educación Secundaria, salud.

Abstract

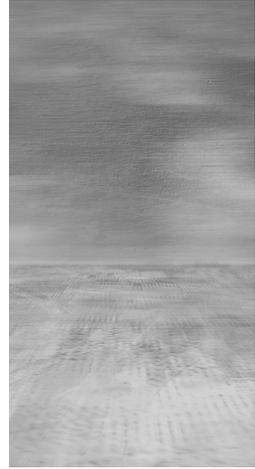
An intervention program, based on a role-playing game, carried out from the area of Physical Education (three months long, with two sessions per week of one hour), is presented in this work in order to improve the secondary students' knowledge related to the practice of health-oriented physical activity.

The proposal was featured, besides, for the treatment of the different blocks of contents of the Physical Education area in an intradisciplinary way, for the development of each one of the contents of the health block. In the same way, the new technologies of information and communication were used as didactic resource during all the educational intervention like, for instance, 'The Healthy Chat' (discussion forum on Internet about current topics related to physical activity and health).

A quasi experimental design was used with one only group with pretest, posttest and retest measures. And a survey of 25 closed questions was used as a recovering tool of data, with four possible answers. The obtained results come to corroborate the suitability of the methodology used, due to at the end of the intervention the difference of knowledge acquired has resulted highly significant ($p \leq 0.001$) between pretest and posttest, in absolute value ($7,62 \pm 3,58$ in the pretest and $16,50 \pm 2,85$ in the posttest). This modifications are confirmed in the retest ($17,42 \pm 2,96$), which shows the high degree of retention and assimilation of the knowledge achieved by the students.

All this said, it can be concluded highlighting the effectiveness of the intervention program that is here proposed as alternative to the traditional model of physical education in which the conceptual dimension stays pushed into the background, so losing part of the educational potential with which it in fact has.

Key words: educational intervention, conceptual learning, Physical Education, role-playing game, Secondary Education, health.+



Recensiones y libros recibidos

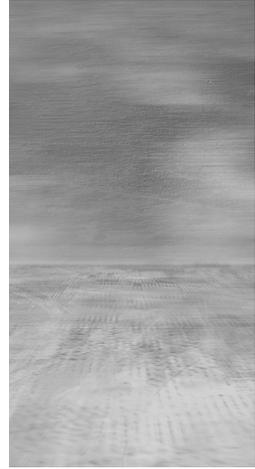
Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

- BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM. 274 p. ISBN: 978-84-92411-63-4. (Beatriz Pinto González).
- GUEREÑA, J.-L. (2005). *El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 191 p. ISBN: 978-84-89384-56-9. (Alejandro Tiana Ferrer).
- GUTIÉRREZ ADRIÁN, E., GUTIÉRREZ ADRIÁN, M. Y QUEIRUGA DIOS, M.A. (2008). *Una mirada diferente: fotografía matemática*. A Coruña: Editorial Q. 168p. ISBN: 978-84-612-2529-3. (Rosario González Dorrego).
- GUTIÉRREZ BARRENECHEA, M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa. Madrid como paradigma*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). 236 p. ISBN: 978-84-369-4458-7. (Carolina Ruiz Lacruz).
- HERNÁNDEZ, J. L. Y VELÁZQUEZ R. (Coords.) (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó. 344 p. ISBN: 978-84-7827-521-2. (Santiago Hernández Abad).
- MARQUÉS, R. (2008). *Profesores-as muy motivados-as. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea. 134 p. ISBN: 978-84-277-1581-3. (Rosa A. Huertas Mora).
- NAVAL, C. (2008). *Teoría de la Educación: Un análisis epistemológico*. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra. 216 p. ISBN: 978-84-313-2534-3. (Isabel Moncayo Chacón).
- RUIZ, J. Y SÁNCHEZ, J. (2008). *Tecnologías de apoyo en logopedia*. Barcelona: Horsori. 115 p. ISBN: 978-84-96108-47-9. (Victoriano Jesús Estefanía de Lera).
- THORNE, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona, Graó. 160 p. ISBN: 978-84-7827-624-0. (Lidia Ayllón Romero).

Libros recibidos

- CLEMENTE LINUESA, M. Y ORELLANA RAMÍREZ, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura leer sin saber leer: Descripción y evaluación del trabajo con niños y niñas de 0 a 6 años en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CUBERO NÚÑEZ, L. Y ROMERO PÉREZ, C. (2008). *Pensar la Educación: conceptos y opciones fundamentales* [2ª ed.]. Madrid: Pirámide.
- ETXEBERRIA SAGASTUME, F., ET AL. (Coords.). (2008). *Convivencia, equidad, calidad*. Donostia: Aidipe.
- FUNDACIÓN ECOEM (2008). *Bases para un pacto educativo de estado*. Sevilla: Autor.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (2007). *Argumentar y razonar: cómo enseñar y evaluar; la capacidad de argumentar*. Madrid: Editorial CSS.
- GREENACRE, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Bilbao: Fundación BBVA.
- GUSSIN PALEY, V. (2008). *No puedes decirle que no puede jugar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- IZA DORRONSORO, L. (2006). *El Plan de Lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- LLORCA Y GARCÍA, A. (2008). *Comunidades familiares de educación: un modelo de renovación pedagógica en la guerra civil*. Barcelona: Octaedro.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE). (2007). *Premios Nacionales de Innovación Educativa 2006*. Madrid: Autor.
- ORLANDO CASTRO, J., PULIDO CORTÉS, O., PEÑUELA CONTRERAS ET AL. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ORTEGA, R. (Dir.). (2008). *Diez ideas clave: disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS (Coord.). (2008). *Identidad y ciudadanía: reflexiones sobre la construcción de identidades*. Barcelona: Horsori.
- TÉLLEZ J. A. (Coord.). (2008). *Educación intercultural: miradas multidisciplinares*. Madrid: Catarata.



Editorial

Memoria 2008 de la Revista de Educación

Consuelo Vélaz de Medrano

Editora Jefe

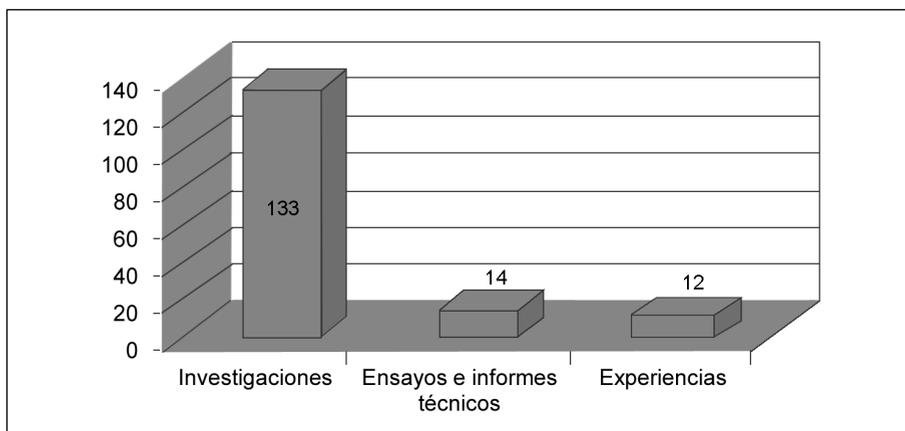
Como saben los lectores, en los dos primeros números de cada año la Revista informa de su actividad editorial durante el año anterior. Así, el primer número de este año 2009 (número 348) recogió el índice bibliográfico del año 2008, y en éste incluimos una relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período, así como esta Memoria anual, que recoge los datos estadísticos más significativos sobre los artículos recibidos y publicados, información relevante sobre el proceso editor y las principales iniciativas adoptadas para su mejora y difusión durante 2008.

Artículos recibidos y publicados en 2008

Artículos recibidos

Durante 2008 fueron recibidos en la redacción 159 artículos. En las bases de la revista se insiste en la necesidad de presentar artículos de investigación y, por ello, se ha hecho más selectiva la recepción de artículos. Esto ha podido incidir en una ligera bajada de los artículos recibidos en comparación con el año anterior. La distribución de los distintos tipos de artículos recibidos aparece en el gráfico I.

