



-TESIS DOCTORAL-

Inclusión de Personas con Discapacidad
Intelectual en Escuelas de Adultos:
Aplicación del Índice de la Inclusión al
Centro de Educación Permanente de
Adultos Pozuelo

Autor David López Blanco
Directores Miguel Ángel Verdugo Alonso
M^a Isabel Calvo Álvarez

Salamanca, 2015



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INTEGRACIÓN EN LA
COMUNIDAD

Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual en
Escuelas de Adultos: Aplicación del *Índice de la Inclusión* al
Centro de Educación Permanente de Adultos Pozuelo

Autor: David López Blanco

Dirigida por:

Miguel Ángel Verdugo Alonso,

M^a Isabel Calvo Álvarez

Salamanca, 2015



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

Avda de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca (España). Tel.: 34-923-294695 Fax: 34-923-294685

E-mail: inico@usal.es <http://inico.usal.es>

Miguel Ángel Verdugo Alonso, Catedrático de Psicología de la Discapacidad del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, y Director e Investigador del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca

M^a Isabel Calvo Álvarez, Profesora Contratada Doctor del Departamento de Didáctica Organización y Métodos de la Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca e Investigadora del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO),

INFORMAN

Que la Tesis Doctoral realizada bajo su dirección por David López Blanco, con el título “Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual en Escuelas de Adultos: Aplicación del Índice de la Inclusión al Centro de Educación Permanente de Adultos Pozuelo”, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica, por lo que es susceptible de ser sometida a la valoración del Tribunal encargado de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en Salamanca 25 de Marzo de 2015

Fdo. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Fdo. M^a Isabel Calvo Álvarez

ÍNDICE

Agradecimientos	pág. 9
CAPÍTULO 1: Presentación	pág. 12
1. Introducción	pág. 12
2. Problemas preliminares	pág. 16
CAPÍTULO 2: Bases teóricas de la investigación	pág.18
1. La evolución en la atención a las personas con discapacidad intelectual: caminando hacia la inclusión	pág. 18
2. ¿Educación especial o escuela para todos?	pág. 27
2.1. Superación del enfoque centrado en el déficit por un enfoque educativo	pág. 27
2.2. Necesidades educativas especiales o barreras del aprendizaje.	pág. 28
3. Análisis del concepto de Inclusión	pág. 30
3.1. Que entendemos por inclusión	pág. 33
3.2. Aspectos de la Inclusión	pág. 37
3.3. Factores y principios clave para una escuela inclusiva	pág. 39
4. Una nueva visión de la discapacidad	pág. 41
4.1. Entendiendo el término de discapacidad	pág. 41
4.2. Impacto de la definición de Retraso Mental de 1992	pág. 44
4.3. La definición de 2002 de Retraso Mental	pág. 46
4.4. La 11ª edición del Manual de Diagnóstico, Clasificación y Sistemas de Apoyo de discapacidad Intelectual	pág. 49
5. Calidad de Vida y Discapacidad Intelectual	pág. 51
5.1. El modelo de calidad de vida	pág. 51
5.2. La medición de resultados personales	pág. 55
5.3. La inclusión en las Escuelas de Adultos y el cambio organizacional	pág. 57
5.4. La aplicación del modelo de calidad de vida en las organizaciones	pág. 59
6. La Educación de Adultos	pág. 62
6.1. El Currículo de Educación Permanente de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid	pág. 62

6.2. Aprendizaje Permanente	pág. 64
6.3. La Educación Permanente de Adultos con Discapacidad Intelectual en el marco legislativo del “derecho a la educación”	pág. 70
6.4. Situación actual del Aprendizaje Permanente	pág. 76
6.5. El Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente	pág. 81
CAPÍTULO 3: Diseño de la investigación	pág. 85
1. La investigación en Educación Inclusiva	pág. 85
1.1. Hacia la búsqueda de evidencias	pág. 86
1.2. Desafíos de la investigación en Educación Inclusiva	pág. 89
2. Elección de la Metodología de Investigación	pág. 93
3. El enfoque sobre la Inclusión en el Índice de la Inclusión	pág. 97
3.1. Aspectos previos a la aplicación del Índice de Inclusión	pág. 99
3.2. Distintas formas de usar el Índice de Inclusión	pág. 102
4. Diseño de la investigación	pág. 103
4.1. Antecedentes	pág. 103
4.2. Objetivos de la investigación	pág. 103
4.3. Problemas de la investigación	pág. 104
4.4. Hipótesis.	pág. 106
4.5. Objetos de estudio: dimensiones e indicadores de la inclusión a estudiar	pág. 106
4.6. Participantes	pág. 108
4.7. Procedimiento	pág. 109
4.8. Herramientas de recogida de la información	pág. 111
CAPÍTULO 4: Aplicación de la herramienta	pág. 113
1. Contexto de la experiencia	pág. 113
1.1. El Centro de Educación de Adultos de Pozuelo	pág. 115
1.2. CEPA Pozuelo: Recursos Humanos	pág. 116
2. Adaptación y aplicación del Índice de la Inclusión	pág. 117
2.1. Exploración de los materiales.	pág. 117
2.1.1. Problemas a investigar en la adaptación del Índice	pág. 118
2.1.2. Valoración general de la herramienta del Índice	pág. 119
2.1.3. Adaptación de los cuestionarios	pág. 120

2.2. Aplicación de los cuestionarios	pág. 120
3. Análisis de los datos.	pág. 121
3.1. Datos provenientes del proceso de adaptación del Índice	pág. 122
3.1.1. Respecto a las características de la educación inclusiva	pág. 122
3.1.2. Valoración general de la Herramienta del Índice de la Inclusión	pág. 126
3.1.3. Información obtenida de la adaptación de los cuestionarios.	pág. 134
3.2. Aplicación de los cuestionarios	pág. 134
3.2.1. Análisis de los cuestionarios de los profesores	pág. 135
3.2.2. Análisis de los cuestionarios de otras instituciones	pág. 137
3.2.3. Análisis de los cuestionarios de los alumnos.	Pág. 139
3.3. Otras fuentes de información.	pág. 141
4. Plan de Mejora	pág. 143
4.1. Acciones del plan de mejora	pág. 144
4.2. Evaluación del plan de mejora	pág. 145
5. Valoración de los resultados y conclusiones	pág. 151
5.1. Análisis de los resultados	pág. 151
5.2. Verificación de la hipótesis	pág. 152
5.3. Conclusiones	pág. 153
5.4. Limitaciones de la investigación	pág. 156
Referencias bibliográficas	pág. 158
ANEXO I Adaptación de Indicadores y preguntas	pág. 167
ANEXO II Adaptación de los cuestionarios	pág. 213
ANEXO III Notas del cuaderno de campo	pág. 221
ANEXO IV Notas de la adaptación de los indicadores	pág. 227
ANEXO V Concesión del Premio Estatal	pág. 236
ANEXO VI Revista del CEPA	pág. 238

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones de Calidad de vida y principales indicadores.	pág. 52
Tabla 2: Principios subyacentes a la medición de la calidad de los resultados.	Pág. 56
Tabla 3: Resumen resultados de los cuestionarios de los profesores	pág. 135
Tabla 4: Resultado de los cuestionarios de otras instituciones	pág. 138
Tabla 5: Resultado de los cuestionarios de los alumnos	pág. 140

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Modelo teórico de la AAMR (2002)	pág. 47
Gráfico 2: Evolución de la población Española y Europea de 25 a 64 años en Formación Permanente.	pág. 78
Gráfico 3: Estado de la situación del aprendizaje permanente en Europa.	pág. 79
Gráfico 4: Participación de adultos en formación permanente por Comunidades Autónomas.	pág. 81
Gráfico 5: El proceso del Índice de la Inclusión	pág. 111
Gráfico 6: Resultados cuestionarios profesores	pág. 135
Gráfico 7: Resultado cuestionarios otras instituciones	pág. 137
Gráfico 8: Resultado de los cuestionarios de los alumnos.	pág. 140

AGRADECIMIENTOS

El trabajo con el que me presento como candidato a superar la fase de Tesis del Doctorado de la Universidad de Salamanca: “Avances en Investigación en Discapacidad”, forma parte de una trayectoria profesional y académica centrada en la investigación-acción sobre la inclusión de personas con discapacidad intelectual en Escuelas de Adultos. Esta obra es la tercera de un ciclo personal de investigación y formación (Máster en Integración de Personas con Discapacidad Intelectual 2005-2007, Suficiencia Investigadora 2009 y Tesis Doctoral 2014).

Profesionalmente llevo trabajando en el sector de la discapacidad intelectual desde 1990, los últimos 18 años contratado en la asociación de Madrid AFANIAS (Asociación Pro-Personas con Discapacidad Intelectual, miembro de FEAPS). Desde 2005 mi actividad profesional principal ha consistido en coordinar un proyecto de inclusión de personas con discapacidad intelectual en Escuelas de Adultos.

La primera aproximación como investigador al campo de estudio elegido para la presente Tesis, fue a través del prácticum en antropología social: “Integración de Personas con Adultas con Retraso Mental en Escuelas de Adultos” (Antropología Social, Universidad Autónoma, Madrid 2003). En esta obra realicé la primera recopilación documental que aportara una base teórica al proyecto de inclusión; también desarrollé mi primer “trabajo de campo” en una escuela de adultos, mediante técnicas de investigación etnográfica.

Tras esta investigación mi práctica investigadora se centró en el estudio y adaptación a la educación de adultos las teorías sobre Inclusión Educativa propuestas por Ainscow y Booth y el acercamiento a las Escuelas de Adultos de los nuevos paradigmas sobre inclusión educativa. Gracias a la investigación para desarrollar el prácticum en el VII Máster en Integración de Personas con Discapacidad Intelectual (INICO–FEAPS 2005-2007) pude obtener las bases teóricas que asientan actualmente el proyecto que coordino.

El trabajo que aquí se presenta es fruto de la colaboración y el esfuerzo de profesionales de AFANIAS y de profesionales de varias escuelas de Adultos que han participado o participan en el proyecto de Inclusión. En este proyecto, iniciado en 1999, han colaborado alrededor de unos 150 profesionales y han sido beneficiarios más de 1000 personas adultas con discapacidad. Por lo que en primer lugar he de mostrar mi agradecimiento y todavía mi sorpresa ante la dimensión que ha alcanzado una modesta experiencia iniciada en un aula cedida por la Escuela de Adultos de Paracuellos de Jarama, hace quince años. Como investigador, sigo sintiendo el “extrañamiento antropológico” al comprobar que las oportunidades generadas con esta iniciativa, han superado las

expectativas previstas; y que el orden y control que diseñamos un pequeño grupo de profesionales para poder promover que creciera esta experiencia, en realidad carecía totalmente de sentido, puesto que cada grupo de profesionales y de alumnos que ha pasado por este proyecto, experiencia, o modelo de intervención (todavía no tengo claro como categorizarlo) han marcado una impronta y aportado una ampliación en su visión y en sus posibilidades.

Hay que tener en cuenta que para que esta “experiencia” no sea simplemente una experiencia pasajera, ha de estar suficientemente fundamentada, avalada por el campo teórico y la investigación científica. En este sentido he de agradecer a diversos investigadores las aportaciones que han permitido evolucionar y madurar este proyecto: el Doctor Juan Carlos Jimeno, tutor del prácticum en Antropología Social y Cultural (Universidad Autónoma de Madrid); los doctores Marta Sandoval y Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid) que han dado un apoyo y formación fundamental para la orientación inclusiva del proyecto; la doctora Isabel Calvo tutora del prácticum en el VII Máster de Integración en Personas con Discapacidad Intelectual, gracias a su paciencia y minuciosidad este proyecto ha podido adquirir una estructura teórica sólida; y los doctores Miguel Ángel Verdugo e Isabel Calvo, directores de los trabajos de grado y de la Tesis Doctoral actual, que con paciencia y flexibilidad me han apoyado para completar esta labor de investigación-acción.

El trabajo que aquí se presenta ha sido desarrollado gracias a la apuesta, participación e implicación del Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) Pozuelo. La investigación es fruto del trabajo compartido por el Equipo Coordinador que se responsabilizó de la tarea de análisis y mejora, por ello no puedo dejar de mencionar mi agradecimiento a este equipo por este trabajo tan suyo como mío.

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La participación de las personas con discapacidad intelectual en diversos entornos comunitarios, ha pasado de convertirse en un reto para las organizaciones de apoyo a las personas con discapacidad intelectual, a una realidad cotidiana que implica nuevas formas y paradigmas de trabajo. La autodeterminación, la planificación centrada en la persona, la inclusión, la interdependencia, la obtención de resultados personales; son conceptos que están siendo reinterpretados desde la práctica cotidiana en varios espacios de participación social y en las organizaciones de apoyo a las personas con discapacidad. Así mismo, está surgiendo una nueva corriente mundial de visibilización y lucha por los derechos de las personas con discapacidad en donde las personas están reclamando el protagonismo de sus vidas.

Este nuevo marco de acción y posibilidades para las personas con discapacidad intelectual, ofrece nuevos campos de investigación–acción donde poner en práctica y criticar los modelos teóricos de estudio vigentes sobre discapacidad intelectual. Modelos que cada vez más son interpretados por la acción conjunta de las organizaciones, universidad y varias instituciones.

Tampoco podemos obviar en esta introducción la profunda transformación que está sufriendo el tercer sector y el modelo de financiación de las organizaciones sociales, la crisis y la recesión suponen una amenaza real al mantenimiento de las antiguas estructuras que hemos conocido; a su vez, obliga a replantearse que modelos de apoyo que son necesarios y pueden ser elegidos y deseados por las personas. Como en toda crisis, surgen oportunidades de mejora y de personalización de los servicios ofrecidos. La creciente competitividad en el sector de atención a la discapacidad intelectual obliga a las organizaciones a adaptar más la cartera de servicios a las necesidades deseos e intereses de las personas y las familias.

Estos cambios están sucediendo en el contexto más amplio de un paradigma sobre discapacidad que incluye una perspectiva social y ecológica sobre la discapacidad intelectual y un modelo multidimensional del funcionamiento humano (Schalock, 2012).

La educación inclusiva lleva varios años tomando un mayor interés dentro de las organizaciones de apoyo a las personas con discapacidad intelectual, los retos de estas organizaciones para obtener mejores resultados personales para una vida de calidad llevan a las mismas a establecer nuevas estrategias de trabajo en red con la administración y otros agentes

locales. Estrategias que se materializan en programas que acompañan a la inclusión social, educativa, laboral y al impacto en la calidad de vida en las personas.

Aunque son muchos y muy significativos los avances que se han producido en el campo de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, estos cambios no son uniformes ni continuos, y están sometidos a variaciones significativas:

“El paso de una sociedad que ignora o margina a otra que se preocupa y compromete se está dando con claridad, pero los avances que se han producido no han sido uniformes para todas las discapacidades, ámbitos de la vida de las personas o lugares en los que vive”.

“La inclusión social implica un gran cambio, inmediato y a largo plazo, que requiere una acción concertada de distintos agentes sociales: responsables públicos, profesionales, familias, organizaciones e investigadores” (Verdugo, 2009b, p. 37).

Los avances en la investigación en discapacidad y en especial sobre el modelo de calidad de vida nos animan a profundizar en los relevantes cambios que se están produciendo en las prácticas profesionales y en la propia concepción de la discapacidad:

“Lo que nos corresponde realizar en estos momentos es un “cambio cultural” comenzando por los modelos mentales, la manera de pensar y actuar y que debe abarcar todos los ámbitos sociales”.

“Se ha pasado de entender la atención como la creación de servicios o centros segregados a entenderla como sistemas de apoyo individualizado basados en la comunidad” (Verdugo, 2012, p. 14).

AFANIAS (Asociación pro-personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo) en colaboración con la Comunidad de Madrid, lleva 14 años desarrollando una propuesta de trabajo para la inclusión de adultos con discapacidad intelectual en Centros de Educación Permanente de Adultos (CEPA). El objeto fundamental de este proyecto es mejorar la calidad de vida de las personas adultas con discapacidad intelectual facilitando su presencia y participación en las Escuelas de adultos.

Mediante la colaboración entre profesionales de las Escuelas de Adultos y de AFANIAS se identifican y eliminan barreras para la participación y el acceso a la educación de adultos, se fomenta la inclusión en grupos ordinarios y se desarrollan talleres específicos que permitan la presencia, convivencia y participación en la vida comunitaria de alumnos con discapacidad intelectual. Los productos de este proyecto favorecen la participación y el acceso al currículum a alumnos con discapacidad intelectual, a alumnos con otras discapacidades, otros orígenes étnicos u otras dificultades de acceso al currículum.

Uno de los productos más significativos de este proyecto que mejoran la accesibilidad a las Escuelas de Adultos, es la adaptación del *Índice de la Inclusión (Index for Inclusion)*; para poder aplicarla a los CEPAS. Durante el curso 2008/2009 se realizó una adaptación de la herramienta al

contexto de la educación de adultos. Para esta adaptación se contó con la participación de profesionales de AFANIAS y de las Escuelas de adultos; y con el apoyo, supervisión y formación de los Doctores de la Universidad Autónoma de Madrid (Gerardo Echeita y Marta Sandoval). Esta experiencia fue el objeto central de estudio para la superación de mi suficiencia investigadora en Noviembre de 2009.

Varios de los CEPAS participantes en la adaptación del Índice en 2009 mostraron su interés en esta herramienta, y el CEPA Pozuelo decidió aplicarla para mejorar el conocimiento sobre la cultura, prácticas y políticas inclusivas que se venían desarrollando en el Centro. La aplicación del Índice de la Inclusión (*Index for Inclusion*, Booth y Ainscow 2000) nos ha permitido focalizar los aspectos que necesitábamos evaluar en el Cepa Pozuelo, y ha dado estructura a la presente investigación.

El Índice de Inclusión es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro y participación.

El propio proceso de utilización del Índice es, en sí mismo, una ayuda decisiva con miras a contribuir a la consecución de ese objetivo. Ello es así porque este material anima al equipo docente a compartir y construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos. También ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que pueden encontrarse en sus centros para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos. Es una herramienta para la investigación-acción y la mejora continua útil y adaptable a diversos contextos educativos. Esta herramienta contiene diversos elementos de un análisis DAFO (análisis de amenazas y oportunidades) utilizados en las organizaciones sociales para poder realizar una evaluación y una línea base que sirva para implementar planes de mejora continua, está muy ligado a la cultura de “calidad organizativa” que se está aplicando en diversas organizaciones en España y más en particular en el entorno de FEAPS al que pertenece AFANIAS.

Hemos decidido utilizar y adaptar esta Guía para el trabajo inclusivo que se viene desarrollando en las Escuelas de Adultos, por la flexibilidad que nos otorga la herramienta, por su probada eficacia en Educación Primaria y Secundaria; y por su contrastada validez en diversas experiencias.

Las diferencias entre la Educación de Adultos y otros tramos educativos, requiere una adaptación de los instrumentos del Índice (indicadores y cuestionarios), pero no de la metodología propia de esta herramienta que está diseñada para adaptarse a diferentes entornos escolares; de

hecho la propia herramienta sugiere que se adapten o amplíen indicadores y cuestionarios, cuando así sea necesario.

Esta experiencia de mejora de la participación de Personas con Discapacidad Intelectual en la Educación Permanente de Adultos, se produce en un contexto actual de cambios de prioridades a nivel autonómico y nacional frente al modelo de aprendizaje permanente (que analizaremos posteriormente), que se han producido en los últimos años (2009-2014), cambios que pueden posibilitar oportunidades y también amenazas para la participación de todas las personas en la Educación de Adultos.

La presente tesis está dividida en cuatro capítulos: Un primer capítulo (el actual) de introducción. Un segundo capítulo de fundamentación teórica, donde primeramente analizaremos el recorrido histórico de la atención a la diversidad hasta el momento actual del paradigma de la inclusión educativa y las propuestas que pueden adaptarse a la Educación de Adultos. Posteriormente, revisaremos los principales avances respecto a conceptualización de la discapacidad intelectual, y el modelo de calidad de vida que actualmente orienta las actuaciones de las organizaciones de apoyo a la discapacidad intelectual. Finalmente, revisaremos las concepciones actuales sobre educación de adultos y las aportaciones que la inclusión en escuelas de adultos puede hacer al desarrollo del modelo de calidad de vida. El tercer capítulo está destinado a explicar el diseño de la investigación así como las claves metodológicas que se han tenido en cuenta. Finalmente, en el cuarto capítulo se expondrá el desarrollo de la investigación, el análisis de los datos y las conclusiones obtenidas.

La investigación-acción se ha desarrollado entre los años 2010 y 2012. La Etnografía ha sido la metodología que ha guiado esta investigación y como herramienta principal de apoyo hemos utilizado la guía para la Evaluación Inclusiva.

El plan de trabajo seguido ha sido el siguiente:

- En el 2010 se adaptó la herramienta del Índice al Cepa Pozuelo, tomando como base la adaptación a la educación de adultos que se había realizado en los años 2008 y 2009.
- Esta nueva adaptación de la herramienta se aplicó en el Cepa Pozuelo entre Marzo y Junio de 2010. En Septiembre de 2010 se estableció un plan de mejora como resultado de la evaluación aplicada. Tanto la evaluación como el plan de mejora se presentaron al premio nacional de atención a necesidades educativas especiales del MEC. Obteniendo con este trabajo el primer premio del año 2010.
- De Septiembre de 2010 a Junio de 2012 se desarrolló el plan de mejora.

- En Abril de 2012 se expuso esta investigación en las VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones. Dos prioridades. (Verdugo, Nieto, Jordán de Urríes y Crespo, 2012).
- En Junio de 2012 se comenzó la redacción de la Tesis recopilando tanto la información de la investigación como la fundamentación teórica.
- En Octubre de 2012 se evaluó el plan de mejora y se redactó un nuevo plan de aplicación entre Enero de 2013 y Diciembre de 2014.
- En el verano de 2013 se presentó un primer borrador a los tutores de la Tesis.
- En Diciembre de 2014 se presenta la versión final de la investigación.

2. PROBLEMAS PRELIMINARES

El análisis de los problemas preliminares, según Malinowski (1922) es la principal cualidad de un científico. Explorar los componentes e implicaciones de un problema preliminar general basándonos en la literatura, nos ayudará a comenzar la investigación. A veces el punto de partida de una investigación es una teoría fundamentada, a veces no se conoce nada del fenómeno que se quiere investigar. Puede haber acontecimientos y experiencias personales que nos pueden proporcionar motivos y oportunidades de investigación, como ocurre en este caso en particular.

El objetivo de esta fase de trabajo, previo al trabajo de campo es convertir los problemas preliminares en un cuerpo de cuestiones a partir de las cuales se puedan extraer respuestas teóricas (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Durante la investigación, los problemas originales serán transformados o abandonados. Los problemas etnográficos tienen consecuencias particulares y generales, y en esta primera fase debemos identificar qué aspectos potencialmente van a ser interesantes de observar.

La presente investigación surge como necesidad de avanzar en el conocimiento de los aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de elaborar estrategias para la inclusión de personas con discapacidad intelectual en escuelas de adultos; es un proceso de investigación-colección colectiva, donde como investigador he tenido la oportunidad de aprender y aportar, y también la posibilidad de acceder desde una posición privilegiada al campo de investigación que he elegido, pudiendo compaginar mi formación sobre discapacidad con una visión “antropológica” al desarrollo de la investigación.

Esta visión antropológica, o etnográfica, se basa en el “extrañamiento” que es la actitud del investigador etnográfico que le permite estar atento a lo que ocurre a su alrededor; el extrañamiento como indica Carlos Giménez en *¿Qué es la inmigración?* (2003) significa no dar por sentado ni por válido las afirmaciones o situaciones preconcebidas, si no permanecer vigilante y atento para descubrir que realidad social y cultural está aconteciendo por encima de las creencias, y prejuicios de la realidad socio-cultural observada y de las creencias y conocimientos del propio investigador.

Es la misma actitud que un viajero que llega a un país extraño y comienza a observar que es lo que ocurre a su alrededor puesto que es consciente que no sabe lo que pasa. Esta búsqueda de una comprensión holística, y crítica con las teorías o explicaciones oficiales, es propia de la investigación cualitativa.

El objetivo de esta investigación es ampliar el conocimiento acerca de la atención a la diversidad y la cultura inclusiva en la educación de adultos a través del análisis de un Centro de Adultos donde tradicionalmente han estado matriculados alumnos con discapacidad intelectual. En el desarrollo de este trabajo se expondrá la adaptación y aplicación del Índice de la Inclusión en el Centro de Educación Permanente de Adultos (CEPA) Pozuelo.

CAPÍTULO 2: BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

1. LA EVOLUCIÓN EN LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN

Durante diferentes períodos históricos, las actitudes de los pueblos respecto a las personas diferentes han condicionado en gran medida al tratamiento que estas personas han recibido.

El grupo dominante en cada sociedad, ha definido los rasgos de la cultura que configuran la comprensión del éxito y del fracaso personal y académico. Ammaniti (1983) comenta que durante siglos han predominado dos actitudes sociales contrapuestas respecto a las personas diferentes de la mayoría: uno de rechazo, al considerarlas amenazadoras y extrañas, y otra de protección. Esta segunda actitud no sigue linealmente a la primera, sino que en algunas épocas coexisten y se entremezclan tomando formas diferentes según los períodos históricos. En esta línea, Tomlinson (1982) defiende que el tratamiento de aquellas personas que han sido socialmente definidas como “deficientes” o “discapacitadas” está enormemente condicionado por los valores e intereses de los grupos dominantes en cada sociedad y momento histórico particular. Así, pueden repetirse semejantes tratamientos de la discapacidad en sociedades distantes cronológicamente pero conducidas por parecidas ideologías; por ejemplo, la antigua Grecia (en el predominio de Esparta) y la Alemania nazi compartían similares valores referentes a la pureza racial, tendiendo a eliminar a las personas que, según sus creencias, constituían un peligro de degeneración racial: entre éstas se encontraban las personas con discapacidad intelectual.

En el desarrollo histórico de la atención a las personas con discapacidad intelectual se parte de un primer momento en el que reciben el mismo trato que el resto de otros grupos de excluidos (delincuentes, enfermos mentales, mendigos...): la segregación del conjunto de la sociedad mediante el internamiento en instituciones. Progresivamente se irá produciendo la diferenciación de las personas con déficit mental del resto de conjunto de la "anormalidad" gracias a los estudios médicos que conducen a las primeras definiciones y clasificaciones del retraso mental.

Un paso fundamental en la conceptualización de la discapacidad intelectual es, a finales del siglo XIX, la generalización de la enseñanza obligatoria, fruto de las transformaciones que provoca la creciente industrialización de los países occidentales. Consecuencia de la escolarización generalizada, aunque indudablemente fue un hito educativo, tuvo también como consecuencia la discriminación de un conjunto de niños y niñas con dificultades para aprender: estos niños y niñas

pasarán a formar parte de la población designada con el término de deficiencia mental, y a recibir educación en clases o centros específicos, creados especialmente para atenderles.

Según García García (1988) la generalización de la enseñanza primaria obligatoria conlleva dos consecuencias: Un cambio de concepción de lo que hasta ahora se había entendido como niño normal; y la evidencia de la existencia de una categoría de personas que se definen por su incapacidad escolar y que (según la consideración mayoritaria en este momento) obstaculizan el progreso del resto de los alumnos. De esta manera empiezan a surgir en la mayoría de los países, entre 1880 y 1910 las primeras escuelas con clases especiales. La primera clase para niños con retraso mental se crea en Halle (Alemania) en el año 1863; y hay constancia de que en Francia la legislación regula en 1908 la organización de clases especiales para personas con discapacidad física, psíquica o sensorial (Vergara, 2002).

A finales del siglo XIX coexisten dos vías de atención a las personas con discapacidad intelectual: por un lado, las clases de niños con retraso, y por otro los centros dirigidos a prestar atención a personas con deficiencias más severas. Las funciones de éstos últimos evolucionan hacia un cariz asistencial debido a diversas causas: entre estas, la decepción provocada por las esperanzas iniciales sobre la eficacia de los tratamientos, el elevado número de usuarios de las instituciones, y la falta de especialización del personal de atención. En estas condiciones los usuarios no reciben una atención individualizada.

En relación también con la expansión de la industrialización y con las transformaciones del mundo occidental que otorgan el atributo de inútil a quien no contribuye a los trabajos productivos, se desarrollan durante la segunda mitad del siglo XIX las teorías eugenésicas que, defendiendo una posible naturaleza hereditaria del déficit mental, buscan proteger la sociedad de la degeneración que supone la proliferación de grupos marginales, especialmente de las personas con deficiencia mental (Tomlinson, 1982). En 1912 Goddard (Goddard en García García, 1988) publica la *familia Kallikak*, este estudio refuerza los lazos entre déficit mental, crimen, paro y prostitución, promoviendo con esta obra una opinión favorable en la sociedad sobre las prácticas eugenésicas en las personas con discapacidad. Se considera necesario proteger la sociedad evitando la reproducción de las personas con discapacidades; las dos vías más claras para conseguirlo son la segregación y la esterilización. Goddard es el primero en usar las pruebas de inteligencia en los EE.UU., a partir de las cuales propone un sistema de clasificación basado en los niveles de retardo formado por tres categorías: los idiotas, los imbéciles y los morones.

Durante la primera mitad del siglo XX se producirá una rápida transformación de la consideración del déficit mental, debida principalmente a los avances científicos y a la evolución

ideológica provocada por las dos guerras mundiales (Aguado, 1993). Progresivamente, se crea un clima humanitario en el que pronto incidirá la normalización, filosofía que va a revolucionar la consideración y atención hacia las personas con discapacidad.

García García (1988) comenta que la situación de institucionalización se prolonga con pocas modificaciones hasta la mitad del siglo XX. En la década de los 50 comienzan a generarse servicios de apoyo individualizado en el marco de la propia comunidad, creados y dirigidos en muchos casos por asociaciones de padres de personas con discapacidad.

Un hecho que contribuye al cambio de actitudes de la sociedad respecto a las personas con discapacidad es la II Guerra Mundial; en este momento muchas personas diagnosticadas como retrasadas mentales, que estaban institucionalizadas, salen a la comunidad para ocupar los puestos que habían dejado vacantes los soldados. La mayoría de ellos participaron con éxito en los diferentes roles asignados. También como impacto de las consecuencias de la guerra se ve la necesidad de proteger los derechos de los más débiles, y en 1959 las Naciones Unidas promulgan la Declaración de los Derechos del Niño, donde se recoge explícitamente los derechos del niño físico, mental o socialmente deficiente a recibir un tratamiento, como lo es una educación y asistencia requeridas por su peculiar condición.

La Educación Especial comienza a generalizarse desde mediados del siglo XX sustituyéndose un modelo médico asistencial imperante por uno pedagógico-rehabilitador. Esta es la disciplina de la educación que por tradición se ha hecho cargo de la población escolar con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje. Debido a la tendencia histórica de infantilizar a las Personas con Discapacidad Intelectual se ha ampliado el modelo educativo a la edad adulta de estas personas, de manera que todavía en la actualidad se realizan actividades escolares de Educación Especial en Centros Ocupacionales (para personas adultas con discapacidad). Por este motivo, nos encontramos con personas mayores de 50 años que interrumpen su actividad laboral para participar en sesiones de psicomotricidad, cuadernos de pre-escritura, o en el mejor de los casos entrenamientos en habilidades sociales, en el mismo espacio y entorno de la actividad productiva, planificándose estas actividades desde una perspectiva terapéutica-asistencial.

Desde sus inicios, la Educación Especial estuvo estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, disciplinas que condicionaron su desarrollo y evolución desde una concepción fundamentalmente orgánica e inherente al individuo. Esta concepción, vigente durante la primera mitad del siglo XX, promovió por una parte, la necesidad de detectar y clasificar en forma precisa el “trastorno” presente en cada individuo y, por otra, la generación, para estos alumnos, de una atención educativa especializada diferente y separada de la organización

educativa común. Surgen así las escuelas de Educación Especial, que fueron extendiéndose y especializándose de acuerdo a los diversos déficits y consolidándose hasta ahora.

Poco a poco, especialmente a partir de los años 70 y gracias a los avances de la sociedad contemporánea, han aparecido nuevas perspectivas de la Educación Especial. La evolución de la concepción de la Educación Especial se ha caracterizado por ir abandonando el enfoque médico o rehabilitador, para ubicarse más bien en un marco predominantemente educativo, que no sólo permite mejorar las condiciones del acceso a la enseñanza de la población que presenta necesidades educativas especiales, sino de la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar.

Desde esta perspectiva, las visiones que consideran la Educación General y la Educación Especial como realidades separadas comenzaron a confluir, entendiéndose que esta última debe ponerse al servicio del logro de los fines que se plantea la educación para todos los alumnos, ofreciendo un conjunto de recursos de apoyos especializados para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en las aulas. En este nuevo escenario, todos los países hacen frente al desafío de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos.

En un primer momento la educación especial se entendía como tratamiento y rehabilitación de las personas con discapacidad que eran separadas de la sociedad internándolas en instituciones asistenciales, en muchos casos en las afueras de los núcleos urbanos. Se basaba en un modelo médico de atención y su finalidad era la satisfacción de las necesidades más primarias sin entrar en planteamientos educativos, modelo que se aplicaba a diversos grupos marginales (enfermos de salud mental, cárceles, minorías étnicas, etc.). La base de la segregación era proteger a la sociedad de la “contaminación” que pudiera suponer la presencia de estos grupos en la vida pública, y la justificación de este modelo se basaba tanto en la atención específica de necesidades como en la protección de estos colectivos desfavorecidos. A partir de la década de los 40 en el campo de la discapacidad, estas instituciones fueron sustituyéndose por centros de educación especial, no siempre de régimen cerrado y donde los alumnos podían asistir a ser instruidos y después volver con sus familias. A pesar del cambio que esto supuso, todavía se consideraba a los deficientes como enfermos que había que curar y se clasificaban según etiologías y no según sus necesidades educativas:

“Este cambio comportaba, no obstante, un enfoque más educativo, aunque se trataba de una educación segregada: había centros específicos para ciegos, para disminuidos físicos, para sordos, para retrasados severos, etc. Ello suponía dos modelos diferentes y paralelos de educación: el ordinario, para sujetos normales, y el especial, para deficientes.” (Grañeras, 1998, p. 151).

El modelo segregador fue paulatinamente superado por la filosofía de normalización e integración que ha imperado hasta finales del siglo XX y que supuso una revolución en la consideración y atención a las personas con discapacidad, en muchos casos el modelo segregador y el modelo integrador convivían en un misma área o zona dependiendo de la filosofía de cada centro, asociación o colegio.

Un hito fundamental en el cambio de percepción de las personas con discapacidad ocurrió a finales de los años 60 las instituciones de diversos países (EEUU, Canadá y Países Escandinavos) comienzan a abrir sus puertas y a dejar salir al exterior a las personas institucionalizadas. Esta tendencia provocada en gran medida por la incidencia del principio de normalización, se extiende progresivamente a los países occidentales durante los años 70 y 80. En principio, constituye un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales que ha marcado la historia de la Educación Especial contemporánea para reivindicar “un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a promover y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades” (Illán y Arnaiz, 1996, p. 28).

Aunque esta tendencia, durante varias décadas, ha sido catalogada de utópica, teórica y escasamente real ha ido progresivamente calando en la sociedad, en las leyes y en los modelos de intervención educativos. La base del modelo integrador no descansa tanto en un sentido funcional y práctico educativos sino en la legitimación misma de la dignidad humana, como refleja la declaración de los derechos humanos “todo ser humano tiene derecho a la educación” (ONU, 1948). Las políticas sociales y educativas se han hecho eco de estos principios y los han incorporado a sus referentes legales (Vergara, 2002, p. 129).