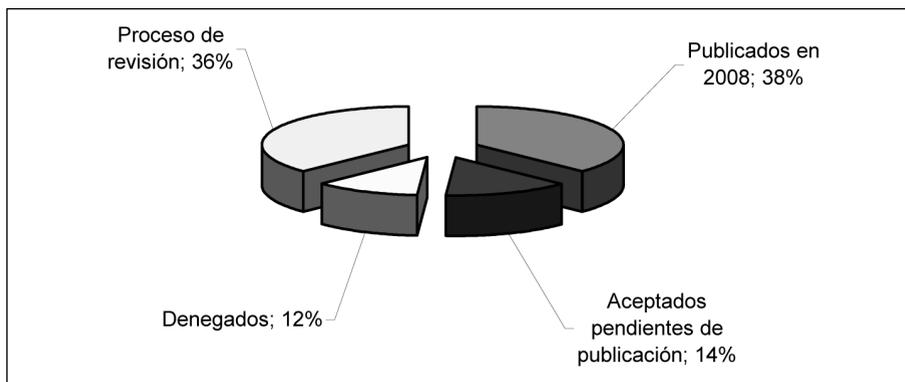
GRÁFICO I. Tipología de artículos recibidos en 2008



Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2008

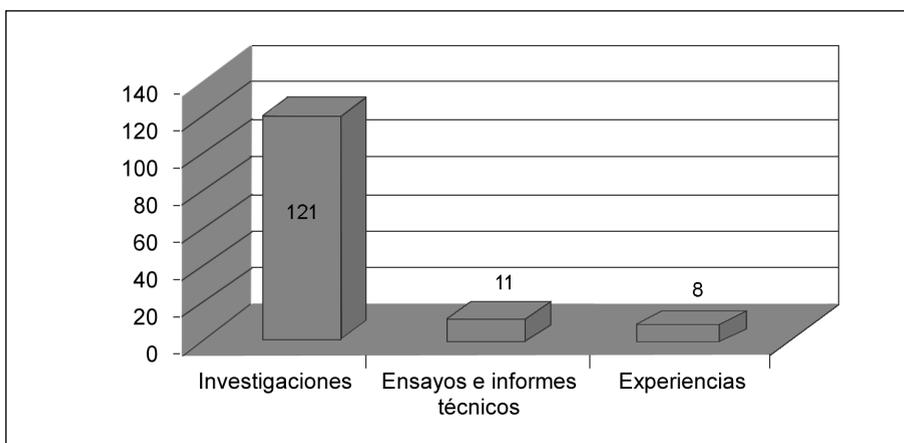
De los 159 artículos recibidos y revisados en 2008, el 38% (60) fue publicado ese mismo año, un 12% (19) fue denegado, un 14% (23) fue aceptado y está pendiente de publicación en los próximos números, y finalmente el 36% (57) está aún en proceso de revisión externa por haberse recibido en la segunda mitad del año (Gráfico II).

GRÁFICO II. Situación de los trabajos recibidos en 2008



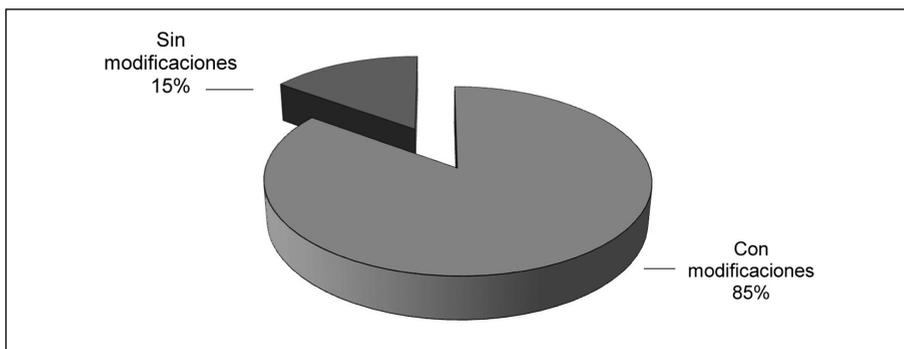
Del conjunto de trabajos aceptados definitivamente o en período de evaluación (140), la mayoría son investigaciones y estudios, lo que está en consonancia con el tipo de trabajos recibidos, y con la propia naturaleza de la Revista (Gráfico III).

GRÁFICO III. Tipología de los trabajos aceptados (2008)



Por último, hemos de señalar que prácticamente la totalidad de los artículos aceptados lo ha sido de forma provisional (en un 85% de los casos, como muestra el Gráfico IV), condicionada a la incorporación de las sugerencias o modificaciones propuestas en los informes de los revisores externos.

GRÁFICO IV. Porcentajes de trabajos aceptados sin y con modificaciones



Artículos publicados

En los trabajos publicados se incluyen, tanto los artículos recibidos, como los que han sido encargados por la Revista, bien a propuesta del coordinador o editor invitado para ese fin, o a través de una convocatoria específica (*call for papers*). Todos los trabajos fueron sometidos a revisión externa.

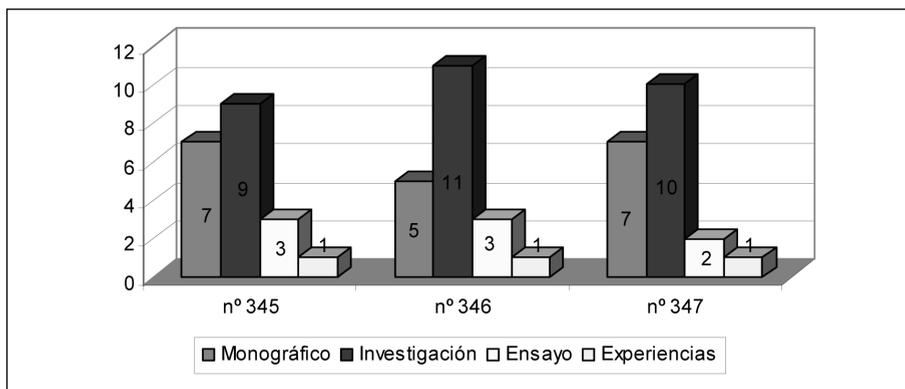
Durante 2008 se publicaron un total de 71 artículos distribuidos en los tres números ordinarios y en el extraordinario de la revista. En la Tabla I se muestra el número de trabajos publicados por números y secciones.

TABLA I. Trabajos publicados en 2008

Número	Por encargo de la revista Sección monográfica y núm. extraordinario	Enviados por los autores			Total
		Investigaciones y estudios	Ensayos e informes	Experiencias educativas (innovación)	
345	7	9	3	1	20
346	5	11	3	1	20
347	7	10	2	1	20
Extraordinario	11	Sin secciones			11
Total	30	30	8	3	71

En el Gráfico V se observa que el mayor número de artículos publicados en los números ordinarios corresponde a la sección de investigaciones y estudios.

GRÁFICO V. Número de artículos publicados en los números ordinarios por secciones (2008)



Como es habitual, los artículos por encargo son publicados en la *sección monográfica* de los números ordinarios y en el *número extraordinario* de 2008. Durante 2008 se han tratado los temas de interés que se detallan en la Tabla II, coordinados por distintos especialistas (editores invitados).

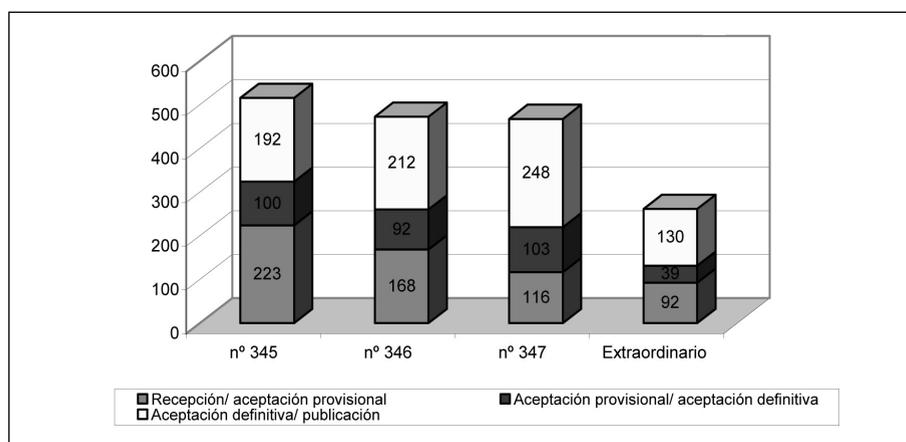
TABLA II. Temas tratados monográficamente (2008)

Número 345	<i>De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad.</i> Editores invitados: Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén (Universidad de Salamanca).
Número 346	<i>El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación.</i> Editores invitados: César Coll (Universidad de Barcelona) y Emilio Sánchez (Universidad de Salamanca).
Número 347	<i>Los derechos de la primera infancia (0-6 años): Atención socioeducativa.</i> Editora invitada: M ^a Paz Lebrero Baena (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
Extraordinario	<i>Tiempos de cambio universitario en Europa.</i> Editor invitado: Francisco Michavila (Universidad Politécnica de Madrid).

Proceso editor: gestión, revisión y publicación de los trabajos

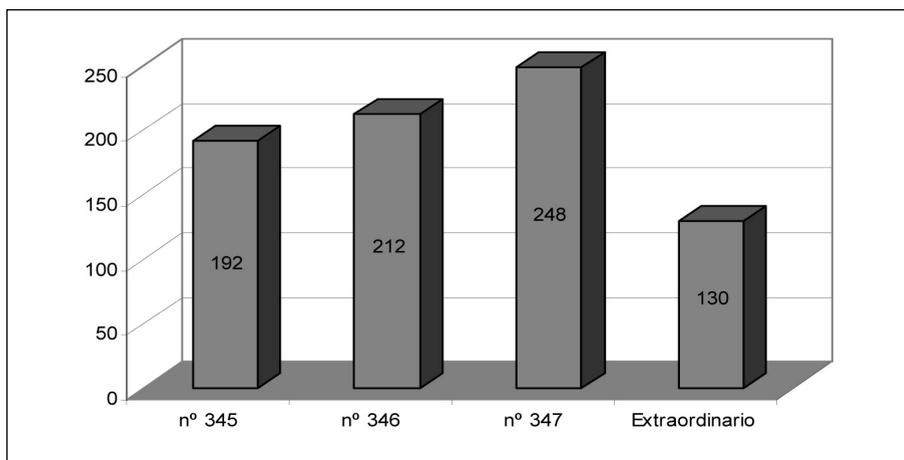
En el primer número de 2008 (345), el tiempo empleado desde el inicio al final del proceso editor fue de un año y cinco meses mientras que en el segundo (346) y tercero (347) el plazo se redujo en dos meses, y por último, en el número extraordinario el tiempo fue de ocho meses y medio (Gráfico VI).

GRÁFICO VI. Tiempo medio (días) entre recepción, aceptación y publicación (2008)



En estos plazos hay que considerar el volumen de trabajos publicados por la *Revista de Educación* (un promedio de 22 por número, productividad muy por encima de las publicaciones científicas españolas en este área), que lleva a publicar los trabajos en el número del cuatrimestre posterior al de su aceptación definitiva. Si consideramos que es objetivo de la Revista mantener un alto volumen de trabajos de calidad publicados, siempre en el marco de un proceso de revisión exigente y riguroso, valoramos como muy positiva también la evolución en este indicador. No obstante, hay un tramo del proceso que aún debe y puede agilizarse: el tiempo medio transcurrido desde la recepción hasta la aceptación provisional, tras la primera revisión externa.

GRÁFICO VII. Tiempo medio (días) entre la aceptación definitiva y la publicación



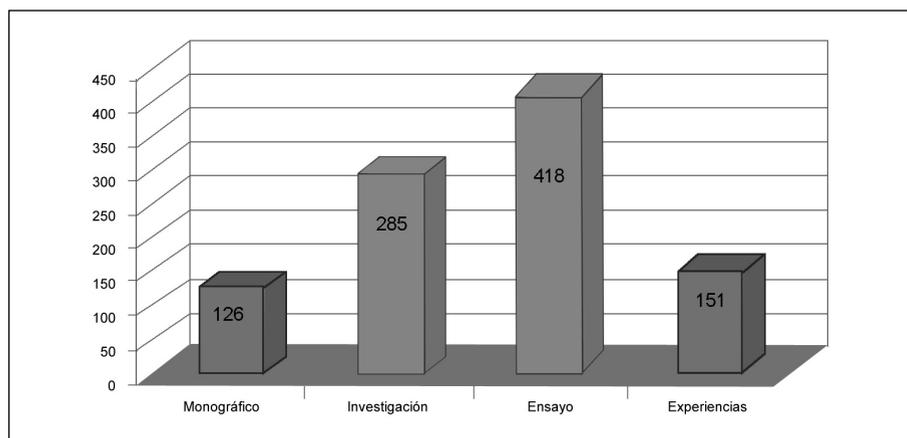
Ciertamente, en el plazo de publicación de un artículo, sigue teniendo un peso decisivo el proceso de revisión externa. Teniendo en cuenta que se trata de un proceso complejo que ha de realizarse con las garantías necesarias (cada artículo es evaluado al menos por dos revisores externos, según un procedimiento de doble ciego auditable) en su duración confluye la intervención de tres actores: la Revista, los revisores externos (2 ó 3) y los propios autores. La Revista es responsable de agilizar el proceso en lo que respecta a la gestión y al trabajo de sus revisores externos, pero es responsabilidad de los autores controlar y reducir el tiempo, a veces excesivo, que emplean en realizar las mejoras solicitadas en los informes (Gráfico VII).

A este respecto, hay que señalar que el promedio de tiempo total empleado por los revisores en 2008 ha sido superior al que establece la Revista, aunque en dicho promedio ha influido el hecho de que dieciocho artículos fueron evaluados por tres revisores (para dirimir desacuerdos de los dos primeros informes de valoración), que otros doce trabajos pasaron por tres rondas de revisión y uno más por cuatro hasta su aceptación definitiva. El tiempo dedicado a estos 31 trabajos eleva el promedio de tiempo de revisión externa.

En definitiva, al final del año se han reducido considerablemente los plazos como fruto del aumento progresivo de la base de revisores externos de la Revista (actualmente colaboran 216 especialistas en distintos ámbitos y áreas de la educación).

Por último, señalaremos que el promedio entre aceptación definitiva y publicación varía entre secciones (GráficoVIII).

GRÁFICO VIII. Tiempo medio (días) entre aceptación y publicación por secciones

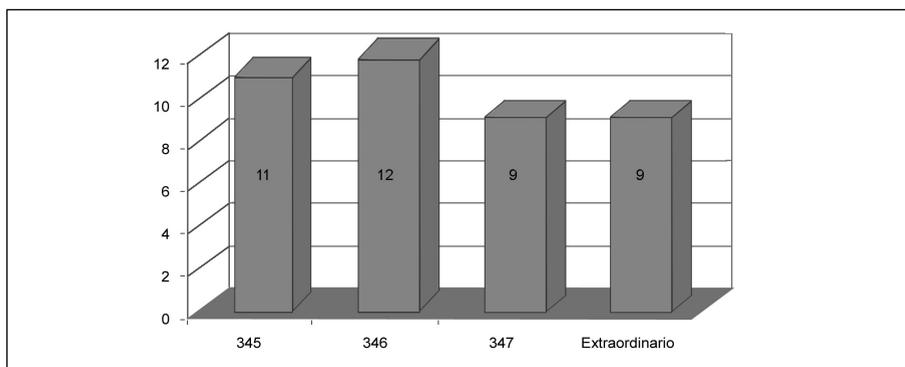


En la sección «monográfica» el plazo era de unos tres meses al final de 2008, nueve meses en la sección de «investigación», trece para los «ensayos o informes técnicos» y cinco para las «experiencias innovadoras». Esta diferencia se debe al peso que se da a las distintas secciones en la Revista, cuyo propósito fundamental es la publicación de artículos que comunican resultados de investigación originales. Por su repercusión, en las normas de la Revista se advierte debidamente de ello a los potenciales autores de ensayos, informes y experiencias.

Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

Durante 2008, fueron publicadas 41 reseñas de obras significativas (en función del tema y del prestigio de la editorial) editadas entre 2007 y 2008 (Gráfico IX). Entre ellas se incluyen las reseñas recibidas y encargadas por la Revista, de acuerdo con las normas.

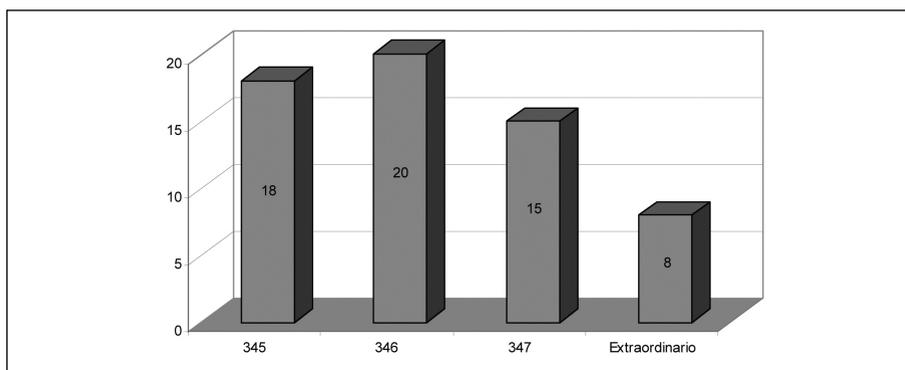
GRÁFICO IX. Número de reseñas publicadas en 2008



También se ha publicado la referencia bibliográfica de una selección de las mejores obras enviadas a nuestra Redacción por editoriales españolas y extranjeras (seleccionadas por criterios de calidad editorial), 61 en total (Gráfico X).

Tanto las reseñas como las referencias han sido publicadas por orden de recepción en la Redacción.

GRÁFICO X. Referencias bibliográficas publicadas en 2008



Seguimiento de la estrategia editorial iniciada en 2005

Durante 2008 se ha continuado el proceso de alineamiento de la Revista con los indicadores de calidad más exigentes de las revistas científicas en Ciencias Sociales.

En 2008 la Revista fue evaluada por el *Institute of Scientific Information* (ISI-Thomson) e incluida en el *Social Sciences Citation Index* (SSCI).

Se han emprendido un conjunto de medidas adoptadas orientadas a mejorar el índice de impacto de la Revista, especialmente en el ámbito internacional. Esto ha supuesto, fundamentalmente, trabajar por la incorporación de editores invitados, autores y manuscritos relevantes y con índice de impacto, y procurar la inclusión en nuevas bases de datos. En 2008 la Revista ha sido incluida en nuevas bases de datos, en concreto:

- *Bases de datos nacionales*: BEG (Gencat), DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) y REDINED (Red de bases de Datos de Información Ecuativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory.

Difusión de la Revista

La Revista se difunde mediante suscripciones (individuales e institucionales), venta a través de la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación Política Social y Deporte y mediante canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales de prestigio, que ingresan en los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- TIRADA: 1500 ejemplares¹
- SUSCRIPCIONES: 344 ejemplares
- DISTRIBUCIÓN GRATUITA A INSTITUCIONES: 500 ejemplares.
- CANJE CON REVISTAS NACIONALES E INTERNACIONALES DE PRESTIGIO: 114 ejemplares (63 con revistas españolas, 15 con revistas europeas y norteamericanas, 36 con revistas iberoamericanas).

PRECIO DE VENTA AL PÚBLICO:

	España	EU	Resto del mundo
Ejemplar	13€		
Anual	28€	37€	37€

LA EDICIÓN ELECTRÓNICA ES DE ACCESO GRATUITO

Asimismo, se incluye publicidad en revistas profesionales y periódicos escolares con el fin de difundir los trabajos publicados, no solo a través de los canales científicos, sino también entre los miembros de la comunidad escolar.

Por último, señalar que el primer número (345) del año 2008 *De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad* y el número extraordinario *Tiempos de cambio universitario en Europa*, fueron objeto de sendas presentaciones en las sedes del Consejo Escolar del Estado y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas respectivamente, actos a los que asistieron especialistas e investigadores del campo de la educación.

El trabajo realizado durante el año 2008, objeto de esta memoria, nos permite esperar importantes logros para la Revista de Educación en el cumplimiento de los estándares de publicación, la cobertura temática, la representatividad nacional e internacional y, en definitiva, en el impacto del trabajo de los autores que en ella publican.

¹⁾ Hubo una disminución en la tirada, respecto del año 2007, producida por el aumento de lectores en la versión electrónica cuyo acceso es gratuito.

Report 2008 of Revista de Educación

Consuelo Vélaz de Medrano

Editor in Chief

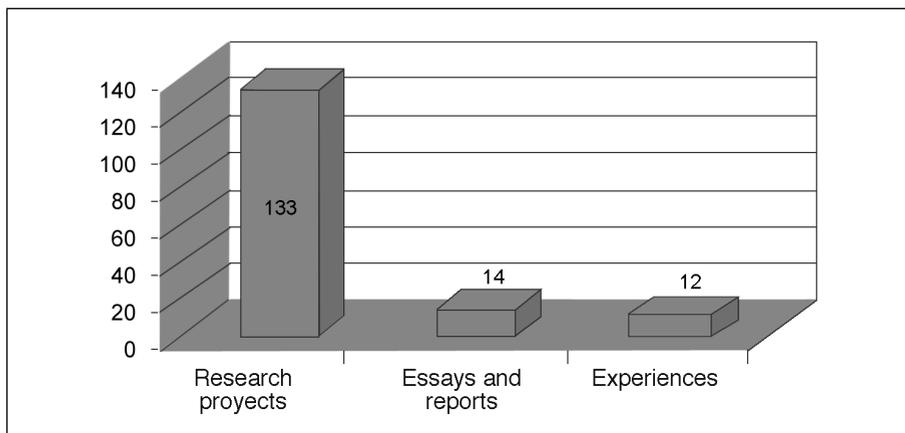
As our readers know, each year the first two issues of Revista report on the previous year's editorial activities. As such, the first 2009 issue (number 348) collated the 2008 bibliographical index and in this second edition we will include a complete listing of the external reviewers who have evaluated articles during this same period, as well as the yearly report that collects the most significant statistical data regarding received and published articles; information relevant to the editorial process and the main initiatives adopted to improve Revista and its distribution in 2008.

Received and Published Articles in 2008

Received Articles

During 2008 the editorial team received 159 articles. Revista's rules insist on the necessity to publish research studies, that's why, the reception of articles has become more selective. This might have slightly reduced the number of received articles compare to the result of the previous year. Graphic I present the distribution of the different received articles classification.