Según Lewis (1995), por influencia del informe Warnock (1978), las instituciones educativas definieron el modelo de integración como un proyecto de presencia física o situacional (compartir los mismos espacios), social (actividades extraordinarias conjuntas) y funcional (participar en los mismos programas educativos). La integración asumía el principio de normalización, es decir promover que los alumnos con necesidades educativas especiales fuesen como los demás. El problema fue que la integración, daba por supuesto que “la exclusión de algunas personas con discapacidad de la vida normal era inevitable”. Marchesi y otros (2002) manifestaron que los planteamientos llevados a cabo por la integración han sido insuficientes y como hemos podido comprobar no han podido afrontar con eficacia el problema de la exclusión.

En este sentido Verdugo en 2009a, comenta:

“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».” (Verdugo p. 25)

Desde la década de los noventa se vienen diseñando estrategias y programas de discriminación positiva para favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, son aún muchas las personas que, por distintas causas, se encuentran en situación de desigualdad y que experimentan barreras para su pleno aprendizaje y participación (Blanco, 2006). UNESCO (2009a, p.14) afirma que “mirar la educación a través del prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo”.

Una de las críticas más comunes realizadas al movimiento de la integración escolar es la relativa a las definiciones sobre su propio concepto. Las mismas dicen muy poco sobre la calidad de la educación ofrecida a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco integrado. Aunque se sabe que estos alumnos estaban escolarizados en aulas regulares, se conoce poco acerca de la educación que recibían. Se ha constatado que el alumno podía estar integrado y pasar bastante tiempo en el aula de apoyo, o estar en el aula regular pero sin interactuar apenas con sus compañeros. En ambos casos el programa de trabajo seguido por los alumnos con necesidades educativas especiales difería bastante del seguido por el resto de su clase, y la coordinación entre el profesorado regular y el de apoyo era escasa (Arnaiz, 2003).

Otro aspecto cuestionado por la inclusión es la forma en que los alumnos han sido etiquetados como “especiales” bajo el prisma de la integración, puesto que parece obedecer más a criterios políticos o económicos que a la mejora de la calidad de la educación ofertada para estos alumnos. Se podría decir que son decisiones guiadas por una visión de la Educación Especial que interpreta las dificultades de aprendizaje exclusivamente desde la perspectiva del déficit del alumno y por lo tanto este tipo de visión promueve un trato injusto y dificulta el progreso hacia una educación de calidad para todos.

Verdugo (2009a p.26) propone un cambio de prisma en el esfuerzo educativo centrándonos en mejorar la calidad de vida de cada alumno para así conseguir una educación de calidad para todos:

“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”.

Un referente fundamental en este cambio de visión y de foco en la educación fue el que impulsó, Inclusión Internacional en 1996 cuando propuso la siguiente definición de inclusión:

“La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas con discapacidad a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día” (Florian. 2003, p. 46)

Esta definición, trasciende el concepto de normalización. Ello es debido a que emplea un lenguaje que acentúa la participación sobre la normalidad. La oportunidad de participar es diferente de la oportunidad de hacer posible una vida según los modos y condiciones de vida ordinaria. La oportunidad de participar implica participación activa y la elección como opuesto a la recepción pasiva de un modo o condición de vida que se ha propuesto. En este caso el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones) oportunas para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad.

Ainscow precisa que la inclusión va más allá de atender al alumnado con necesidades educativas especiales, por cuanto supone la mejora de las prácticas educativas para todos los alumnos y para el conjunto del centro:

“La inclusión no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad” (Ainscow 1999, p. 22)

Derivados de estos planteamientos, recientemente se inician programas innovadores como Escuela Inclusiva (“Escuela para Todos”), Empleo con Apoyo y Vida Independiente. Y así junto al concepto de Escuela para Todos y Empleo Integrado aparecen después los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean diseños diferentes de la escuela y la sociedad del futuro abiertos a todos los individuos.

Ese proceso acaba conduciendo hacia el actual modelo de atención a las personas con discapacidad intelectual basado en el paradigma de Apoyos (la creencia de que con los apoyos necesarios las personas mejoraran su funcionamiento), la Planificación Centrada en la Persona, los resultados personales y la orientación de las organizaciones hacia la búsqueda de la Calidad Total. En paralelo están surgiendo nuevos modelos de comprensión de la discapacidad (diversidad funcional), consecuencia de nuevas prácticas y necesidades sociales y del reconocimiento y la lucha por los derechos de las personas con discapacidad. Derechos que se recogen en la Convención de la ONU de los derechos de las personas con discapacidad, que es la primera convención aprobada en el siglo XXI (2006) por la ONU, declaración que resalta especialmente la

necesidad de acometer cambios estructurales de importancia en todos los estados para reducir las situaciones de discriminación y generar igualdad de oportunidades a todas las personas.

Las instituciones públicas y especialmente el tejido asociativo han ido modificando sus prácticas y modelos organizativos para aplicar estos nuevos modelos de intervención. A pesar de esa dirección positiva de los cambios, en la sociedad conviven a la vez prácticas que reflejan modos de actuación que tienen su origen en paradigmas ya superados hace tiempo. Y en algunos ámbitos o sectores esas prácticas con arreglo a principios y modelos ya superados siguen siendo mayoritarias.

“Cuando se cree que las dificultades para aprender y participar provienen de las necesidades educativas especiales de los niños, puede parecer normal pensar que el apoyo consista en proporcionar más personal para trabajar con esos niños en concreto. Nosotros concebimos el apoyo desde una perspectiva mucho más amplia, como todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad” (Booth y Ainscow, 2002, p.123).

Esta creencia que con más profesor especializado se puede atender a la diversidad sigue estando fuertemente arraigada en gran parte de la comunidad educativa.

Es posible afirmar que, salvo algunas excepciones, los países no han eliminado las opciones paralelas para alumnos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje. Es más, en aquellos países donde su escolarización se lleva a cabo predominantemente en el sistema educativo regular, se producen prácticas excluyentes en el interior de las escuelas y las aulas. Apoya esta realidad los datos aportados sobre evaluación de la inclusión educativa en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, Jomtien, 2000), poniendo de manifiesto que en muchos aspectos, la educación era menos inclusiva, en términos globales, de lo que se esperaba.

Como indican Booth y Ainscow (2000), la necesidad de pensar inclusivamente la educación, al igual que en otras áreas de la sociedad, no ha sido nunca tan relevante como hoy. La movilidad de las personas dentro y entre los países ha hecho que la diversidad humana sea cada vez más evidente. En respuesta a esta situación, la mayoría de los países han diseñado diversos programas para dar respuesta a las diferencias sociales, culturales e individuales de los alumnos (por ejemplo en España se iniciaron diversos programas de interculturalidad, como *español para inmigrantes* en las escuelas de adultos, o grupos de refuerzo para alumnos de primaria y secundaria que desconocía el castellano). Sin embargo, estas acciones no llegaron a estar articuladas entre sí, ni llegaron a tener el respaldo de políticas educativas generales, y en los últimos años han sido desarticuladas en muchos países a raíz de la recesión económica y los recortes; por ejemplo en España el *español para inmigrantes* prácticamente ha desaparecido de los Centros de Educación

Permanente de Adultos; difícilmente un hijo de una persona inmigrante va a poder recibir apoyo educativo de su familia cuando ésta desconoce el idioma del país en el que vive.

Según Ainscow (2003), la cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la “Educación para Todos”, debate iniciado en la citada Conferencia Mundial de UNESCO celebrada en Jomtien (Tailandia).

Podemos decir que la etapa que actualmente vivimos se caracteriza como fase de transición, más o menos avanzado, desde una educación segregada hacia una para la diversidad, más inclusiva e integradora, aun cuando todavía hay un debate entre aquellos que desean tener un sistema inclusivo único y quienes desean mantener un sistema educativo separado para el segmento de la población con discapacidad. Hoy en día, la tendencia mundial es promover la plena participación de todos los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en la escuela común; aunque todavía los avances siguen siendo insuficientes, como se pudo constatar en el congreso de Inclusión celebrado en Salamanca en 2009 “Volviendo a Salamanca – Conferencia Global sobre Educación Inclusiva”. Una de las conclusiones que considero fueron más relevantes de ese congreso, y que fue recogida en la declaración final, es *ya no valen más excusas para retrasar la inclusión de todos los estudiantes*.

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y los jóvenes una educación de calidad. Esto, en el caso de los países económicamente más pobres, tiene que ver con los aproximadamente 72 millones de niños que no tienen acceso a la escuela. Entretanto, en países más ricos, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia otras alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas. “La idea del éxito (educativo) debe estar vinculada con la consecución de las competencias básicas e imprescindibles que facilitan la inclusión en la vida social y laboral” (Ainscow y Miles, 2009, p. 170). Precisamente en las Escuelas de Adultos se ofrece una segunda oportunidad más inclusiva e integradora para que personas de diferentes edades y experiencias puedan reincorporarse al sistema educativo de una manera más flexible y adaptada a las necesidades y características de cada alumno, incluyendo las competencias laborales y el desarrollo personal como parte de la oferta formativa a la que puede acceder el alumno.

En las últimas décadas ha aparecido un creciente interés en todo el mundo por la idea de una “Educación Inclusiva”, como quedó de manifiesto en la 48ª Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva de la UNESCO en el 2008. No obstante, el significado del término “educación

inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación (Echeita y Ainscow, 2011).

En el apartado tres del presente capítulo ampliamos el análisis sobre el término de inclusión puesto que para nuestra investigación es fundamental el significado que tomemos como referencia y las consecuencias de dicho significado.

2. ¿EDUCACIÓN ESPECIAL O ESCUELA PARA TODOS?

Uno de los debates importantes para poder abordar el concepto de inclusión es el tipo de educación en el que creemos, o el tipo de educación que consideramos es más beneficiosa para el conjunto de la sociedad. En este sentido el debate sobre escuelas especiales versus integración ha ido madurando gracias a la evolución conceptual de la discapacidad y poner el foco de atención en la persona en vez de en el déficit.

2.1. Superación del enfoque centrado en el déficit por un enfoque educativo.

Actualmente, se da un amplio consenso internacional respecto a que el modelo centrado en el déficit debe sustituirse por un enfoque educativo, sin embargo, queda mucho por hacer para que esto sea una realidad; en la mayoría de los países se sigue clasificando a los alumnos en función de las categorías diagnósticas tradicionales, basadas en las dificultades de los individuos. En esta visión, las dificultades se definen según las características individuales de los alumnos, por ejemplo las discapacidades, los rasgos psicológicos o sus antecedentes sociales o familiares.

Considerando estos criterios, los alumnos se clasifican y agrupan en escuelas y cursos especiales para recibir una enseñanza adecuada a sus dificultades, a cargo de especialistas. La intervención ha estado más orientada a compensar las “deficiencias del alumno” que en promover los aprendizajes del currículum escolar. Esta limitación en las oportunidades educativas también se ha debido a que, hasta no hace mucho, la tendencia mundial ha sido que las escuelas de Educación Especial tuvieran currículos paralelos, muy diferentes al currículum común en cuanto a punto de vista, estructura y contenidos.

Desde un enfoque educativo, sin embargo, se considera que las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas durante su vida escolar. Desde este punto de vista, se considera que las decisiones que toman los docentes y la

forma de enseñar, pueden generar o acentuar las dificultades de aprendizaje. Por ello, la intervención no se basa en compensar las deficiencias de los alumnos, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de éstos. Se persigue que los alumnos participen al máximo del currículo y de las actividades escolares (Arnaiz, 2003).

2.2. ¿Necesidades educativas especiales o barreras del aprendizaje?

En el ámbito educativo, el concepto de necesidades educativas especiales, está bastante arraigado desde el inicio de las políticas de integración. Éste concepto significa que cualquier alumno o alumna que presente dificultades para progresar respecto a los aprendizajes escolares ordinarios, por la causa que fuere, debe recibir las ayudas y apoyos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible.

Esta visión, en muchos casos, se utiliza como sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización orientada hacia el déficit de las personas ya que es frecuente hablar de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. Esto nos muestra que, en general, las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones personales de los alumnos y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece.

Otra de las dificultades para aplicar el término surge cuando hay que identificar qué alumnos presentan necesidades educativas especiales y, por tanto, requieren recursos adicionales que han de ser dispuestos por la Administración Educativa. Para la determinación de dichas necesidades hay que evaluar al alumno en interacción con el contexto educativo, lo que significa que éstas pueden variar de un contexto educativo a otro.

Esta relatividad se enfrenta con el funcionamiento de las administraciones educativas, que normalmente necesitan conocer con anticipación cuánta población requerirá recursos adicionales. Otro punto de tensión es que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de carácter temporal suelen quedarse con esta “etiqueta” durante el resto de su vida escolar (y en muchas ocasiones a durante toda su vida), con las consecuencias negativas que esto tiene tanto en los alumnos (baja autoestima y auto-imagen) como en el entorno (bajas expectativas y discriminación).

Cuando se cree que las dificultades (para aprender y participar) provienen de las “necesidades educativas especiales” de los niños parece normal pensar que el apoyo se centre en

proporcionar especialistas (Booth y Ainscow 2002, p. 123) en vez de buscar las dificultades y barreras en el entorno.

Precisamente el concepto de barreras al aprendizaje y la participación se ha comenzado a acuñar recientemente. Este concepto hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. Según Booth y Ainscow (2000, p.15), *las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los diferentes contextos*: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas.

La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de barreras es *nuclear* a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este concepto y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas educativas que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de ciertos alumnos o grupos de alumnos (en el marco de las políticas y los recursos educativos disponibles a nivel local, regional o nacional), generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Tal como indican Echeita y Ainscow (2011, p.30) “para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan e identificar concreta y operativamente dichas barreras.” De esta manera podremos diseñar, planes de mejora en las políticas educativas y proyectos para mejorar las prácticas inclusivas específicas de cada centro. Por otra parte, se trata de “aprovechar las diversas evidencias que se puedan recopilar respecto a las barreras para poder estimular la creatividad e innovación a la hora de cambiar las barreras detectadas” (Echeita y Ainscow 2011, p. 30).

3. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN

Pocas áreas de la educación han experimentado el tipo de evolución que ha caracterizado a la Educación Especial en los últimos treinta años. El movimiento hacia la inclusión de todos los estudiantes en centros ordinarios, ha obtenido un considerable impulso en varias partes del mundo en las últimas décadas. El término de inclusión va tomando fuerza y presencia en diversos organismos internacionales y crea una oportunidad sin precedentes para la mejora de la vida de las personas con discapacidad. Y aunque la inclusión, como en su momento la integración genera controversia y debate; el término de educación inclusiva ha servido para fijar la atención en la calidad y eficacia educativa como nunca antes se había hecho en el campo de la educación especial.

Desde el Informe Warnock, que vio la luz en 1978, se ha asumido que cerca del 20% de los alumnos en edad escolar tienen necesidades educativas, y un porcentaje significativo de ellos han sido tradicionalmente atendidos en Centros Específicos, entre otros motivos por la imposibilidad de ajustar la respuesta educativa de los centros ordinarios a unas necesidades excesivamente singulares (o significativas) que no le permitirían alcanzar los objetivos troncales del currículo.

En la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales de 1994 (UNESCO 1994), se comprobó que la mayor parte de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales se seguía dando en los centros específicos. El congreso fue un punto de inflexión para comenzar a abordar la necesidad creciente de un tipo de educación más “inclusiva”.

Desde entonces se ha ido manifestando un creciente interés en todo el mundo por la idea de una “educación inclusiva”. En países más ricos, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia diferentes tipos de alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas.

El creciente sentimiento de injusticia por la segregación de estos alumnos ha llevado a la reivindicación de oportunidades educativas más inclusivas, basándose en que la inclusión es una cuestión de derechos humanos e igualdad de oportunidades.

Hoy los esfuerzos por disminuir el número de alumnos con necesidades educativas especiales excluidos de los centros ordinarios se orientan en dos direcciones. Una pretende integrar a los alumnos de escuelas especiales en aulas y centros ordinarios, a través de un escalonamiento de servicios según el cual los alumnos con necesidades educativas especiales pasan una parte de la jornada escolar con sus compañeros (Beveridge, 1996; Lewis, 1995). Otra más reciente, y en

continua actualización, procura mejorar la capacidad de los centros ordinarios para atender adecuadamente a la diversidad de todos los alumnos (Booth y Ainscow, 2000).

Como comentábamos, la orientación inclusiva fue uno de los pilares fundamentales de la Declaración de Salamanca de *Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, aprobada por aclamación por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994 (UNESCO, 1994). Según Ainscow, es el documento internacional más relevante sobre la cuestión de las necesidades especiales. La Declaración recomienda que:

“Todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra dichas necesidades.”

Continúa afirmando que las escuelas normales con orientación inclusiva son “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos”. También, sugiere, que tales escuelas pueden ofrecer “educación efectiva para la mayoría de los menores y mejorar la eficacia y en último término el coeficiente coste-eficacia de la totalidad del sistema educativo” (UNESCO 1994, p. 6).

Esta orientación lleva implícita un cambio paradigmático en el modo en que observamos las dificultades educativas. Dicho cambio de percepción se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos (una Escuela para Todos).

Este planteamiento implica que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales pasen a ser considerados como una oportunidad para fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico. Sin embargo, el avance en la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho de ser sencillo y el progreso es aún escaso en la mayor parte de los países (UNESCO, 2008). Por estos motivos hay que evitar asumir como un hecho la aceptación total de la filosofía de la inclusión.

Las experiencias escolares en etapa de educación primaria (UNESCO, 2008) empiezan a demostrar que este cambio de visión en cuanto a la inclusión es importante para poder acoger a la enorme diversidad que en la actualidad convive en los centros escolares, en Europa y en concreto en las últimas décadas en España debido al enorme número de escolares de otros países que se incorporaron a nuestro sistema educativo.