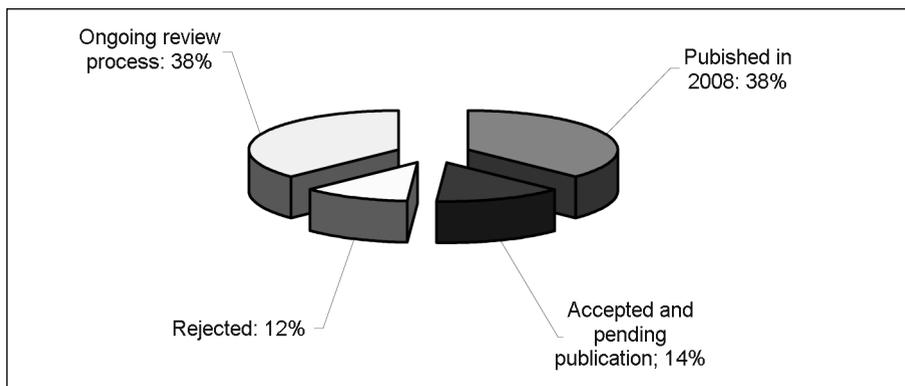
GRAPH I. Classification of received articles in 2008



External Review Results: Articles accepted and declined

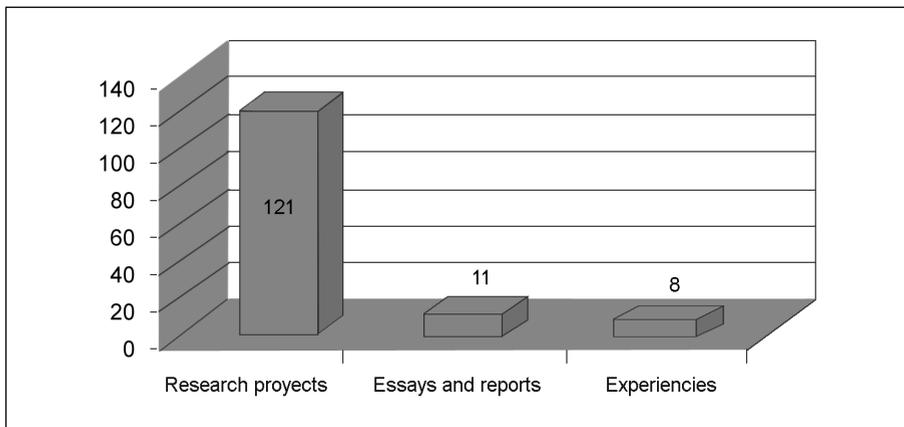
Of the 159 articles received in 2008, 38% (60) were published this same year; 12% (19) were rejected; another 14% (23) were accepted and are pending publication in future editions; and finally 36% (57) are still following the external review process due to being presented in the second half of the year (Graph II).

GRAPH II. Breakdown of 2008 received articles.



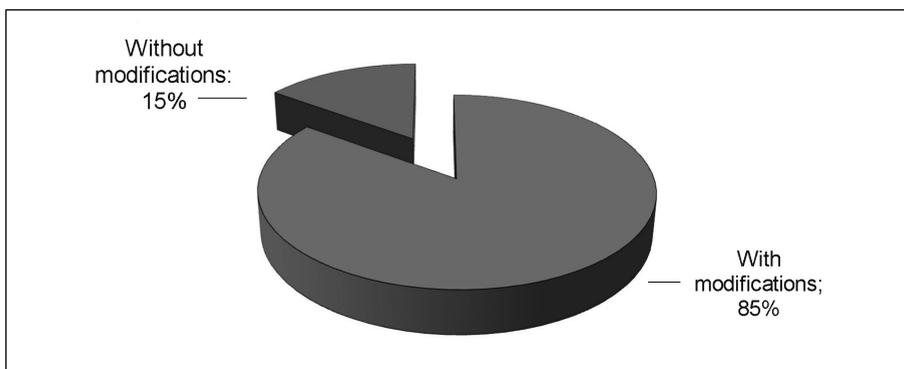
From the group of articles that have been accepted or are in the evaluation period (140), the large majority are research projects and studies, which is in keeping with the type of articles received and the nature of Revista (Graph III).

GRAPH III. Classification of accepted articles (2008)



Lastly, we should point out that practically all accepted articles were, in the first instance, provisionally accepted (in 92% of the cases, as shown in Graph IV) pending the inclusion of suggestions or proposed modifications made in the external reviewer's reports.

GRAPH IV. Percentage of accepted articles with an without modifications



Published Articles

The tally of published works includes both received articles as well as those commissioned by Revista and proposed by either the co-ordinator or guest editor for this end. It also includes those accepted following specific calls for papers. All the articles were submitted to the external review.

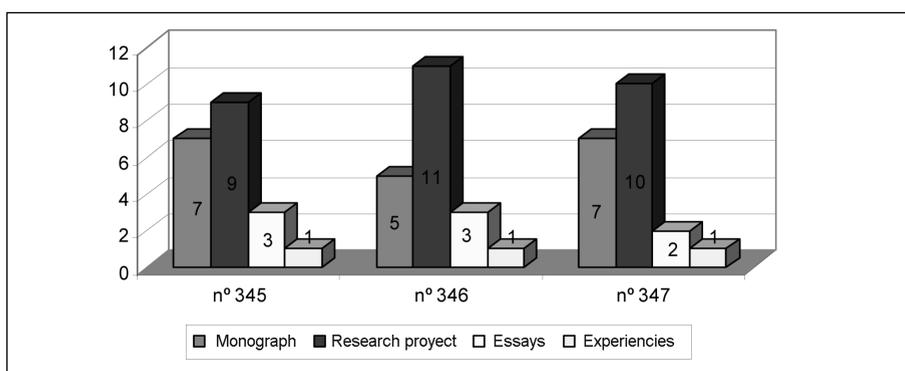
During 2008, 71 articles were published in the three normal editions and the one special edition of the Revista. Table I shows the number and section of published works.

TABLE I. 2008 Published Works

Edition	Commissioned by the journal (monographic and special topics)	Sent by authors			Total
		Research projects and studies	Essays and reports	Educational experiences (innovation)	
345	7	9	3	1	20
346	5	11	3	1	20
347	7	10	2	1	20
Special issue	11	Without classification			11
Total	30	30	8	3	71

In Graph V one can see that the majority of published articles in the journal's normal editions correspond to the research section.

GRAPH V. Number of published articles in normal editions and their corresponding classification (2008)



As is normal, commissioned articles are published in the monographic section of both normal and special editions. During 2008 these have dealt with the areas of interest detailed in Table II and were co-ordinated by different specialists (guest editors).

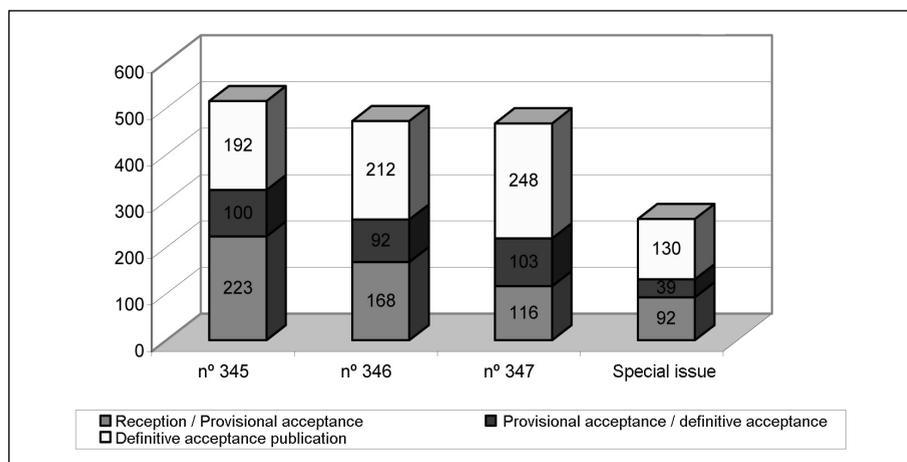
TABLA II. Topics dealt with by single authors (2008)

Edition 345	From Immigrant to Minority: Themes and Problems in Multicultural Societies Guest Editor: Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén (Universidad de Salamanca).
Edition 346	The Analysis of the Pupil-Teacher Interaction: Researching Lines Guest Editor: César Coll (Universidad de Barcelona) y Emilio Sánchez (Universidad de Salamanca).
Edition 347	Sociocultural attention to the rights of early childhood Guest Editor: M ^a Paz Lebrero Baena (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
Special issue	Times of university change in Europe Guest Editor: Francisco Michavila (Universidad Politécnica de Madrid).