Esta realidad también se manifiesta en las Escuelas Permanente de Adultos, quizás con mucha más incidencia puesto que las dificultades de acceso a las enseñanzas se dan en un mayor abanico de alumnos adultos: personas que han tenido dificultades en su escolarización, inmigrantes, personas mayores, personas con enfermedad mental y personas con discapacidad. Esta diversidad

hace todavía más importante la aplicación de las propuestas de Ainscow, Booth y otros frente a la inclusión, al entenderla no como una adaptación para compensar las necesidades de la persona (enfoque centrado en el individuo) sino una transformación del entorno de aprendizaje para hacerlo más accesible para todos los alumnos (visión basada en la interacción con el medio).

Las investigaciones de Ainscow (2005, 2009) hablan de un cambio de paradigma respecto a la percepción de necesidades educativas especiales, en sintonía con las nuevas visiones sobre la discapacidad intelectual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, anteriormente denominada Asociación sobre Retraso Mental, AAMR (Luckasson et al., 1992; Schalock et al., 2010) y de la CIE 10 (OMS 1992) que analizan la discapacidad como resultado de la interacción entre las personas y el entorno. Este cambio de paradigma se basa en observar la inclusión como un proceso de interdependencia entre varios agentes, en vez de una relación de dependencia de las personas con necesidades especiales.

Este paradigma pretende cambiar un contexto teórico en el que el éxito de una escuela o de un grupo de alumnos se obtiene a costa del fracaso de otros. Según Johnson y Johnson (1994) un grupo de personas únicamente adquiere el sentido de *interdependencia* cuando se percatan de que “un acontecimiento que afecta a un miembro afecta a todos los demás”. Parece, por tanto, que en la práctica los participantes necesitan entender primero y percibir luego los beneficios potenciales de todo plan de trabajo basado en la *interdependencia*.

El concepto de interdependencia va más allá de la relación entre la Administración y las escuelas. Ambas deben trabajar con un espectro muy amplio de agentes. Las escuelas, por ejemplo, deben colaborar estrechamente con las familias, la comunidad local y con otros organismos gubernamentales o voluntarios (Inclusión Internacional 2012). Las escuelas nunca pueden funcionar aisladas. Del mismo modo, los responsables educativos deben cultivar colaboraciones de interdependencia con otros agentes involucrados en la prestación de servicios a menores, jóvenes, personas con discapacidad y sus familias, como por ejemplo: Gobierno Central, políticos locales, departamento de sanidad, otras autoridades locales, incluidos servicios sociales y de acogida, el sector privado y un gran espectro de organizaciones voluntarias y de la comunidad. Este es el caso del CEPA Pozuelo que precisamente ha generado colaboraciones con toda esta diversidad de agentes sociales.

La educación inclusiva es una forma de alcanzar la inclusión social de todos los estudiantes, es por lo tanto el medio de un objetivo social de más calado como la construcción de una sociedad más justa. La inclusión no se refiere solamente al terreno educativo sino a la participación en la vida comunitaria, el mercado laboral, y otros aspectos de la vida (Arnaiz, 2003). Inclusión

internacional insiste en una visión más amplia de inclusión a la meramente educativa, en su informe de 2012:

“Cuando hablamos de la inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad intelectual, estamos hablando, principalmente, de relaciones con las familias, los amigos y la comunidad” (Inclusión Internacional 2012, p. XI).

Esta perspectiva de inclusión comunitaria es particularmente visible en Escuelas de Adultos como el CEPA Pozuelo donde la participación comunitaria y la promoción laboral son elementos claves del progreso de las acciones educativas.

3.1. ¿Qué entendemos por inclusión?

El significado del término “inclusión” (Ainscow, 2003) sigue generando cierta confusión en distintos entornos de participación de las personas con discapacidad. Por ejemplo, el uso del término “*inclusión social*” ha sido asociado fundamentalmente con la mejora de la asistencia a la escuela y con la reducción de la exclusión. Al mismo tiempo, la noción de “educación inclusiva” se relaciona al derecho de todo menor y joven con necesidades educativas especiales a aprender, siempre que sea posible, en una escuela ordinaria.

Las diferencias sutiles entre conceptos como integración, inclusión social, y otros contribuyen a crear esa atmósfera de confusión en torno a los objetivos de la inclusión y, por supuesto, supone que la reforma educativa sea aún más complicada en contextos en los que los agentes relevantes no discriminan entre dichos conceptos.

Aunque no parece que se haya alcanzado, entre los profesionales de la educación un consenso respecto al significado de educación inclusiva o escuela inclusiva, como indica Giné (2001) puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

La confusión que se da dentro de este campo surge a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006; 2008, Escudero y Martínez, 2011; en Echeita y Ainscow 2011). Por tanto, no sorprende que en muchos países el progreso sea decepcionante; y que aparezcan opciones y políticas educativas contradictorias.

Parece claro que la transformación hacia una escuela inclusiva se debe vertebrar en torno al proyecto educativo y especialmente al currículo, entendido éste en sentido amplio, como referente a partir del cual toman sentido las diversas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen (Stainback y Stainback, 1999; en Verdugo y Rodríguez, 2012). La inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera diferente de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de unos valores. Uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión lo encontramos siempre íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales (Blanco, 2006).

Echeita y Ainscow (2011) advierten que, incluso en el mundo “desarrollado”, no todos los académicos han apoyado la filosofía de la inclusión; algunos incluso se resisten a la idea (Brantlinger, 1997; Freire & César, 2002; 2003; Fuchs&Fuchs, 1994; Connolley y Sarromaa, 2009; en Echeita y Ainscow 2011). Y paradójicamente, si volvemos de nuevo a la cuestión específica de las personas con discapacidad, ocurre también que algunas de sus organizaciones, bien porque aprecian las dificultades de esta empresa o bien por convicción, continúan exigiendo y prestando servicios “especializados” segregados. Echeita señalaba en su intervención en la conferencia Mundial de Educación Inclusiva de 2009 en Salamanca: “Cuanto mejor peor”, cuanto mejores resultados obtienen las organizaciones específicas de la discapacidad en actuaciones segregadas, peor funciona la inclusión.

No obstante, en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más eficaces y dirigidas hacia todos los alumnos, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales. La tendencia general, alentada desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y refrendada nuevamente en la Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008), es ofrecer estas respuestas dentro del contexto de una oferta general de educación. Los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. Y desde luego, nada de ello será factible si no se da un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.

Y no nos referimos a reformas que supongan un mayor coste económico, en la educación, como en otras áreas de la vida, es más económico hacer accesibles los recursos que generar más estructuras de atención específica.

En esta investigación tomamos como referente la propuesta de Ainscow (2005), que define la inclusión educativa, como el proceso de mejora sistemático que deben enfrentar las administraciones educativas y los centros escolares para procurar eliminar las diferentes barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Presencia se refiere a dónde son escolarizados los alumnos puesto que no se puede aprender a reconocer y valorar la diversidad humana, en la distancia, esto es, en centros, aulas o espacios segregados de los centros donde se educan los alumnos sin discapacidad.

Por *aprendizaje* se debe entender que el centro educativo se preocupa por adoptar las medidas oportunas 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. En definitiva, 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 el bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social de todos ellos (relaciones de amistad y compañerismo) y, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social. Para que ello sea posible deben cuidarse las relaciones dentro del aula y la no discriminación a la hora de participar en las actividades escolares y extraescolares que el centro organice.

Se entiende como *facilitadores o barreras*, entre otros, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la Administración para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula, todo lo cual puede llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje o la participación de ciertos alumnos en la vida escolar.

La propuesta de Ainscow (2003) es plantear una definición de “inclusión” que pueda ser utilizada como guía del progreso de la política de inclusión:

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, no consiste simplemente en una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda

interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Consiste en aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.

- *La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.* En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. De lo que hablamos es de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- *Inclusión es asistencia, participación y rendimiento (éxito) de todos los alumnos.* “Asistencia” se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y “rendimiento” o éxito se refiere a los resultados escolares de los alumnos durante el programa escolar, no sólo los resultados de test o exámenes.

La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la responsabilidad moral de toda Administración Educativa de garantizar que tales grupos que estadísticamente son “de riesgo” sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas oportunas para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

La obra de Booth y Ainscow, *Index For Inclusion*, del 2000 asume este concepto de “transformación” del entorno, mediante una guía para evaluar la accesibilidad de los centros educativos, guía que puede ser aplicable a los Centros de Educación Permanente de Adultos.

3.2. Aspectos de la inclusión

Tomamos como referencia en este apartado las investigaciones sobre Inclusión de Dyson, presentadas en las IV Jornadas Científicas sobre discapacidad (Salamanca, 2001). Con esa intención hemos analizado su ponencia, con el fin de aclarar los aspectos más relevantes a tener en cuenta sobre la inclusión.

Dyson plantea que hay cuatro variedades o formas de entender la inclusión:

- a.- Inclusión como colocación.
- b.- Inclusión como educación para todos.
- c.- Inclusión como participación.
- d.- La inclusión social.

a.- Inclusión como colocación

Lo fundamental de esta variedad es tener en cuenta el derecho de las personas con discapacidad a ser admitidos en Centros Ordinarios, y la necesidad de acabar con la educación segregada:

“Dicha inclusión se concentra en estudiantes con discapacidades y/o con necesidades de educación especial. Su objetivo es que dichos estudiantes, que históricamente se han colocado en grupos especiales segregados, deberían tener acceso a clases y escuelas locales. Dicho acceso se ve como un asunto de derecho, como parte de desarrollo de una sociedad donde las personas con discapacidad, disfruten del mismo derecho que el resto de los ciudadanos. Por ello, el principal cambio necesario será el de las actitudes y valores, especialmente entre el profesorado y otros educadores, de forma que dichos derechos sean reconocidos en su totalidad” (Dyson 2001, p. 146).

Respecto a este cambio de actitud, queremos subrayar que es uno de los apoyos principales en los Centros de Adultos donde estamos desarrollando nuestra experiencia de inclusión, gracias a la actitud del profesorado se está pudiendo ampliar y mejorar la oferta que se hace a los alumnos con discapacidad.

b.- Inclusión como educación para todos. Esta variedad ahonda en que el mejor espacio para ejercer el derecho de inclusión es la escuela regular:

“...la escuela inclusiva es el modo más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias mediante la creación de comunidades integradoras, construyendo una sociedad más inclusiva y logrando una educación para todos, además, se asegura una educación eficaz a la mayoría de los niños y se aumenta la eficacia y en definitiva, la rentabilidad de todo sistema educativo” (UNESCO, 1994 en Dyson, 2001, p. 148).

c.- Inclusión como participación. Los estudiantes no solamente deben de estar en las escuelas regulares, sino que también deben aprender algo mientras están allí, el problema estriba en que deben aprender, cómo deberían aprenderlo y cuál es el resultado esperado de dicho aprendizaje:

“(....) en nuestra opinión, la inclusión es un conjunto de procesos interminables que incluye la especificación de la dirección del cambio. Es importante para cualquier escuela, y requiere un compromiso por parte de esta para realizar un examen crítico de que podría hacerse para mejorar el aprendizaje y la participación de los distintos estudiantes dentro de la escuela y de su localidad.”

“(....) Hacer más inclusivas las escuelas podría involucrarse al personal en un doloroso proceso en el que tengan que plantar cara a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias” (Booth en Dyson, 2001, p. 151).

La inclusión como participación comparte la preocupación por los derechos con la *inclusión como colocación*. Sin embargo, su preocupación por la participación junto con la presencia, por el aprendizaje junto con la colocación y por la creación de un tipo particular de cultura institucional inclusiva la diferencian de las dos visiones anteriores. Nos parece especialmente relevante, como investigadores, el aspecto señalado de las resistencias que pueden surgir en una institución, cuando es necesario evaluar las propias prácticas discriminatorias.

d.- La inclusión social. Al hablar de inclusión social hablamos tanto sobre las obligaciones como sobre los derechos; esto implica que la sociedad no solamente trabaje mediante una valoración igualitaria de los diferentes grupos, sino mediante una participación activa en la que los distintos grupos, en respuesta a sus derechos, realizan una contribución positiva a la sociedad.

En segundo lugar, la inclusión social tiene un componente económico explícito: ser incluido significa ser empleado, tener un nivel de vida aceptable y tener oportunidades de mejorar nuestros empleos. Ser incluido no se toma exclusivamente como la colocación o la participación en las escuelas regulares sino como una forma específica de participación en la sociedad y, especialmente, como la supervivencia en un mercado laboral competitivo. Por todo esto, la inclusión en términos educativos debe ir más allá de la presencia y de la participación y debe llegar hasta el logro. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo.

Cada “variedad” de inclusión que propone Dyson, cuenta con diversas definiciones de lo que significa “estar incluido”, tiene varias visiones de la sociedad que la educación debería crear y

diferentes consecuencias para las escuelas. Todas ellas son posibles alternativas que individual o grupalmente nos ofrecen distintas líneas de actuación para el problema planteado en esta investigación.

3.3. Factores y principios clave para una escuela inclusiva.

Poner en práctica una educación de calidad para todos significaría un cambio de mentalidad, la asunción de una filosofía de trabajo diferente en la que juegan un papel relevante los responsables de la misma. Lograr una educación de calidad exige a todos los que en ella se involucran, compromiso, cooperación, un proyecto común, la capacidad de trabajar en equipo para alcanzar unas metas comunes, una formación adecuada para conseguir una participación eficaz.

Lo fundamental de la tarea de inclusión son los principios y valores que promueve, con la finalidad de posibilitar que todos los alumnos sean vistos como miembros válidos y necesarios en la comunidad educativa.

Según Ainscow (2001) los factores y principios considerados como clave para construir una escuela inclusiva serían:

- Partir de la experiencia y conocimientos propios; de sus éxitos, que a menudo son muchos, y también de sus dificultades. El profesorado ha de darse cuenta de que la solución está en sumar sus aportaciones.
- El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación como condición para una participación plena y efectiva en el proyecto, aunque lógicamente puedan darse grados diferentes (sin duda en la experiencia del Cepa Pozuelo, este es uno de los aspectos clave para el éxito).
- Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para atender a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime

la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula (este factor es de fácil aplicación en las escuelas de adultos por la propia naturaleza y organización de las mismas).

- Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado. Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, en determinados casos, la colaboración de asesores externos.
- Incorporar la evaluación de los resultados, que puede adoptar diversas formas (auto evaluación, evaluación interna), como generadora de la transformación.
- Otra condición, aunque no atribuible a los centros, es sin duda el apoyo decidido de la Administración Educativa, así como también de la comunidad. El compromiso político y económico es absolutamente imprescindible para un cambio eficaz y duradero hacia una escuela inclusiva.

La inclusión supone la participación activa de los alumnos tanto a nivel académico como social, reduciendo la exclusión y eliminando las barreras. Esta participación no se dará si no se cumplen los principios y los valores de la inclusión en las escuelas. Tal como indica Arnaiz (2003, pp. 159-160) los principios y valores del proceso de inclusión que hay que observar son:

- Aceptación de la comunidad; los alumnos con discapacidad son miembros bienvenidos y valorados por la comunidad educativa; este es el aspecto en donde más han incidido históricamente las Escuelas de Adultos por la gran diversidad de alumnado.

- La educación basada en los resultados; entendiéndose estos como no solo los académicos si no los logros de un proyecto educativo más global. Este es un aspecto (la mejora basada en la evidencia) que se ha aplicado de diversas formas en las escuelas de adultos, dependiendo mucho de las características de la cultura de cada centro.

- La educación intercultural; un aspecto siempre presente en las Escuelas de Adultos.

- La teoría de las inteligencias múltiples; este aspecto no descrito como tal en las teorías que fundamentan la educación de adultos sí que está presente en el currículo en las Enseñanzas de Desarrollo Personal que se imparten en la Educación Permanente de Adultos.

- El aprendizaje constructivista.

- El currículum común y diverso: que históricamente ha estado presente en la educación de adultos y que se recoge en los diferentes documentos internacionales sobre educación permanente que se explican en el punto 6 de este capítulo.

- Enseñanzas prácticas adaptadas.

- La mejor evaluación-valoración sobre la actuación del alumno.

- La agrupación multiedad y flexible; inevitable en la educación de adultos.

- El uso de la tecnología en el aula; presentes en la educación de adultos en función de los recursos disponibles.

- Enseñando responsabilidad y a establecer la paz.

- Comunidad educativa; aspecto que también recoge Ainscow (2001) es clave para la construcción de una escuela inclusiva.

4. UNA NUEVA VISIÓN SOBRE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En las tres últimas décadas hemos podido observar la aparición de nuevos paradigmas sobre cómo entendemos a las personas con discapacidad, los métodos que empleamos para comprender su condición humana y las estrategias que utilizamos para mejorar su nivel de funcionamiento y las oportunidades de vivir una vida de calidad. La investigación sobre discapacidad se está transformando actualmente debido a la aparición en las tres últimas décadas de tres paradigmas: *los relacionados con el concepto de discapacidad, el constructo de calidad de vida, y el poder de los apoyos individualizados que se basan en la evaluación estandarizada de las necesidades de apoyo* (Schalock, 2010, p. 11).

4.1. Entendiendo el término de discapacidad

Deficiencia, discapacidad y minusvalía son tres términos que en ocasiones se utilizan como equivalentes pero que tiene significados diferentes. La Organización Mundial de la Salud (2000) definió cada uno de ellos en la ya superada Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM-2):

- Deficiencia: es toda pérdida anormal de una estructura, o función psicológica, fisiológica o analítica". Así según la CIDDDM y desde el punto de vista de la salud, "una

deficiencia es toda pérdida o anomalía de un órgano de la función propia”. Así pueden darse deficiencias del órgano de la visión, del de la audición o del lenguaje, entre otros.