The Editorial Process: management, review and publication of works

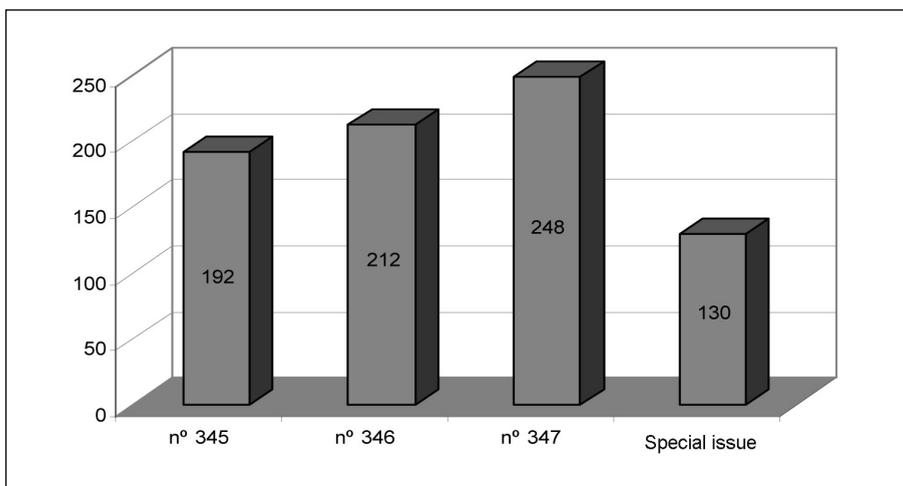
In 2008's first edition (345), the time required from start to finish for the editorial process was one year and five months. In the second edition (346) and third edition (347) this was reduced by 2 months; and finally, in the «special edition», the time required was eight months and fifty days (Graph VI).

GRAPH VI. Average time (days) between the reception, acceptance and publications (2008)



Bearing in mind these timeframes, one must consider the volume of papers published by *Revista de Educación* (an average of 22 each edition, which is far more than the average number published by other Spanish scientific journals in this area). *Revista de Educación* takes articles to press in the 4th edition after their full acceptance. If we consider that it is an objective of *Revista* to maintain a high volume of quality, published works, whilst bearing in mind the rigorous and demanding review process, we positively value this indicator's evolution. Notwithstanding, there is a part of the process that still must and can be improved: The time between the reception and provisional acceptance of an article following its first external review.

GRAPH VII. Average time (in days) between definitive acceptance and its publication



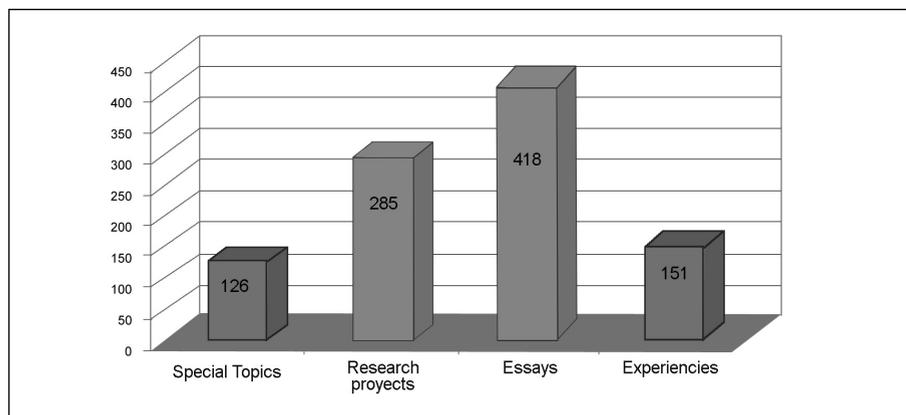
It is certain that in the total time taken to publish an article, the revision process plays a decisive role. Bearing in mind it is a complex process that must be performed with the necessary guarantees (every article is evaluated by at least 2 external reviewers, according to a double blind rule) there are three actors who play a role: the *Revista de Educación*; the external reviewers (2 or 3); and the article's authors. Whilst *Revista* is responsible for speeding up the process with respect to the management and work of its external reviewers, it is also the responsibility of each article's authors to manage and reduce the occasionally excessive time taken to make the requested changes as per the reviewers' reports (Graph VII).

In this regard, it should be pointed out that the average time taken by the reviewers in 2008 has been greater than that established by the *Revista de Educación*, although it must be borne in mind that this average has been affected by the fact that eighteen articles were evaluated by three reviewers (so as to settle disagreements that came about as a result of the first two evaluations) and another twelve papers went through three review rounds before being finally accepted. The time dedicated to these 31 papers increases the total average external review period, whilst if they were excluded, the average time would not be even two months.

To conclude, by the end of the year the review periods have been considerably reduced as a result of the application of two measures: The steadily increasing number of external reviewers available for Revista (nowadays 216 specialists collaborate across different educational topics and areas).

Lastly, we will see that the average time between final acceptance and publication varies depending on an article's classification (Graph VIII).

GRÁFICO VIII. Average time (in days) between acceptance and publication according to topic

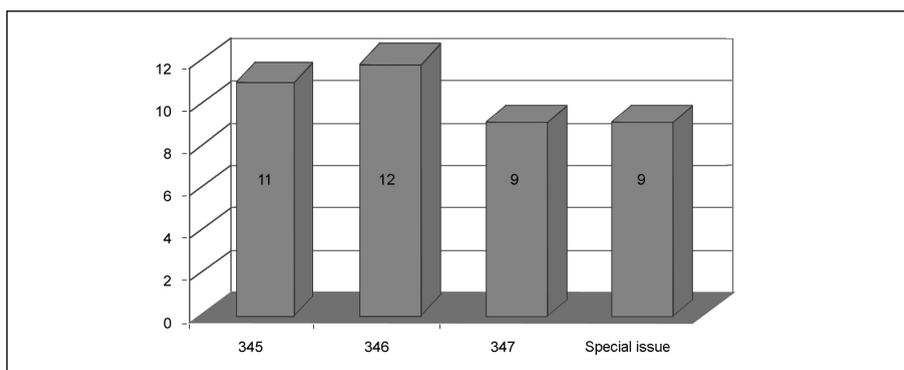


In the monographic (Special Topics) the period was about three months at the end of 2008, nine months for research section, thirteen for for essays o report, and five for innovative experiencias. This difference is due to the weighting given to the different sections of Revista de Educación whose fundamental aim is the publication of articles that communicate the results of new and original investigation. Due to its repercussions, the rules of Revista duly note this point for potential authors of essays, reports and experiences.

Readership of relevant papers in the area of education

During 2008, 41 reviews of noted papers were published (according to the topic and journal's prestige) that were edited between 2007 and 2008 (Graph IX). These include the reviews received and requested by Revista, according to the journal's own rules.

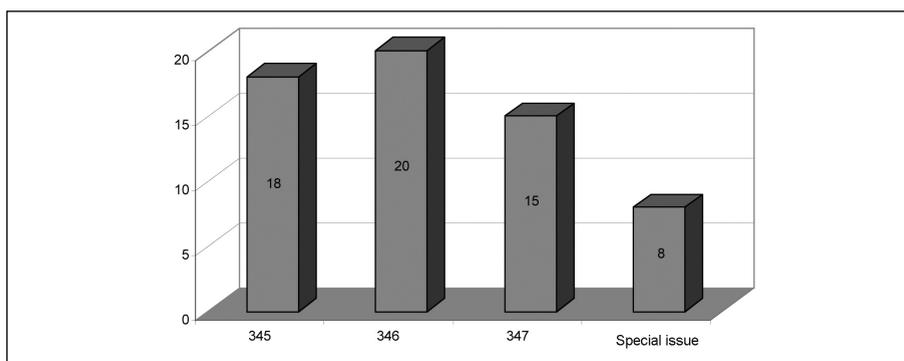
GRAPH IX. Number of 2008 published reviews 2008



It has also been published a total of 61 bibliographic references of a selection of some of the best papers sent to the editorial team by both Spanish and international publications (selected by the journal's quality).

Both the reviews and the references have been published according to the order in which they were received by the editorial team.