- Discapacidad: “es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad de la forma, o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano”. La discapacidad es consecuencia de una deficiencia. Así dependiendo del tipo de deficiencia, se podría producir una discapacidad de la comunicación o de la conducta.
- Minusvalía: “es una situación de desventaja para un individuo determinado, debido a una deficiencia o a una discapacidad, que limita o impide el desarrollo de un rol que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores culturales y sociales”. La situación de desventaja a la que alude la OMS se manifiesta en la interacción entre la persona y su entorno. Así las minusvalías pueden ser de orientación, de movilidad o de integración social, por ejemplo.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud (CIF) de la OMS, que es la actual clasificación oficial, define la discapacidad como un fenómeno complejo que se compone tanto de factores personales (englobando tanto deficiencias, como limitaciones en la actividad y restricciones en la participación) como de factores contextuales (barreras y obstáculos) que ejercen un efecto sobre el funcionamiento de la persona (OMS, 2001).

Esta es una definición denominada “bio-psico-social”, que se ha ido construyendo desde las posiciones clásicas del modelo médico o paradigma rehabilitador, hasta una concepción que se orienta en la interacción con el contexto. Por lo tanto, entendemos que la discapacidad tiene su origen en un trastorno o alteración del estado de salud que puede generar deficiencias en las funciones y/o estructuras del cuerpo, limitaciones en las actividades y restricciones en la participación dentro de un contexto donde también se dan influencias de factores medioambientales y personales (Schallock, 2009).

El concepto de Discapacidad Intelectual (DI), como otros muchos conceptos, en tanto que intentan explicar una realidad, no es un concepto inmutable y su dinamismo depende de la cultura en la que se inserta y a la realidad a la que se refiere, del entramado social que lo utiliza intencionalmente y de la historia a la que pertenece. Pero, en todo caso, el concepto dispone de una realidad que le confiere su valor. Las personas con “Discapacidad Intelectual” existen y han existido siempre. Esta realidad exige un concepto que durante la historia ha ido construyéndose y

modificándose. Un concepto que posteriormente, cobra fuerza como representante de la realidad que lo originó.

La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD) es considerada una entidad de referencia mundial a la hora de definir la discapacidad intelectual desde hace más de 50 años. Las variables operativas incluidas en las definiciones de la AAIDD no han cambiado significativamente en los últimos 50 años. Los criterios diagnósticos han sido bastante consistentes durante los últimos 40 años cuando el criterio de CI cambió de una a dos desviaciones estándar (Grossman 1973; en Thompson 2010). Sin embargo, el constructo subyacente al término de discapacidad intelectual (y por tanto la definición constitutiva de discapacidad intelectual) ha cambiado significativamente en las dos últimas décadas debido al impacto del modelo socio-ecológico de la discapacidad.

Según Schalock (2012), la actual noción de discapacidad intelectual (DI), se ha de enmarcar dentro de la noción general de discapacidad, fija su atención en la expresión de limitaciones del funcionamiento individual dentro de un contexto social y representa un sustancial desventaja para el individuo.

El concepto social y ecológico de la discapacidad ha evolucionado desde una característica o rasgo de la persona (a menudo referido como déficit) a un fenómeno humano con un origen en factores orgánicos y/o sociales. Estos factores orgánicos y sociales dan lugar a limitaciones funcionales que se reflejan en una incapacidad o restricción en el funcionamiento individual y en las tareas que se esperan de una persona de una determinada edad en un ambiente social (Schalock, 2009).

La importancia de este cambio de visión sobre el concepto de discapacidad estriba principalmente en que la discapacidad ya no se considera una característica global e invariable de las personas; la discapacidad pasa a entenderse como una limitación producto de la interacción entre la persona y el entorno; limitación que puede ser permanente o no. El funcionamiento de la persona mejorará con los apoyos necesarios para cada individuo y momento. Si al cabo de un tiempo la persona no mejora, deberemos revisar qué tipo de apoyos tiene y como se suministran (Tassé, 2012).

En las últimas décadas hemos llegado a una mejor comprensión de la DI, lo que ha traído consigo nuevos y mejores enfoques para el diagnóstico, la clasificación y la provisión de apoyos y servicios. Nuestro mejor entendimiento se refleja en la terminología que usamos para nombrar la condición y el modelo conceptual que utilizamos para explicar su etiología y características. También se ha modificado la forma de definir la DI, clasificar a las personas así definidas e

identificadas, y promover una educación más inclusiva, basada en la comunidad y en los apoyos individualizados. En el año 1987 Scheerenberger (en Verdugo y Schalock, 2010) hablaba de un cuarto de siglo prometedor al referirse a la evolución de las concepciones y tratamiento de las personas entonces denominadas con 'retraso mental'. Más de 30 años después podemos confirmar que la esperanza no era vana, los avances acontecidos desde la propuesta hecha en el año 1992 por la entonces denominada Asociación Americana sobre Retraso Mental han supuesto un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción de la DI como rasgo de la persona para plantear un modelo ecológico y contextual en el cual la concepción se basa en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo y Schalock, 2010).

La novena (Luckasson et al., 1992/1997), la décima (Luckasson et al., 2002/2004) y la onceava (Schalock et al., 2010) definiciones propuestas por la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) han tenido un impacto sustancial y de primer orden en los cambios en la definición, concepción y prácticas profesionales relacionadas con la DI en todo el mundo. Su influencia sobre otros sistemas clasificatorios (DSM, CIE, CIF) es muy relevante, estando siempre situada en la vanguardia de las propuestas más novedosas que luego son seguidas por otros (Verdugo y Schalock, 2010).

4.2. Impacto de la definición de Retraso Mental de 1992

La definición de Retraso Mental propuesta por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), actual Asociación Americana para las Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD) (Luckasson et al., 1992) supuso un revulsivo de gran alcance en el campo del retraso mental estimulando la reflexión sobre las prácticas profesionales en todos aquellos lugares en que se ha dado a conocer. A partir de esta definición los profesionales, familiares y los investigadores han revisado su concepción de las personas con discapacidad intelectual y las implicaciones prácticas de la misma. Los programas, las actividades y los servicios, así como las tareas de las organizaciones dedicadas al apoyo de las personas con discapacidad intelectual, han sido profundamente revisados transformados en muchas partes del mundo en estos últimos 20 años, inspirados en este nuevo paradigma de la discapacidad intelectual y en los nuevos modelos de apoyo y calidad de vida.

Un ejemplo visible de esta transformación en cuanto a la comprensión del retraso mental ha sido la misma forma de nombrarlo, y de nombrarse por parte de las organizaciones que trabajan en pos de estas personas. El término de Retraso Mental ha sido ampliamente superado por la

definición de persona con discapacidad intelectual; y en este caso (a diferencia de otras ocasiones) en países como en España han participado en la transformación de este término las mismas personas a las que se refiere.

El sistema de 1992 nos ha permitido desarrollar una atención integral a la persona con discapacidad intelectual desde una perspectiva interdisciplinar a lo largo de toda su vida en cualquier contexto en el que se encuentre. La aproximación interdisciplinar se plantea desde una visión pragmática de las tareas a resolver por diferentes profesionales para identificar las necesidades detectadas y plantear actividades y programas dirigidos a apoyar a cada persona. El enfoque interdisciplinar permite evitar sesgos provenientes de otras perspectivas basadas exclusivamente en una disciplina o incluso en un aspecto de una disciplina. También permite evitar una visión exclusivamente centralizada en el desempeño de la persona en un solo contexto (laboral, educativo, etc.), prevaleciendo la visión global de la persona.

Una de las mayores ventajas del pragmatismo del sistema de 1992 es la de unificar en tres pasos el procedimiento de evaluación e intervención durante toda la vida. El procedimiento se caracteriza por su simplicidad, claridad, potencial didáctico, y accesibilidad a profesionales de diversas disciplinas junto a familiares y otras personas involucradas en el apoyo a las personas con Discapacidad Intelectual.

En la definición propuesta en 1992 destaca la incorporación de los avances científicos que en la discapacidad intelectual acaecidos en los últimos años: La atención a los aspectos emocionales, el desarrollo de una propuesta desmenuzada del concepto de conducta adaptativa, la evaluación ambiental, o la propia concepción interaccionista del retraso mental. Esos avances científicos se estaban produciendo de manera dispersa e inconexa. Y en 1992 se integran en un sistema útil y sencillo que es entendible e incorporable por todo tipo de profesionales. El planteamiento integral y eminentemente aplicado del sistema propuesto en 1992 es lo que hace universal la propuesta, y lo que permite su amplia difusión en muchos países.

Fijar la atención en la interacción del individuo con el medio y no sólo en la persona es una propuesta indispensable para situar el problema y las tareas donde están, es decir en el contexto y las interacciones que establece una persona (visión de la discapacidad que coincide con el planteamiento de barreras de aprendizaje de Ainscow). De esta manera se entiende claramente que el problema no es exclusivamente del individuo, y esto exige realizar muchos cambios respecto al modo de abordar el tema en la actualidad. Además, ha permitido confirmar y consolidar las innovaciones propuestas en varios ámbitos y sectores de atención en los últimos años: la inclusión educativa, el empleo con apoyo, la vida independiente, el modelo de calidad de

vida, la preocupación por los resultados personales y la defensa activa de los derechos de las personas.

4.3. La definición de 2002 de Retraso Mental

Durante los diez años transcurridos desde el cambio de paradigma de 1992, se produjeron avances significativos en esa concepción, y esos cambios proceden tanto de la experiencia acumulada en la aplicación de la propuesta hecha entonces como de las aportaciones de la investigación (por ejemplo, respecto al concepto de apoyos). Esto es lo que llevó a la AAIDD (todavía en 2002 AAMR) a publicar una revisión sustancial del sistema de 1992 (Luckasson et al., 2002).

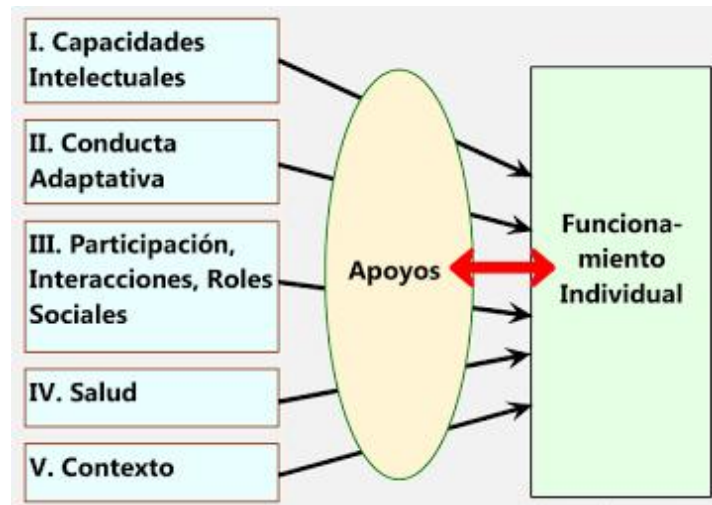
La décima edición de la definición que hizo la AAIDD en 2002 se puede considerar una revisión y mejora de las propuestas hechas en la novena edición de 1992. Una vez difundido y aceptado por gran parte de la comunidad científica y profesional el cambio de paradigma, se pudo profundizar en:

- 1) Operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional del retraso mental, y
- 2) Presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

De la anterior edición se mantuvieron características fundamentales como el propio término de Retraso Mental (que fue cambiado por el de Persona con Discapacidad Intelectual) la orientación funcional y énfasis en los apoyos, los tres criterios diagnósticos (inteligencia, conducta adaptativa y edad de comienzo), y un firme compromiso con desarrollar un sistema de clasificación basado en las intensidades de los apoyos que necesita la persona (si bien se admite ya con claridad la aportación positiva que pueden aportar otros sistemas clasificatorios).

La principal novedad de la propuesta hecha en la décima edición del 2002 fue proponer un nuevo modelo teórico: ampliando una dimensión más “Participación, Interacciones y Roles Sociales”, precisando el contenido de otras dimensiones, y proponiendo un marco de referencia para la evaluación que superaba la propuesta de 1992 como un proceso de tres pasos.

Gráfico 1. Esquema conceptual del funcionamiento humano AAMR (2002)



También, se avanza en la planificación de los apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. Otras características son la mayor precisión en la medición de la inteligencia y en la conducta adaptativa, que repercute en una comprensión diferente del constructo de conducta adaptativa (organizado en torno a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas). Debe tenerse en cuenta que las 10 áreas de habilidades adaptativas planteadas en la definición de 1992 no recibieron el suficiente apoyo empírico en la literatura de este campo, por eso la AAIDD sustituyó estas 10 áreas por una definición psicométricamente más sólida de la conducta adaptativa (Tassé, 2012).

Finalmente, en la definición también se examina con detenimiento en qué consiste el juicio clínico orientando como aplicarlo, y se relaciona el sistema propuesto con otros sistemas clasificatorios de interés (CIF, DSM-IV e ICD-10). La definición de Retraso Mental propuesta por la AAMR en 2002 define esta discapacidad de la siguiente manera:

“Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson et al., 2002).

Esta definición mantiene los tres criterios diagnósticos fundamentales en las definiciones de 1983 y 1992: limitaciones significativas en funcionamiento intelectual, en conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo.

La aplicación de la definición propuesta parte de cinco premisas esenciales a tener en cuenta para su aplicación y elaboración de un diagnóstico (premisas similares a las definidas en 1992, añadiendo una más):

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.

3. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.

4. Un propósito prioritario al describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.

5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

Tanto en el 1992 como en el 2002 el modelo de la definición se basa en un enfoque multidimensional de la discapacidad, en el 2002 se amplían de cuatro a cinco las dimensiones aumentando la coherencia de esta definición con otros sistemas para valorar la discapacidad como la CIE 10 y la CIF:

Dimensión I: Habilidades Intelectuales.

Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).

Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales.

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología).

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura).

Las cinco dimensiones propuestas abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan a su vez un mejor funcionamiento individual. Los cambios más destacables en este tipo de visión multidimensional del 2002 frente a la definición del 1992 fueron: introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales. Asimismo, se plantean dimensiones independientes de Inteligencia y de Conducta Adaptativa. También, se amplió la dimensión de Salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto en el año 1992. Otro cambio relevante se refiere a la ampliación de la dimensión 'contexto' que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales.

El Sistema 2002 incluye una estructura para la evaluación basada en tres funciones: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos. Este marco indica que se deben conocer los motivos para realizar un diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos antes de comenzar dicha valoración. Estos motivos indicarán las pruebas y herramientas apropiadas para cada función (diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos). Cada función tiene propósitos y medidas relacionados. Por ejemplo, para realizar un diagnóstico, el principal propósito podría ser establecer la adecuación de un candidato a recibir ciertos servicios. Las tres medidas y herramientas requeridas son pruebas de CI, escalas de conducta adaptativa y edad de aparición documentada. Para la clasificación, el principal propósito sería definir los niveles de apoyo o de financiación (por ejemplo a la hora de valorar el grado de dependencia en la óptica de la nueva ley de la dependencia).

4.4. La 11ª edición del Manual de Discapacidad Intelectual: Diagnóstico, Clasificación y Sistemas de Apoyo

En 2010 la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) publicó la 11ª edición del Manual de Diagnóstico, Clasificación y Sistemas de Apoyos de Discapacidad Intelectual. En esta edición se mantiene la definición operativa de discapacidad intelectual del manual de 2002 con una ligera modificación que sustituye el término de retraso mental por el de Discapacidad Intelectual:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años (Schalock et al., 2010, p. 1).

Esta 11ª edición del manual continúa el compromiso de la AAIDD por difundir en el campo de la Discapacidad Intelectual información y guías de buenas prácticas respecto al diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos individualizados en personas con Discapacidad Intelectual. El contenido que encontramos en esta edición del manual se construye sobre aquel presentado en los manuales de 1992 y 2002 y refleja la creencia del Comité de Clasificación y Terminología de la AAIDD de que el conocimiento es acumulativo y surge de la información obtenida de la investigación y el diálogo activo entre las partes participes.

La revisión que se hizo respecto al manual de 2002 iba encaminada a operativizar mejor el sistema de clasificación multidimensional; simplificar el modelo de apoyos prestado, exponer el constructo de DI de una manera más detallada en relación con las personas que tiene Discapacidad Intelectual y puntuaciones de CI más altas; aclarar errores de medida relevantes, promover

medidas más validas de habilidades adaptativas conceptuales sociales y prácticas, e interpretar más a fondo las investigaciones sobre diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos individualizados.

Probablemente lo más novedoso en el manual del 2010 respecto a los previamente publicados es tener una mayor comprensión de la conducta adaptativa y de los sistemas de apoyo. El segundo criterio diagnóstico de la definición de DI es limitaciones significativas en la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas (Schalock et al., 2010). Tanto en el manual de 2002 de la AAIDD como en el 2010 las limitaciones significativas de conducta adaptativa se operacionalizan como “un *desempeño que se encuentra aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media: (a) de uno de los tres tipos de habilidades adaptativas: conceptuales, sociales o prácticas o (b) en una medida general estandarizada de habilidades conceptuales, sociales y prácticas* (Schalock; en Tassé, 2012). Este planteamiento deja atrás de manera consciente la tradición de estipular una puntuación de corte específica solo para el CI a favor de una definición operativa de “limitaciones significativas” basada en la media y “desviación típica” de la población de referencia, lo cual atañe tanto a la inteligencia como a la conducta adaptativa. También, el Manual de 2010 enfatiza la necesidad de tener en cuenta el error estándar de medida del instrumento utilizado en la evaluación de la conducta adaptativa de una persona.

Los apoyos “son recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson et al., 2002, p. 151). El funcionamiento humano se potencia cuando la discrepancia persona-entorno se reduce y los resultados personales se mejoran. Debido a que el funcionamiento humano es multidimensional, se ha de considerar a los apoyos como un medio para mejorar el funcionamiento. Puesto que vivimos en un mundo interdependiente, las necesidades de apoyo no son imprescindiblemente un reflejo de alteración de la capacidad; aunque lo que sí se puede constatar que los tipos e intensidades de apoyo necesitados por las personas con discapacidad intelectual son diferentes de aquellos requeridos por la mayoría de las demás personas.