GRAPH X. 2008 published bibliographic references



Follow-up of the editorial strategy started in 2005

In 2008 the process of aligning Revista with the most demanding quality indicators of scientific journals in social sciences has continued.

In 2008 Revista de educación was evaluated by the Institute of Scientific Information (ISI-Thomson) and was included in a Social Sciences Citation Index (SSCI)®

A group of measures have been undertaken in order to improve the impact factor of the Revista de Educación, especially in international area. This has especially implied, working to incorporate guest editors and authors, relevant articles with impact factor and try to be indexing in new databases. In 2008 Revista de Educación has been indexed in new bibliographic databases:

- *National databases:* BEG (Gencat), DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory.

Distribution of Revista

The Revista is distributed by both individual and institutional subscription; by sales made via the Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (Spain) Departamento de Información y Publicaciones; and by the exchange with other prestigious national and international educational journals which contributes to increase the Ministerio de Educación, Política Social y Deporte library funds.

- PRINTED COPIES: 1500¹ copies.
- SUBSCRIPTIONS: 344 copies.
- FREE DISTRIBUTION TO INSTITUTIONS: 500 copies.
- EXCHANGE WITH PRESTIGIOUS NATIONAL AND INTERNATIONAL JOURNALS: 114 copies (63 Spanish journals, 15 with European and North American journals, 36 with Ibero-American journals).

PUBLIC RETAIL PRICE:

	España	EU	Resto del mundo
Annual	13€		
suscription	28€	37€	37€

THE ELECTRONIC VERSION IS FREE

Likewise, advertising is included in professional journals and educational periodicals with the aim of promoting the published works not only via scientific channels but also between members of the educational community.

Lastly, it must be pointed out that the first issue (345) in *2008 From Immigrant to Minority: Themes and Problems in Multicultural Societies* and the special edition *Times of university change in Europe* was presented in two government research offices: the Consejo Escolar del Estado and the Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), respectively. Numerous specialists and researchers from the area of Educational History attended this event.

The work undertaken in 2008, and which is the topic of this report, allows us to hope for important achievements for *Revista de Educación* by its meeting the highest publishing standards; the material covered; its national and international representation; and, decisively, the impact of the authors' work it publishes.

⁰¹ There was a decline in printed copies circulation, compared to the year 2007, produced by the increase of readers in the electronic version which access is free.



Revisores externos 2008

Relación de revisores externos 2008

- Aguado Odina, Teresa (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE-I)
- Akkari, Abdeljalil (Universidad de Ginebra, Suiza)
- Alba Pastor, Carmen (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Alcalde González-Torres, Ana Rosa (Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional de la Fundación Carolina)
- Alegre, Miguel Ángel (European University Institute, Department of Political and Social Sciences/Universitat Autònoma de Barcelona)
- Álvarez Rojo, Víctor (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Antón Ares, Paloma (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento Didáctica y Organización Escolar)
- Antúnez, Serafín (Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Armendano, Cristina (Organización de Estados Iberoamericanos)
- Barca Lozano, Alfonso (Universidad da A Coruña, Facultad de Ciencias da Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de Educación)
- Bartolomé Pina, Margarita (Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Bautista García-Vera, Antonio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Beltrán Llavador, José (Universidad de Valencia, Departamento de Sociología y Antropología Social)
- Berenguer Pont, María (Dirección General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)

- Blanco Blanco, Ángeles (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Bolívar, Antonio (Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Brunet Icart, Ignasi (Universidad Rovira y Virgili de Tarragona, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Área de Sociología)
- Cabrera, Blas (Universidad de La Laguna, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Departamento de Sociología)
- Cabrera, Leopoldo (Universidad de La Laguna, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Departamento de Sociología)
- Carabaña Morales, Julio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, CFP, Departamento de Sociología VI)
- Calero Martínez, Jorge (Universidad de Barcelona, Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Economía Política, Hacienda Pública y Derecho Financiero y Tributario)
- Calvo Álvarez, M^a Isabel (Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Didáctica, Organización y Métodos de Investigación)
- Carreño Rivero, Miryam (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Casal Bataller, Joaquim (Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad Ciencias de la Educación)
- Castro Morera, María (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Cercadillo, Lis (Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- Clemente Fuentes, Luisa (Dirección Provincial de Educación en Cáceres, Servicio de Inspección)
- Coll, César (Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Domínguez Gutiérrez, Ana Belén (Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Didáctica, Organización y Métodos de Investigación)
- Echeita, Gerardo (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Escudero Escorza, Tomás (Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Elexpuru, Itziar (Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación)

- Feito Alonso, Rafael (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología III (Estructura Social) (Sociología de la Educación)
- Fernández Cruz, Manuel (Universidad de Granada, Facultad de Educación, Didáctica y Organización Escolar)
- Fernández Enguita, Mariano (Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología y Comunicación)
- Fernández Zúñiga, Alicia (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Ferrandis Torres, Antonio (Instituto Madrileño del Menor y de la Familia, Comunidad de Madrid)
- Ferrer-Sama González-Nicolás, Paula (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- Franzé Mundano, Adela (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento Antropología Social)
- Gaete Ficiella, José Manuel (Universidad de Salamanca, Departamento Sociología y Comunicación)
- Gairín Sallán, Joaquín (Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Área de Didáctica y de Organización Educativa)
- Galán González, Arturo (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE- I)
- Gallego Gil, Domingo (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica)
- Gallardo Vigil, Miguel Ángel (Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- García-Benau, M^a Antonia (Universidad de Valencia, Facultad de Economía, Departamento de Contabilidad)
- García Castaño, Francisco Javier (Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Laboratorio de Estudios Interculturales)
- García Crisóstomo, Julián (Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- García García, Emilio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía, Departamento de Psicología Básica II, Procesos cognitivos)
- García Nieto, Narciso (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)

- García Moriyón, Félix (Catedrático de Filosofía en el Instituto «Avenida de los Toreros» Madrid)
- Garreta Buchaca, Jordi (Universidad de Lleida, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Geografía y Sociología)
- Gaviria Soto, José Luis (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Gil Flores, Javier (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Gil Cantero, Fernando (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Gil Pérez, Daniel (Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales)
- Giró Miranda, Joaquín (Universidad de La Rioja, Facultad de Letras y Educación, Área de Sociología, Departamento de Ciencias Humanas)
- González Boticario, Jesús (Universidad Nacional de Educación a Distancia, E.T.S de Ingeniería Informática, Departamento de Inteligencia Artificial)
- González Dorrego, María del Rosario (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas)
- González Santamera, Felicidad (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- Gonzalo Misol, Ignacio (Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación)
- Grad Fuchsel, Héctor (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Antropología Social)
- Guerrero Serón, Antonio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Sección Departamental de Sociología VI. Opinión Pública y Cultura de Masas)
- Gutiérrez Sastre, Marta (Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento Sociología y Comunicación)
- Hernández Álvarez, Juan Luis (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana)
- Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Hernández Franco, Vicente (Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación)

- Hernández Pina, Fuensanta (Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Imbernón Muñoz, Francisco (Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Lebrero Baena, M^a Paz (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social)
- López Crespo, Clara (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana)
- López Facal, Ramón (IES Pontepedriña, Consellería de Educación da Xunta de Galicia)
- López González, Emelina (Universidad de Málaga, Facultad de CC. Educación, Departamento Métodos de Investigación)
- Maldonado Rico, Antonio (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Manzanares Moya, Asunción (Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía)
- Manzanedo Negueruela, Cristina (Fundación Entreculturas-Fe y Alegría)
- Marcelo García, Carlos (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Margalef García, Leonor (Universidad de Alcalá de Henares, Facultad de Documentación, Departamento de Didáctica)
- Marhuenda Fluxà, Fernando (Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Marín Gracia, M^a Ángeles (Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Martín Ortega, Elena (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Martínez, José Saturnino (Universidad de La Laguna)
- Martínez Arias, Rosario (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Metodología de Ciencias del Comportamiento)
- Martínez de Haro, Vicente (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación)
- Martínez Hernández, Emilio (Colegio Público Voramar, Alicante)