5. CALIDAD DE VIDA Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Es inevitable en esta obra el hablar del modelo clave que nos ha impulsado a tantos profesionales del sector de la discapacidad, a investigar y desarrollar nuevas formas de trabajo acordes con los nuevos referentes. Schalock y Verdugo con el trabajo desarrollado sobre calidad de vida en las últimas décadas han posibilitado disponer de un marco de acción inmejorable para abordar la tarea pendiente por las organizaciones: fijar la atención en la mejora de los resultados en cada una de las personas con las que trabajamos. A continuación describimos las bases fundamentales para comprender el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003 y 2012) y sus aplicaciones a la hora de mejorar los resultados personales.

5.1. El modelo de calidad de vida

En los últimos años se ha producido un gran cambio en la vida de las personas con discapacidad intelectual y la calidad de vida se ha convertido en uno de los temas de mayor interés y actualidad, siendo un término que se utiliza en ámbitos diferentes como la salud, la salud mental, la educación, la discapacidad, la tercera edad, o los servicios sociales en general.

El concepto de calidad de vida está adquiriendo una importancia e interés especiales dentro de la investigación y la práctica de los servicios sociales, educativos y sanitarios. Todos los esfuerzos y progresos llevados a cabo durante las tres últimas décadas han permitido que el concepto de calidad de vida se haya transformado desde una noción sensibilizadora a convertirse en un agente de cambio social y organizacional. Así, la búsqueda de la calidad es hoy un objetivo compartido por usuarios de servicios, profesionales, organizaciones, políticos y financiadores que trabajan para conseguir servicios con calidad valorados por los propios usuarios y que mejoren su calidad de vida.

Al hablar de lo que significa calidad de vida hay que tener en cuenta la percepción que una persona tiene sobre su vida ya que sus valores individuales y sus opiniones subjetivas son considerados aspectos clave por casi todos los investigadores. El concepto de calidad de vida se utiliza cada vez más en el campo de la discapacidad intelectual como marco para la evolución de los servicios y la evaluación de resultados personales.

Schalock y Verdugo definen Calidad de vida (2012 p.48) como:

“Un fenómeno multidimensional compuesto de dimensiones centrales influidas por las características personales y los factores del entorno. Estas dimensiones centrales son las mismas para todas las personas,

aunque pueden variar a nivel individual en cuanto al valor relativo e importancia. La evaluación de las dimensiones de calidad de vida se basa en indicadores sensibles a la cultura”.

La calidad de vida de las personas con discapacidad no se rige por principios diferentes a los de la calidad de vida de una persona sin discapacidad. Otro principio esencial afirma que la calidad de vida aumenta cuando las personas perciben que pueden participar en decisiones que afectan a sus vidas (Schalock, 2007), asimismo la participación plena y la aceptación de la persona en la comunidad es otro principio fundamental de la calidad de vida en las personas.

Uno de los principales retos de las organizaciones que atienden a personas con discapacidad es ofrecer servicios y programas de calidad dirigidos a mejorar la calidad de vida de estos colectivos. Así, cada vez más, los aspectos relacionados con la calidad de vida deben convertirse en el hilo conductor para seleccionar objetivos y evaluar la eficacia de los programas y servicios ofertados. Para ello, es importante disponer de un modelo teórico de calidad de vida que permita proporcionar instrumentos adecuados para la evaluación del concepto.

Calidad de vida es un concepto multidimensional, con un gran componente subjetivo, que se refleja en una percepción general de satisfacción. Uno de los modelos sobre calidad de vida actualmente más aceptado por la comunidad científica es el propuesto por Schalock y Verdugo (2003, 2012). En este modelo se han destacado 24 indicadores referidos a 8 dimensiones fundamentales de calidad de vida (ver Tabla 1). La medida de esos indicadores se traduce en resultados o logros personales.

Tabla 1. Dimensiones de Calidad de vida y principales indicadores

<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores más comunes</i>
Bienestar	Alegría, auto concepto, ausencia de estrés
Relaciones interpersonales	Interacciones, relaciones de amistad, apoyos
Bienestar Material	Estado financiero, empleo, vivienda
Desarrollo personal	Educación, competencia personal, realización
Bienestar físico	Atención sanitaria, estado de salud, actividades de la vida diaria, ocio
Autodeterminación	Autonomía/control personal, metas y valores personales, elecciones
Inclusión Social	Integración y participación en la comunidad, roles comunitarios, apoyos sociales

Derechos	Legales y humanos (dignidad y respeto)
----------	--

Fuente Verdugo, 2006.

El proyecto de Inclusión en Escuelas de Adultos, podría tener impacto en prácticamente todas las dimensiones de calidad de vida, especialmente en la de Inclusión Social, pero también en Derechos, Autodeterminación (eligen en que quieren formarse y realizan propuestas de nuevas formaciones), Desarrollo personal y Relaciones interpersonales.

El constructo de calidad de vida se ha puesto en la actualidad en la vanguardia de la innovación en las organizaciones del sector, que persiguen una mejora en los sistemas de atención. Estos esfuerzos crearon la necesidad de comprender mejor el concepto de calidad de vida, incluyendo su conceptualización, su medida y aplicación. Un hito importante en este sentido fue la propuesta de un grupo internacional de profesionales e investigadores en calidad de vida que desarrollaron y publicaron los 15 principios básicos en relación con la conceptualización, la medida y la aplicación del concepto. Estos principios se revisaron y consensuaron por diferentes investigadores (Schalock, 2007) y se pueden resumir en los siguientes:

Conceptualización:

1. La calidad de vida es multidimensional y está influida por factores personales y ambientales, y su interacción.
2. La calidad de vida tiene los mismos componentes para todas las personas.
3. La calidad de vida tiene componentes subjetivos y objetivos.
4. La calidad de vida se mejora con la autodeterminación, los recursos, el propósito de vida, y un sentido de la pertenencia.

Medida:

1. La medida en calidad de vida implica el grado en que las personas tienen experiencias de vida que valoran.
2. La medida en calidad de vida refleja las dimensiones que contribuyen a una vida completa e interconectada.
3. La medida de calidad de vida considera los contextos de los ambientes físico, social y cultural que son importantes para las personas.
4. La medida en calidad de vida incluye medidas de experiencias tanto comunes a todos los seres humanos como aquellas únicas a las personas.

Aplicación:

1. La aplicación del concepto de calidad de vida mejora el bienestar dentro de cada contexto cultural.
2. Los principios de calidad de vida deben ser la base de las intervenciones y los apoyos.
3. Las aplicaciones de calidad de vida han de estar basadas en evidencias.
4. Los principios de calidad de vida deben de tener un sitio destacado en la educación y formación profesional.

Los esfuerzos en investigación y evaluación durante los últimos años se han basado en gran parte en esos 12 principios enunciados, y se han dirigido a facilitar una base conceptual y empírica mayor para la medida y aplicación del constructo de Calidad de Vida (CDV). A nivel internacional, se está produciendo un consenso en relación a cuatro directrices que pueden servir como base a la hora de utilizar los resultados relativos a la calidad de vida (es decir, "resultados o logros personales") para diferentes propósitos, incluyendo el desarrollo personal, el bienestar personal y la mejora de la calidad de vida. Estas cuatro directrices son:

- Reconocer la multidimensionalidad de la calidad de vida.
- Desarrollar indicadores para las respectivas dimensiones / áreas de calidad de vida.
- Evaluar los aspectos subjetivos y objetivos de la calidad de vida.
- Centrarse en los predictores de resultados de calidad.

Estas cuatro directrices están recogidas en la Escala Integral de Calidad de Vida (Verdugo, Gómez y Arias, 2007) que permite valorar tanto la percepción subjetiva como la objetiva de la calidad de vida y establecer una relación entre ellas, obteniendo una medida cuantificada que nos permite observar la evolución y los cambios en las personas al cabo de años.

En España disponemos de diversos instrumentos para la medida de la calidad de vida como la Escala Gencat (Verdugo, Gómez, Arias y Schalock, 2008), la Escala Fumat (Gómez, Verdugo y Arias, 2008) y la Escala Integral de Calidad de Vida (Verdugo et al., 2007). Recientemente se han publicado dos nuevas escalas que permitirán mejorar la evaluación de la calidad de vida en las personas con discapacidad intelectual muy adaptadas a las necesidades de las organizaciones: Escala INICO-FEAPS "Evaluación integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo" (Verdugo et al., 2013) y la Escala San Martín (Verdugo et al., 2014),

esta última escala especialmente adaptada para valorar la calidad de vida de las personas con más necesidades de apoyo.

Algunos instrumentos de desarrollo también reciente y que pueden resultar útiles en educación primaria y secundaria son los Cuestionarios de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia. CIV-CVIP (Sabeh et al., 2009) y el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en Alumnos Adolescentes (CCVA) (Gómez-Vela y Verdugo, 2009).

5.2. La medición de los resultados personales

Las dimensiones e indicadores de calidad de vida constituyen el puente entre el modelo de calidad de vida y la medición de los resultados personales. Pero la medición de los resultados personales requiere algo más que instrumentos y valoraciones psicométricas. Se trata de una tarea que comienza con el individuo como informante clave y termina con la mejora de la calidad de vida de cada una de las personas.

Los resultados personales son fundamentales para todo el mundo y deben plantearse de la misma manera para todas las personas. Su evaluación requiere una comprensión de hasta qué punto las personas experimentan una vida positiva, una valoración de la calidad de sus vida y la voluntad de mantener y mejorar todo aquello que pueda añadir calidad a las mismas.

Desde el punto de vista de Schalock:

“Cualquier evaluación de los resultados personales debe basarse en la visión de que todas las personas compartimos una misma humanidad y de que todo ser humano merece vivir bien en su sociedad. Esta creencia fundamental es el principal criterio ético que debe guiar la medición de los resultados personales.” (Schalock et al. 2007, p. 73).

Schalock subraya la importancia de la ética como orientadora, en este caso, de la evaluación de resultados personales, es fundamental señalar que precisamente este uno de los ejes para la búsqueda de la excelencia dentro de las organizaciones FEAPS. A la hora de medir resultados personales Schalock (2007) plantea cuatro principios de medición desarrollados y comprobados por un grupo internacional de investigadores sobre calidad de vida:

Tabla 2. Principios subyacentes a la extracción de resultados.

<p><i>Principios subyacentes a la medición de la calidad de los resultados</i></p>
<p><i>Primer principio: La medición de la calidad incluye la medida en la que las personas tiene experiencias vitales que valoran:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o Se centra en aspectos clave de la vida que pueden ser mejorados. o Se llevan a cabo con un propósito claro y práctica de apoyar a las personas para que progresen hacia una vida mejor. o Se lleva a cabo dentro de marcos potencialmente positivos, neutrales y negativos, sugiriendo así que se puede avanzar en positivo. o Es interpretada dentro del contexto de un planteamiento a lo largo de toda la vida
<p><i>Segundo principio: La medición de la calidad identifica las dimensiones que contribuyen a una vida plena y rica en relaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o La medición abarca un amplio abanico de dimensiones vitales. o La medición cuantitativa utiliza indicadores clave de una vida de calidad. o Los procedimientos de medición cualitativa exploran y describen una gama de aspectos dentro de cada dimensión.
<p><i>Tercer principio: La medición de la calidad de vida tiene en cuenta los contextos físicos, sociales y culturales que resultan importantes para las personas. Esto supone que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o El marco de la medición está basado en una teoría sólida con un amplio concepto vital. o Reconoce que el sentido de las experiencias vitales positivamente valoradas varía en el tiempo y de una cultura a otra. o El marco de la medición aporta una visión clara que muestra los valores positivos de la vida. o La medición de la calidad de los resultados en el caso de las personas incapaces de expresarse debe acudir a métodos aplicados como la observación o la observación participante. o Las evaluaciones por parte de intermediarios de los aspectos subjetivos del bienestar (por ejemplo, la satisfacción) deben ser claramente identificadas como pertenecientes a las perspectivas de otra persona. o La interpretación se contextualiza dentro del entorno de la persona.
<p><i>Cuarto principio: La medición de la calidad incluye las medidas de experiencias tanto comunes a todos los seres humanos como únicas a cada individuo. Esto supone que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o La medición utiliza tanto indicadores subjetivos como objetivos. o La medición utiliza tanto métodos cualitativos como cuantitativos. o Las medidas subjetivas reflejan el nivel de satisfacción personal y las medidas objetivos reflejan las experiencias y circunstancias personales.

Schalock et al. 2007.

Según Schalock el trabajo de recogida de la información importante para la evaluación de los resultados personales tiene dos componentes:

- Una entrevista personal para identificar los indicadores de calidad de vida apreciados por la persona (es decir los resultados personales).
- Situar estos resultados personales deseados dentro del contexto de los indicadores comunitarios.

Este proceso de dos componentes integra los niveles de medición subjetivo y objetivo comentados en el capítulo anterior y destaca los resultados personales. Es coherente con la planificación centrada en la persona, los apoyos individuales y la autodeterminación.

5.3. La inclusión en las Escuelas de Adultos y el cambio organizacional.

La mejora de la calidad de vida, así como el aprendizaje y ejercicio de la elección y toma de decisiones, de las personas con discapacidad intelectual, tiene sentido en un contexto de vida en la comunidad (Verdugo, 2009b), en su medio natural. Una de las claves del cambio que se está produciendo está en mirar hacia fuera de los muros de las instituciones de atención a las personas con discapacidad, en pensar en la comunidad, y reducir la importancia que atribuimos a las infraestructuras centros y servicios. Otra sin duda es la reorientación actual de muchos servicios hacia las metas de las personas. Como indica Verdugo (2009b), las organizaciones deben conectar a las personas con sus comunidades, y para ello deben desarrollar planes de apoyo individuales dirigidos a vincular a la persona con sus comunidades (Verdugo, 2009b). Experiencias como las del proyecto de inclusión en Escuelas de adultos, nos indican que la generación de estos puentes, son posibles y viables y que lejos de suponer un coste adicional, genera nuevos recursos en forma de redes de apoyo que tienden a ampliarse por sí solas, por cauces naturales. Podríamos hablar que además de confiar en encontrar apoyos naturales en las personas, podemos encontrar redes de apoyos naturales en las organizaciones tal como hemos podido constatar en diferentes experiencias del proyecto de inclusión en las Escuelas de Adultos.

Este dinamismo de cambio se está generalizando en las organizaciones de atención a la discapacidad, en las federaciones y asociaciones. El constructo de calidad de vida y su medición mediante resultados personales ha puesto en cuestión las formas de gestión tradicionales de las organizaciones. Estas están cambiando sus modelos de programas y servicios, diseñados desde la estandarización, la uniformidad y la previsibilidad, hacia sistemas de apoyos orientados a la individualización, y a atender las diferencias. Los programas estáticos de intervención están evolucionando hacia modelos dinámicos: modelos de apoyos comunitarios integrados. Estos servicios de apoyos integrados para personas con discapacidad se están incorporando a los apoyos

comunitarios generales para todos los ciudadanos, fundiéndose ambos en generación de una dinámica social que promueve comunidades inclusivas.

Precisamente desde la perspectiva de comunidad inclusiva, es desde donde se orienta el proyecto de inclusión en escuelas de adultos, y la presente investigación. Desde un conocimiento científico de la discapacidad, y desde el modelo actual de calidad de vida, el proyecto de inclusión en escuelas de adultos ofrece a las organizaciones que lo se está desarrollando la posibilidad de generar redes de apoyo de las que no solo se benefician las personas con discapacidad intelectual, sus familias y organizaciones, sino toda la comunidad educativa. La mejora de la accesibilidad la participación y aprendizaje cooperativo hace que los recursos generales y específicos mejoren, se abandonen prácticas endogámicas, y aumenten su efectividad en los resultados hacia las personas. Podemos hablar de comunidades interdependientes, como indica Ainscow (2000), puesto que la práctica cotidiana de colaboración está demostrando que todas las organizaciones que colaboran en este proyecto obtienen mejoras y beneficios, tanto o más cuando sus socios también los obtienen. En definitiva, las relaciones que son más fáciles de mantener son las que producen beneficio mutuo, no en las que uno no da para que el otro llegue (Perder-Ganar) sino en el que los dos dan y reciben más (Ganar-Ganar) esto sucede en el micro, meso y macro sistema, las relaciones de Ganar-Ganar aumentan la capacidad de elección y la salud de quien las practica (Godoy, 2011). Por eso nuestra apuesta es entender la inclusión, la interdependencia como un proceso en el que todos podemos ganar.

El concepto de calidad de vida es un marco de referencia esencial para materializar los derechos del alumnado con discapacidad intelectual en la educación. La perspectiva de educación integral que se tiene desde una visión multidimensional de la calidad de vida del alumno, teniendo en cuenta todas las dimensiones de su vida, es claramente equiparable a las propuestas hechas por la Convención de la ONU de derechos de las personas con discapacidad, en sus distintos artículos. El modelo de calidad de vida es el marco conceptual para realizar los cambios curriculares y otras transformaciones que los contextos educativos deben acometer para hacer efectivos los derechos de los alumnos de acuerdo con la Convención. No solo sirve para definir objetivos en el ámbito de la educación especial e inclusiva con alumnos con necesidades educativas específicas, sino que es esencial para generar prácticas de evaluación educativa basadas en la evidencia, en los datos, sobre las diferentes dimensiones del funcionamiento de la persona (Verdugo, 2011).

El enfoque centrado en la calidad de vida del alumnado persigue alcanzar una mejoría en sus resultados personales, y ello no es posible sin tener en cuenta sus opiniones y preferencias. Es deseable disponer de una organización apropiada, de todos los procedimientos de evaluación interdisciplinar, los cuales deben sintetizarse adecuadamente y alinearse con estrategias de apoyo

eficaces que se han de recoger en planes individuales de apoyo que permitan lograr al alumno resultados personales mejorados. Para avanzar en este modelo es prioritario redefinir los centros educativos para generar nuevos sistemas de gestión que permitan avanzar en el ejercicio real de los derechos de todas las personas.

5.4. La aplicación del modelo de calidad de vida en las organizaciones.

Históricamente, las organizaciones de servicios humanos se han centrado en los procesos que emplean para prestar servicios y apoyos. Dichos procesos llenaban archivadores y necesitaban de tiempo y recursos de la organización para documentar y registrarlos. Aunque la transparencia de los procesos es importante, las organizaciones orientadas a la calidad de vida priorizan los resultados organizacionales. Los resultados de las organizaciones se evalúan por medio de una clase más amplia de indicadores de rendimiento que incluyen resultados personales, indicadores de esfuerzo y eficiencia, medidas relacionadas con el personal, opciones de programas e indicadores de trabajo en redes (Schalock, 2012).

La tarea fundamental de una organización de servicios para personas con discapacidad intelectual es ofrecer apoyos en la vida diaria y en las ocupaciones o trabajo de las personas con discapacidad intelectual, de tal forma que se optimice su calidad de vida. A diferencia del modelo de calidad de cuidados, el modelo de calidad de vida se basa en el concepto de calidad de vida que ha emergido en todo el mundo y que en la actualidad se usa como una noción sensibilizadora que nos permite tener un marco de intervención basado en el punto de vista del individuo, concentrándose en las ocho dimensiones básicas.

Numerosos investigadores (Verdugo, Schalock, Bradley, etc.) en la actualidad vinculan la necesidad de orientar las organizaciones hacia prácticas integradoras en la comunidad, a ser “puentes” con la comunidad para así poder impulsar el modelo de calidad de vida. Como mencionábamos anteriormente, la comunidad es el contexto de una vida de calidad: es esencial que las personas puedan participar en su comunidad. Por ellos los proveedores de servicios necesitan redefinir sus papeles como puentes hacia la comunidad. Para poder ofrecer servicios de calidad a las personas con discapacidad intelectual es fundamental utilizar una planificación centrada en la persona, brindar apoyos individualizados e involucrar a los usuarios en la planificación y evaluación de los servicios recibidos.

Las organizaciones de aprendizaje son esenciales para la mejora de los resultados personales. Una organización de aprendizaje eficaz posee una cultura o un sistema de valores (como la calidad

de vida) que apoya el aprendizaje, y una estructura que facilite integran continuamente la nueva información y que posibilite el cambio. La cultura de una organización de aprendizaje se caracteriza por la innovación, la rigurosidad de la investigación y la fijación de objetivos y metas que son revisables y renovadas.

En el campo de la discapacidad intelectual, siguiendo las propuestas de la edición de 2010 de la Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo de la AAIDD, emergen cuatro tendencias relevantes (Verdugo, 2009, p. 39):

- Un movimiento, desde unas organizaciones que ofrecen un sistema de servicios monolítico y unitario, hacia sistemas de apoyo altamente complejos con niveles y tipos de proveedores muy variados, lugares espacios y estructuras más pequeñas, y en lugares más dispersos.
- Un movimiento, desde los estándares tradicionales y métodos asociados con el cumplimiento y la documentación, hacia una metodología de evaluación y mejora de la calidad, que se centra en la recogida de información y análisis sistemático de los datos, y en desarrollar estrategias de acción basadas en ese análisis.
- Un movimiento desde las estrategias de liderazgo y gestión orientadas a las organizaciones y sistemas, hacia estrategias que implican la gestión de resultados y la integración comunitaria.
- Un movimiento desde las estrategias de investigación tradicionales basadas en las disciplinas, hacia un enfoque transdisciplinar de la investigación con la participación de políticos, investigadores, profesionales, personas con discapacidad y sus familias, trabajando conjuntamente para producir comprensión científica y aplicaciones sociales.

El concepto de calidad de vida permite a las organizaciones:

- Una fundamentación para que las práctica profesionales estén orientadas a cada persona y los aspectos fundamentales de una vida de calidad.
- Un marco conceptual para poder medir los resultados organizacionales.
- Un constructo social que orienta a las organizaciones el desarrollo de estrategias más eficaces para desarrollar su misión.

Tal como indica Verdugo (2012), las organizaciones del futuro, o más bien del futuro inmediato deberán enfrentarse a diversos desafíos de organización y gestión de sus servicios no

centrados en la institución como espacio físico; los apoyos se deberán prestar donde la persona los necesite. Por lo que se necesitará trabajar en red con otras organizaciones específicas o servicios generales. Las organizaciones deberán basar su trabajo en sistemas de calidad, persiguiendo como prioridad obtener resultados en las personas. Estamos hablando de organizaciones orgánicas de mayor complejidad pero a la vez de mayor impacto en la calidad de vida de las personas.

Las organizaciones que prestan servicios a las personas con discapacidad intelectual se enfrentan actualmente en España a grandes retos para poder desempeñar eficazmente su misión, nuevos retos como la grave crisis económica y un cambio de modelo de atención demandado por un creciente número de “clientes” que cuestionan los servicios tradicionales.

Schalock y Verdugo señalan que los nuevos retos de esta década influyen en la eficacia, eficiencia y sostenibilidad de las organizaciones:

“Tres poderosas fuerzas dirigen la necesidad de redefinición de las organizaciones: económica, política y profesional. Económicamente todos los niveles de gobiernos están experimentando una disminución de recursos concurrente a una mayor demanda de servicios y apoyos.....aumentando el énfasis en los apoyos naturales. A nivel político y social, se da un énfasis en los beneficios personales de la participación de las personas en los programas..... A nivel profesional, hay un cambio de servicios generales a apoyos individualizados” (Schalock y Verdugo 2014, p. 29).

El proyecto de Inclusión en Escuelas de Adultos, desde hace más de una década, lleva facilitando apoyos a las personas con discapacidad intelectual en la Comunidad de Madrid, facilitando la generación de nuevas redes naturales así como nuevas perspectivas de avance y de itinerario vital a dichas personas. Ha promovido en diversos momentos la evaluación de resultados organizacionales compartidos (entre las escuelas de adultos, administración educativa y AFANIAS). Actualmente, el trabajo realizado ha permitido sobrevivir estructuras y lazos de apoyo comunitario que superan la presencia en las propias escuelas y alcanzan la universidad, centros de salud, centros culturales, etc. Sin duda el principal aporte del proyecto ha sido la labor pedagógica en la construcción de puentes y oportunidades para las personas con discapacidad en la comunidad. Puentes que no ceden pese a la crisis económica y a la crisis ideológica de los responsables de las políticas educativas de las organizaciones.

La misión y el compromiso que adquirimos las organizaciones que componen FEAPS, en Toledo 2010, es contribuir con el proyecto de una vida de calidad de las personas y sus familias (FEAPS, 2010), así como promover su inclusión como ciudadanos de pleno derecho.

El futuro de las personas con discapacidad exige, mantener e incluso incrementar la lucha por la inclusión, el respeto, dignidad y la aplicación de los derechos civiles (Verdugo, 2012). Una vida de calidad solo puede germinar viviendo en la comunidad por eso es imprescindible para las

organizaciones establecer puentes y alianzas con espacios como las Escuelas de Adultos, centros Culturales, Asociaciones de Vecinos, y otros.

6. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

El enfoque de este proyecto desde un principio ha sido la alianza y/o fusión con los recursos comunitarios, por lo que no podemos dejar de analizar el modelo de educación de adultos desde su perspectiva histórica, teórica, y legal. También hemos de analizar los profundos cambios que se han producido en el modelo de educación de adultos, en toda España pero muy significativamente en la Comunidad de Madrid. Cambios que suponen una grave amenaza para la construcción y mantenimiento de comunidades inclusivas.

6.1. El Currículo de Educación Permanente de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid.

El concepto de *Aprendizaje a lo largo de la vida* (Life Long Learning) está ganando terreno, pero su impacto sobre los sistemas educativos aún no está claro. Apenas se ha comenzado a documentar las relaciones que están surgiendo entre la educación inicial, la educación de adultos y el entorno de aprendizaje cuando en España se comienzan a desarrollar prácticas políticas de desarraigo de la educación de adultos tradicional del sistema educativo, comenzándola a supeditar a las necesidades de mejora de resultados en la educación secundaria.

Si bien acontece una tendencia general en Europa de mejorar la educación permanente tal como se ha demostrado con la puesta de diversos programas de apoyo como Grundwigt (programa europeo sobre educación de adultos) para la mejora de las prácticas en Educación de Adultos, también observamos una diversidad en los contextos, en los proyectos, en la política de la educación inicial y la de las personas adultas, así como en la variedad de entornos de aprendizaje. El desafío para los investigadores consiste en entender los sistemas de funcionamiento empíricos y transitorios de los diversos sistemas educativos nacionales, con el fin de determinar cómo pueden evaluarse e influenciarse los desarrollos actuales, máxime cuando en España la literatura científica al respecto no es ni abundante, ni concluyente y suele enmarcarse dentro de la descripción de experiencias profesionales.

Puesto que el objeto de esta investigación es la inclusión de personas con discapacidad en Escuelas Permanente de Adultos, hemos de analizar el contexto educativo en el que queremos llevar a cabo esta práctica. Muchos de los Centros de Educación Permanente de Adultos de la

Comunidad de Madrid, llevan años atendiendo a personas con diferentes necesidades educativas específicas. Esta diversidad del alumnado se incrementó hace unos años debido a la numerosa presencia de personas inmigrantes, y en la actualidad está habiendo un desembarco masivo de jóvenes adultos que no han terminado la Educación Secundaria en el instituto y que persiguen obtener el graduado en las Escuelas de Adultos. Las propias Escuelas de Adultos consideran que su trabajo ha de estar orientado a atender a la diversidad que siempre ha concurrido en los Centros de Adultos. Por este motivo el currículo específico de estos centros formativos tiene unas características especiales.

Para Lancho (2006) un currículo de educación de personas adultas ha de reunir las siguientes características:

- Abierto: lo que significa que estamos hablando de un tipo de enseñanza basada en la demanda y más dependiente, por lo tanto del contexto.
- Centrado en los aprendizajes: es decir, centrado en las competencias que se refieren a una serie de objetivos y contenidos.
- Acreditativo: que sirva también para reconocer el superávit o los aprendizajes ya obtenidos por otras vías (por la experiencia, de forma autodidacta, por enseñanzas no formales, etc.).

Hasta el momento el desarrollo de la Educación Permanente de Adultos en la Comunidad de Madrid, desde el traspaso de competencias en materia educativa, ha tenido varios contextos normativos: la LOGSE (1990), la LOCE (2002) y la LOE (2006), que introduce el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida (ya extendido en otros países como LLL-Long Live Learning). La LOMCE (2013) no recoge ninguna especificación nueva respecto a la Educación de Adultos, casi en su totalidad sigue tomándose como referencia los artículos de Educación de Adultos referidos en la LOE.

En la Comunidad de Madrid se da una oportunidad única para un desarrollo curricular inclusivo, ya que todavía no se ha redactado un currículo específico para los Centros de Educación Permanente de Adultos, a diferencia de otras comunidades como Canarias o Aragón, que ya han publicado hace años un currículo para la Educación de Adultos.

Para poder comprender el contexto normativo en el que se basa la Educación de Adultos de la Comunidad de Madrid debemos revisar las ideas recogidas en diversos documentos internacionales y en la LOE, ya que es difícil hablar del currículo sin tener presente y hacer

referencia a otros conceptos como aprendizaje permanente, educación de personas adultas y competencias, y las teorías psicológicas sobre el aprendizaje adulto.

A continuación haremos una síntesis de estos conceptos y de los referentes legislativos con la intención de ver qué implicaciones y relaciones pueden darse para la participación en este currículo de las personas con discapacidad intelectual.

6.2. Aprendizaje permanente.

Aprendizaje a lo largo de la vida.

En el curso de los últimos 60 años, el panorama de la educación de adultos se ha ido modificando singularmente a la par que los modelos sociales se transformaban. La comprensión del papel de la educación de adultos ha cambiado y ha evolucionado con el tiempo. La educación de adultos se percibe hoy como una clave en la transformación económica, política y cultural de las personas, las comunidades y las sociedades en el siglo XXI. El papel clave de la educación de adultos en el progreso de la sociedad se ha reconocido desde hace tiempo. Desde la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en 1949, los Estados Miembros de la UNESCO se dedicaron a asegurar que los adultos pudieran ejercer su derecho básico a la educación. Conferencias posteriores realizadas en Montreal (1960), Tokio (1972), París (1985) y Hamburgo (1997) reafirmaron este derecho y propusieron vías para hacerlo realidad (UNESCO, 2010).

En 1976, la Conferencia General de la UNESCO aprobó en Nairobi la recomendación relativa al desarrollo de la educación adultos que consagra el compromiso de los gobiernos para promover la educación de adultos como parte integral del sistema educativo en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida:

“La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación”, independientemente de su contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, mediante las que las personas consideradas como adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o comportamientos en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO, 1976 en UNESCO, 2010, p.13).

Destacamos en esta primera definición de aprendizaje permanente la aparición de las actividades "formales" y "no formales". Concepto de aprendizaje, que contempla tanto el

desarrollo de las capacidades como de los conocimientos y competencias profesionales, y también el enriquecimiento personal, y la participación en el desarrollo cultural, social, y económico.

Podemos acercarnos históricamente al concepto sobre el aprendizaje permanente a través del Informe Coombs, el Informe Faure, el Informe Delors, y lo que la OCDE entiende por aprendizaje permanente.

El Informe Coombs (1971) nos informa de la existencia de una gran disparidad entre los sistemas educativos y su medio ambiente debido principalmente al aumento de las aspiraciones educativas, a la falta de medios, a la propia dinámica de los sistemas educativos y de la sociedad. Esta situación origina la necesidad de actualizar, ajustar y adaptar esos sistemas educativos a las realidades sociales de los diferentes países para evitar graves problemas. Este informe propició el aumento de las inversiones en materia educativa siendo su principal objetivo el que parte de la población pudiera acceder a una educación de calidad, dejando en principio un poco apartado el aprendizaje a lo largo de la vida. Será en un segundo informe de 1984 cuando aparte de determinar los cambios sociales, económicos, políticos y demográficos se destacó la necesidad y posibilidad de desarrollar una educación que durase toda la vida.

Faure redactó el informe titulado "Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow" (1973) en el que analiza la situación educativa de principios de los años 70 destacando la necesidad de realizar cambios educativos ya que las viejas fórmulas tradicionales no eran suficientes para contestar a la demanda educativa. El informe se basa en cuatro pilares, una tendencia internacional que a pesar de sus diferencias comparte problemas y aspiraciones que van en una misma dirección; la fe ciega en la democracia; la necesidad de posibilitar que todas las personas promuevan todo su potencial; y que la educación debe de ser global y permanente mediante la progresión de un saber en constante evolución a lo largo de toda la vida. Este informe contiene 21 principios entre los que se encuentran el aprendizaje y la educación permanente; el acceso a la enseñanza o a la educación de adultos, pero la base sobre la que se sustentan todos ellos es el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En la década siguiente las políticas neoliberales, la socialdemocracia, y el estado del bienestar originan cambios en algunos de los sistemas educativos europeos entre los que se encontraba nuestro país. En los 90 se produce una grave crisis económica a partir de la cual se entiende que es el Estado quien debe de velar por los intereses económicos. Concretamente en enero de 1996 se lleva a cabo la cuarta reunión del Comité de Educación de la OCDE a nivel ministerial en París denominada "*Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida, una realidad para todos*". Como consecuencia de la misma nace un informe que a pesar de tener unos fines económicos trata del

aprendizaje permanente. El aprendizaje a lo largo de la vida se entiende que ha de ir desde la infancia hasta la jubilación, y ha de promover el empleo, la democracia y la cohesión social. Es importante que desde la infancia se motive a los alumnos a formarse durante toda su vida, y a los adultos a adquirir o en su caso a mejorar su formación. Las medidas que se proponen van desde la evaluación de los sistemas hasta la asunción de un nuevo concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida consecuencia de los cambios producidos en el mundo.

En esta misma década se publica un informe que no podemos obviar, es el realizado por Jaques Delors (1996) para la UNESCO. Estructurado en nueve capítulos pretende realizar un análisis de las bases educativas para el siglo XXI. Se fundamenta en cuatro pilares, el primero es el *aprender a conocer*, en el que combina la cultura general adquirida con la posibilidad de ampliar los conocimientos aprendiendo a aprender para beneficiarse de las posibilidades que nos ofrece el aprendizaje a lo largo de la vida. El segundo es el *aprender a hacer*, basado en la realidad de que para la adquisición de una cualificación profesional hay que contar también con capacitación para adquirir esos conocimientos y de esta manera afrontar nuevos retos. *aprender a vivir juntos* es el tercero de los pilares de este informe, destacando la necesidad de promover capacidades y valores de comprensión, respeto, pluralismo y paz. Y el cuarto y último de los pilares es el *aprender a ser*, asentado en parte en el Informe Faure de 1972, se basa en la necesidad de que *todas las personas se doten de un pensamiento crítico, autónomo y sean capaces de desarrollar su propio juicio*. En este informe se le concede al aprendizaje a lo largo de la vida un papel destacado al ser considerado como un medio para promocionar los pilares anteriormente tratados. Se trata no solo de posibilitar, sino de beneficiarse de todas esas posibilidades.

El aprendizaje permanente en el siglo XXI

La Comisión de las Comunidades Europeas (2000), en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente, define éste como "toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida que mejore los conocimientos, las competencias y las aptitudes". A esta definición se le reprochó ir demasiado en la línea del mercado de trabajo. Por eso en el documento "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente" se amplió esta definición:

"Las respuestas a la consulta sobre el Memorándum propugnan una definición amplia del aprendizaje permanente que no se limite a un enfoque puramente económico o restringido al aprendizaje de los adultos. Además de hacer hincapié en el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, el aprendizaje permanente debe abarcar todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal. La consulta también puso de relieve los objetivos del aprendizaje, que incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como aspectos relacionados con el empleo. Los principios que subyacen en el aprendizaje permanente y guían su realización resaltan el papel central del alumno, la importancia de la igualdad

de oportunidades y la calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje” (Comisión Europea 2001, pp. 3-4).