- Mata Benito, Patricia (Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE)
- Mateos Sanz, Mar (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica)
- Medrano Samaniego, Concepción (Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Mijares Molina, Laura (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Departamento de Estudios Árabes e Islámicos)
- Miret, Inés (Directora, Neturity)
- Monguilot, Isabel (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- Montañés Gómez, Juan Pedro (Universidad Pontificia de Comillas)
- Montero Mesa, Lourdes (Universidad de Santiago, Facultad de Ciencias de la Educación)
- Moreno García, Concepción (Universidad Antonio de Nebrija)
- Murillo Torrecilla, Francisco Javier (UNESCO-Oficina Regional para Educación de América Latina y el Caribe)
- Nieto Bedoya, Margarita (Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento Filosofía)
- Ortega Carpio, M^a Luz (ETEA, Facultad de Ciencias Económicas, Córdoba)
- Ossenbach, Gabriela (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación)
- Ozcariz Rubio, María Antonia (Departamento de Educación del Gobierno Vasco)
- Palacios, Jesús (Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, MIDE)
- Paniagua Valle, Gema (Equipo de Atención Temprana de Leganés)
- Pereira González, Marisa (Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Pereyra García-Castro, Miguel (Consorcio Fernando de los Ríos)
- Pérez Esteve, Pilar (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Dirección General de Cooperación Territorial)
- Planas Coll, Jordi (Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología, Departamento de Sociología)
- Pozo Municio, Juan Ignacio (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica)
- Puelles Benítez, Manuel de (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación)

- Recio Muñiz, Tomás (Universidad de Cantabria, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas, Estadística y Computación)
- Rodríguez Espinar, Sebastián (Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Rodríguez Muñoz, Víctor (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Rodríguez Rojo, Martín (Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Ruiz Corbella, Marta (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación)
- Salas Labayen, M^a Rosa (Universidad Pontificia de Comillas, Instituto de Ciencias de la Educación)
- Saldaña Sage, David (Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- San Fabián Maroto, José Luis (Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar)
- San Román Gago, Sonsoles (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Sociología)
- Sánchez García, María Fe (UNED, Facultad de Educación y COIE)
- Sánchez Miguel, Emilio (Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Sancho Gil, Juana María (Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica)
- Soler Gracia, Miguel (Director General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- Taberner Guasp, José (Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, Área de Sociología)
- Tejada, José (Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Grupo CIFO)
- Trujillo Sáez, Fernando (Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta)
- Vaca Escribano, Marcelino Juan (Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Educación de Palencia)
- Valero García, Miguel (Universidad Politécnica de Cataluña, Arquitectura de Computadores)

- Valle López, Javier (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Vázquez García, Juan Antonio (Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias Económicas, Área de Economía Aplicada - Estructura Económica)
- Velázquez Buendía, Roberto (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Educación Física y Artística)
- Villaláin Benito, José Luis (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación)
- Villarroya Bullido, Florencio (Instituto de Educación Secundaria «Miguel Catalán», Zaragoza. Revista «Suma»)
- Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y reseñones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñones**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

2. Presentación y envío de artículos

Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.mepsyd.es o en www.apastyle.org).

Soporte y formato: se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

Datos, contenido, estructura y estilo del artículo: los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** en *hoja aparte* se indicarán necesariamente:
 - Datos del autor o autores: el nombre² y los dos apellidos de cada autor; con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
 - Los autores están obligados a declarar, si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar; así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

⁽¹⁾ Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

⁽²⁾ **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

• **Presentación del artículo:**

- Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales.
- El artículo ha de estar encabezado por:
 - El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, conteniendo entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – www.eric.ed.gov.
 - Un **resumen en español**, que debe tener **300 palabras** y, a continuación, la traducción de este al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **discusión o conclusiones**³.
- Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesoro de ERIC).

• **Texto del artículo:**

- **Extensión**: en el caso de *investigaciones o estudios* la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de *experiencias educativas, ensayos e informes* no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
- **Estructura**: en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
- **Nombres, símbolos y nomenclatura**: los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
- **Citas textuales**: las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
- **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías**, etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
- Al final del trabajo se incluirá una lista denominada **«Referencias bibliográficas»**; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA⁴ (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

• El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos**, donde harán constar:

- El título del artículo completo.
- Nombre/s del autor/es.
- Dirección del responsable de la correspondencia.
- Solicitud de evaluación del artículo.

³ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

⁴ Consultar en www.revistaeducacion.mecpsyd.es o en www.apastyle.org.

- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
 - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
 - Declaración de que el manuscrito es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
 - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; o c) Experiencias educativas (innovación).
 - Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
 - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:
Revista de Educación
 Instituto de Evaluación (MEPSYD)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)

3. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (per review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.

- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación (Madrid)*, número de la revista, página/s y año de publicación.

4. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores. La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

Anexo I. - PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mecpsyd.es)

Anexo II. - LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mepsyd.es)

Anexo III. - CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mepsyd.es)

Anexo IV. - EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mepsyd.es)

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
 - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
 - Relevancia del tema objeto de la obra.
 - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
 - Actualidad (año de publicación).
 - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
 - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
 - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
 - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
 - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: redaccion.revista@mepsyd.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación (Madrid)* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

1. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación (Madrid), edited by the Spanish Ministry of Education, Social Science and Sport, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews**. Original papers in Spanish and English are accepted.

2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.mec.es or www.apastyle.org).

Medium and Format: Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom o diskette.

Data, content, structure and style of the paper; authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
 - Personal and professional details: author or authors forename² and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number; full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
 - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

⁽¹⁾ Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

⁽²⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- **Style of presentation:**

- Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
- The paper should be headed by:
 - The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
 - An **abstract in Spanish**, which must contain **300 words**, followed by its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**³.
 - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish and English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.

- **Text:**

- **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
- **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
- **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
- **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
- **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
- **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
- At the end of the paper; a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria⁴ (a summary of these criteria is provided in Annex IV). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.

- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
 - Full title of the paper.
 - Author(s)' name(s).
 - Full postal address of the author responsible for correspondence.
 - Request for the review of the paper.

³⁾ The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

⁴⁾ Further information in www.revistaeducacion.mecpsyd.es or in www.apastyle.org.

- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author; all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper; that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
- Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

- **Sending of papers:**

They should be sent by normal post to the following address:

Revista de Educación (Madrid)
 Instituto de Evaluación (MEPSYD)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)
 SPAIN

3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper; which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity; Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.

- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

4. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

Annex I. - ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: www.revistaeducacion.mecpsyd.es)

Annex II. - CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: www.revistaeducacion.mecpsyd.es)

Annex III. - PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: www.revistaeducacion.mecpsyd.es)

Annex IV - BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: www.revistaeducacion.mecpsyd.es)

***Revista de Educación* (Madrid) thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.**

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
 - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
 - Relevance of the work's subject.
 - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
 - Topicality (year in which it was published).
 - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
 - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
 - It cannot exceed 700 words.
 - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
 - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address redaccion.revista@mepsyd.es. The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación (Madrid)*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education, Social Policy and Sports

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo

Education facing inclusion of students with specific support needs

MIGUEL ÁNGEL VERDUGO Y ÁNGELES PARRILLA. **Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa.**

MIGUEL ÁNGEL VERDUGO. **El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida.**

MIKE WEHMEYER. **Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión.**

ANN P. TURNBULL, H. RUTHERFORD TURNBULL III & KATHLEEN KYZAR. **Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América.**

ÁNGELES PARRILLA. **¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa.**

TERESA SUSINOS. **Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva.**

LEN BARTON. **Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones.**

GERARDO ECHEITA, CECILIA SIMÓN, MIGUEL ÁNGEL VERDUGO, MARTA SANDOVAL, MAURICIO LÓPEZ, ISABEL CALVO Y FRANCISCA GONZÁLEZ GIL. **Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España.**

ANASTASIA VLACHOU, ELENI DIDASKALOU Y EFFIE VOUDOURI. **Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión.**

PILAR ARNÁIZ SÁNCHEZ. **Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.**

PERE PUJOLÁS. **La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es