Este documento recoge los objetivos de realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad que promueve el aprendizaje permanente. Objetivos en los que plenamente se puede sentir identificado el colectivo (tan heterogéneo) de personas adultas con discapacidad intelectual. También este memorándum incluye las enseñanzas formales y no formales dentro del marco del aprendizaje permanente.

De hecho en el espíritu de este memorándum y de las directrices europeas actuales sobre educación permanente de adultos, subyace un modelo que contempla y atiende a la gran diversidad de alumnado que en la actualidad utiliza los Centros de Educación Permanente de Adultos. Entre dichos alumnos, siempre han estado alumnos con discapacidad intelectual. En muchos CEPAS (Centros de Educación Permanente de Adultos) tradicionalmente se ha integrado a estos alumnos sin tener una relación y apoyo con especialistas o asociaciones de atención a personas con discapacidad.

Ya, en la Declaración de Hamburgo (UNESCO, 1997) la educación de adultos se define como:

"El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias a los cuales las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad" (p. 25).

Esta definición ya recoge este espíritu de atención a la diversidad, pues en esta definición tienen cabida las personas con discapacidad.

La declaración de Hamburgo, recoge como objetivos de la Educación de adultos los siguientes:

- Desarrollar la autonomía y el sentido de la responsabilidad.
- Reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad.
- Promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad.

La declaración matiza que la orientación de la Educación de adultos se debe basar "en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas", y las maneras de poner en práctica estos modelos deben facilitar y estimular la activa participación y expresión de las personas. Recomienda como contenidos de la Educación de adultos:

- La cultura de la paz y educación para la ciudadanía y la democracia.

- La diversidad y la igualdad.
- La educación para la salud.
- La educación para un medio ambiente sostenible.
- La transformación de la economía.
- El acceso a la información.

En la Comunidad de Madrid, se entiende por Educación de Personas Adultas "el conjunto de actuaciones de carácter educativo orientado a ofertar a todos los ciudadanos de la Comunidad de Madrid, mayores de edad, la adquisición y actualización de la formación básica, el acceso a los distintos niveles educativos y profesionales, y su integración, promoción y participación crítica y creativa en el mundo social, cultural, político y económico".

Se establecen tres ámbitos de actuación: enseñanzas para el desarrollo personal y la participación, formación básica y enseñanzas dirigidas al mundo laboral. Estas enseñanzas se podrán cursar en la modalidad presencial y a distancia, con estas características:

- a) La permeabilidad entre las enseñanzas de formación básica y otros programas de actuación, y entre presencia y distancia.
- b) Una metodología que responda a las características de las personas adultas.
- c) Un diseño específico de los distintos currículos que tenga en cuenta las necesidades, los conocimientos previos, las disponibilidades horarias de las personas adultas y la funcionalidad de los aprendizajes.

Los documentos europeos reseñados y el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2002) en el Informe Nacional sobre el debate acerca del aprendizaje permanente en España definen las competencias básicas como "el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que los ciudadanos deben poseer para participar como personas activas en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado de trabajo, en la vida real y en contextos virtuales; asimismo, son las que han de permitir a los ciudadanos tomar parte en el sistema democrático con un sentido coherente de su propia identidad" (p. 2).

Este conjunto comprende las siguientes competencias:

- Verbales y numéricas.
- Las relacionadas con el desarrollo profesional y personal: habilidades sociales y capacidad de relación.

- Las relacionadas con el mundo de la empresa: capacidad de decisión, creatividad, espíritu emprendedor, iniciativa, criterio personal, autonomía y capacidad de adaptación a los nuevos contextos.
- Competencias idiomáticas.
- Las relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, como vía de aprendizaje permanente.

Posteriormente, la Comisión de las Comunidades Europeas (2005) ha matizado las competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo en los siguientes términos:

- Define las competencias "como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto".
- "Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo".

Establece ocho competencias clave:

1. Comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica;
7. espíritu de empresa, y
8. expresión cultural.

El referido documento define cada una de las competencias clave y describe brevemente los conocimientos, capacidades y actitudes relacionados con esa competencia. Lo interesante para nuestro proyecto de inclusión, es incidir en el aspecto de formación integral de la educación de adultos de estas competencias e intentar ligar las necesidades formativas de las personas con discapacidad intelectual a las competencias generales de la educación de adultos. Este hecho en la práctica ya ha ocurrido en la experiencia de inclusión de este proyecto. Por lo tanto, si las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo se

ha de superar la idea tradicional de considerar instrumentales solo a las destrezas comunicativas en la lengua materna y el cálculo (Lancho, 2006).

Por último, en este apartado hay que subrayar La Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos “Vivir y aprender para un futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos”, que transcurrió en Belén (Brasil) en diciembre de 2009. La conferencia fue una relevante plataforma para las actividades de sensibilización y el diálogo sobre políticas relacionados con el aprendizaje y la educación no formal de los adultos a escala mundial. Esta reunión congregó a representantes de los Estados Miembros de la UNESCO, los organismos de las Naciones Unidas, las organizaciones de cooperación bilaterales y multilaterales, así como a entidades de la sociedad civil, el sector privado y asociaciones de alumnos de todas las regiones del mundo.

Los principales objetivos de la CONFINTEA VI fueron:

- o Impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos como un elemento fundamental y un factor conducente al aprendizaje a lo largo de toda la vida, del cual la alfabetización es la base;
- o destacar el papel crucial del aprendizaje y la educación de adultos para la realización de los programas actuales de educación y desarrollo internacional; y
- o renovar el impulso y el compromiso políticos, y elaborar los instrumentos para su ejecución a fin de pasar de la retórica a la acción.

6.3 La Educación Permanente de Adultos con Discapacidad Intelectual en el marco legislativo del “derecho a la educación”.

La formación permanente es un derecho de todos los adultos, y en la sociedad actual europea, se convierte en una necesidad cada vez mayor, no sólo para la mejora laboral, sino para la promoción social y personal. Con los adultos con discapacidad intelectual, ocurre lo mismo, son personas con las mismas necesidades y tienen los mismos derechos de estar incluidos en estas modalidades de formación, con propuestas curriculares que faciliten la normalización de estas enseñanzas y por tanto que contribuyan a facilitar su inclusión social. Los derechos que derivan de la condición de adulto son derechos primarios para la población sin discapacidad, pero constituyen un gran logro para las personas con discapacidad. Podemos citar, entre otros derechos, el acceso a un puesto de trabajo digno propio de un adulto, a una vida adulta independiente; a participar en la oferta formativa ordinaria, etc. Derechos reconocidos también, en la Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (Ley 39/2006, de 14 de

diciembre de 2006). Esta ley actualiza la protección de los derechos de las personas dependientes en España; potencia la autonomía de estas personas y garantiza el apoyo para el ejercicio de sus derechos, entre los que se encuentran el acceder a los recursos comunitarios y educativos.

Nos parece relevante señalar que la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa), recoge los mismos principios que recogía la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) sobre la filosofía y normativa europea para el aprendizaje permanente. En su Artículo 5, perteneciente a la LOE y vigente en la actualidad “El aprendizaje a lo largo de la vida”, expone:

“Todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.”

El aprendizaje a lo largo de la vida constituye un pilar básico de los objetivos de Lisboa para 2010 (Consejo de Lisboa, Unión Europea 2000). El articulado de la LOMCE se sustenta en una educación de calidad con equidad, en la colaboración y el esfuerzo compartido y en el cumplimiento de los objetivos de educación y formación, que se fijaron en el Consejo de Lisboa, para 2010.

A nivel europeo encontramos diversos referentes para la justificación de este proyecto como la Declaración de Hamburgo (UNESCO 1997) sobre la Educación de las personas adultas. Dicha declaración recoge los principios básicos de la educación permanente de todos los adultos, definiendo los procesos necesarios para una educación de adultos de calidad en el siglo XXI, en el punto 22 habla sobre las personas con discapacidad, y en concreto el punto 2 hace alusión a la amplitud de factores a la que debe dar respuesta:

“... La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas”.

La Comisión de las Comunidades Europeas, en el año 2000, publica en Bruselas el Memorándum sobre aprendizaje permanente en el que han trabajado más de 12.000 personas y que aporta un nuevo punto de vista de la educación y la formación. En este documento se encierra una amplia definición del aprendizaje permanente: *“que no se limite a un enfoque puramente económico o restringido al aprendizaje de adultos”*. Además hace hincapié en el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación; el aprendizaje permanente debe abarcar todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal. Poniendo de relieve los objetivos del aprendizaje que incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como aspectos relacionados con la accesibilidad al empleo.

Este documento tiene su continuidad en una resolución de la Comisión Europea: “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente”. En el memorándum, se aboga por:

“por la creación de un espacio europeo del aprendizaje permanente cuyos objetivos sean: capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, p. 2).

La Unión Europea emitió el 5 de Mayo de 2003 la resolución del Consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación europea para los alumnos y estudiantes con discapacidad; en el punto 5 de dicha resolución se expone de una forma clara el derecho al acceso a una formación integrada a los adultos con discapacidad:

“5. Observando que las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Diciembre de 1993, indican expresamente en su artículo 6 que “los estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños y los adultos con discapacidad en entornos integrados”.

Asimismo invita en el punto ii, a:

“Proseguir los esfuerzos para que la educación permanente sea más accesible a las personas con discapacidad y, en este contexto, prestar especial atención a la utilización de las nuevas tecnologías multimedia de Internet, para mejorar la calidad de aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios así como a los intercambios y la colaboración a distancia (aprendizaje por medios electrónicos)” Diario Oficial de la Unión Europea 2003.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994), plantea como principio rector que las “escuelas comunes deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones personales”. Desde esta perspectiva, los establecimientos de educación común son vistos, por una parte, como un espacio de integración social en el cual los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y aprender a respetar y valorar las diferencias; y, por otra, como un medio eficaz para combatir actitudes discriminatorias; crear comunidades de acogida y construir una sociedad integradora.

En el mismo sentido, la Declaración de Salamanca de 1994 insta a los gobiernos a dar la máxima prioridad, y recursos para mejorar los sistemas educativos de modo que incluyan a todos los niños, sin importar sus diferencias o dificultades. Hace un llamado a trabajar por una “escuela para todos”, en la cual se celebren las diferencias, se respalde los aprendizajes y se atienda a las necesidades de cada cual, invitando a las familias a participar en sus decisiones.

Históricamente a las escuelas de adultos han asistido personas con discapacidad intelectual adultas, que a modo individual y sin recibir apoyos específicos se integraban en acciones

formativas de los CEPAS. La Formación Permanente de estos adultos se puede considerar una asignatura pendiente respecto a las políticas de integración de las personas con discapacidad, pero no sólo por parte de las administraciones públicas y de las Escuelas de Adultos ordinarias, sino también por el movimiento asociativo.

Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa, LOMCE

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa mantiene los principios sobre aprendizaje permanente establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así, en el artículo 1 figura como uno de los principios de la educación que se mantiene en el actual articulado de la LOMCE: "la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida", y en coherencia con esto, en el artículo 3 se incorpora la Educación de Personas Adultas (EPA) como una más de las enseñanzas que ofrece el Sistema Educativo Español y desarrolla lo que se entiende por aprendizaje a lo largo de la vida:

"Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional" (artículo 5.1).

La redacción de este artículo es coherente con el modelo de inclusión que hemos analizado y también con el modelo de la AAIDD.

El Título I regula las enseñanzas y su ordenación y en concreto el Capítulo IX del citado título se refiere a la Educación de Personas Adultas. Aquí encontramos los siguientes referentes curriculares:

- Objetivos: se recogen los relacionados con los tres ámbitos ya clásicos, la formación básica, la cualificación profesional y el desarrollo personal y para la participación, y añade otros que hacen referencia a las personas en riesgo de exclusión social, a las de mayor edad y a la igualdad entre hombres y mujeres y los conflictos personales, familiares y sociales.
- Organización y metodología: se orientarán hacia el autoaprendizaje, teniendo en cuenta las experiencias, necesidades e intereses de las personas adultas, con una metodología abierta y flexible.
- Validación de los aprendizajes: "las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer

conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos" (punto 4, artículo 66).

En el artículo 63 del Capítulo VIII de Educación de personas adultas los Objetivos y principios del aprendizaje a lo largo de la vida:

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

2. Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos, y, en especial, con la Administración laboral, así como con los diversos agentes sociales.

3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.

d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

La LOMCE amplía estos objetivos introduciendo uno nuevo en relación con la LOE:

h) Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

El principio del aprendizaje permanente se sustenta en la idea de que la persona adulta puede aprender a lo largo de la vida. A la hora de diseñar el currículo de EPA, habría que tener en cuenta las evidencias científicas expuestas por diferentes escuelas psicológicas sobre el aprendizaje adulto y el desarrollo y las capacidades para aprender en la edad adulta, que nos sirvieran para extraer unos principios básicos que fundamenten y orienten la elaboración de ese currículo y el trabajo de los profesionales en el aula.

Una síntesis de todo esto lo encontramos en Cabello (2002):

- La persona adulta aprende en distintos contextos, no solo en el escolar.
- Las capacidades para aprender no sufren un deterioro lineal con la edad (según el momento de la vida unas aumentan y otras tienen pérdida), influyen otros factores como la práctica de actividades de aprendizaje.
- La adultez no es una fase de declive sino un proceso de cambio que afecta a los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que pueden tomar direcciones diferentes.
- Los entornos estimulantes favorecen la actividad y el rendimiento.
- Los aprendizajes deben estar relacionados con las necesidades e intereses de las personas adultas y tener en cuenta las experiencias.

La Educación de Adultos que queremos

Desde la experiencia de AFANIAS, consideramos que el modelo de aprendizaje permanente es suficientemente amplio y abarca diversos espectros de las habilidades, conocimientos y destrezas como para que cualquier adulto, y por lo tanto todos los adultos puedan participar, crecer, convivir y desarrollarse en los mismos espacios de enseñanzas, compartiendo diversas experiencias formativas y participativas.

Teniendo en cuenta tanto la perspectiva de la educación inclusiva como la del aprendizaje permanente un currículo de educación de adultos debe abordar tres áreas fundamentales de la vida de cualquier adulto:

- Formación Básica. Entendiendo como formación básica no exclusivamente la formación para obtener un título académico; si no la formación que permite a cualquier ciudadano

moverse con autonomía en su comunidad, manejar el dinero, acceder a la información a la tecnología y a los servicios, poseer competencias comunicativas efectivas para relacionarse satisfactoriamente, etc.

- Formación Laboral: es sin duda uno de los aspectos fundamentales de la formación permanente de todos los adultos, la mejora y ampliación de las competencias laborales y el reconocimiento y mejora de las que ya posee deben de ser componentes nucleares de cualquier sistema de formación permanente.
- Desarrollo Personal: la formación a lo largo de la vida, la formación permanente promueve el crecimiento personal de los ciudadanos, como miembros activos de una sociedad democrática moderna, como miembros valiosos de la comunidad. Esta formación es fundamental para todos los ciudadanos y el tener acceso a ella promueve sociedades saludables, activas y democráticas; así como comunidades inclusivas que merecen la pena ser vividas.

En definitiva lo que proponemos es retomar el informe Delors (1996) que nos da las claves para un currículo de formación permanente, para promover sociedades más democráticas, justas e inclusivas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir juntos. Desde nuestra perspectiva sería deseable, que en el micro, en el meso y en el macro sistema se tomaran como referencia y consideración la historia, la legislación y las investigaciones sobre educación de adultos, así mismo todas las recomendaciones que la UNESCO a realizado en las últimas décadas sobre educación de adultos y que se comenzaron a aplicar en España en los noventa y dos mil, y que se han abandonado en los últimos años, estas recomendaciones son el referente fundamental para una educación de adultos de calidad.

6.4. Situación actual del Aprendizaje Permanente y las perspectivas en España.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida y el concepto de resultados de aprendizaje, se han convertido desde el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000, en conceptos clave que presiden buena parte de las políticas europeas en Educación y Formación. En España, según la Encuesta de Población Activa 2010 (MEC, 2010) Segundo Trimestre (EPA 2T), existen 12.881.100 personas mayores de 16 años, el 33.5% de la población activa, que no poseen titulación de enseñanza básica obligatoria, y 13.459.400 trabajadores, el 58,2%, que no han recibido preparación específica para el desempeño de un puesto de trabajo.

En 2000, el Consejo Europeo de Lisboa fijó como objetivo estratégico convertir a Europa en 2010 en la sociedad más competitiva y dinámica del mundo, basada en el conocimiento. Un elemento clave de la agenda propuesta en Lisboa fue la promoción de la empleabilidad y la inclusión social mediante la inversión en los conocimientos y las competencias de la ciudadanía en todas las etapas de la vida.

La Comunicación de la Comisión de 2001 *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, retomó la importancia del aprendizaje permanente. Para ello se consideraba necesaria la transformación de los sistemas educativos para ser mucho más abiertos y flexibles, de modo que el alumnado pueda tener currículos de aprendizaje individuales adaptados a sus necesidades e intereses y disfrutar auténticamente de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de su vida.

La Comunicación de la Comisión Europea de 2005 sobre el aprendizaje permanente *Nunca es demasiado tarde para aprender*, destaca la importancia del aprendizaje de personas adultas como componente clave del aprendizaje permanente, contribuyendo a la empleabilidad, movilidad en el mercado laboral y a la inclusión social. La Comunicación subraya la necesidad de suprimir barreras para la participación, de asegurar la calidad de la oferta y establecer sistemas de seguimiento del sector de aprendizaje de personas adultas, y de implementar sistemas de reconocimiento de las competencias adquiridas fuera del sistema educativo. Asimismo, identifica como grupos prioritarios, las personas con baja cualificación, los inmigrantes y personas mayores. La legislación española (LOE, 2006), como hemos podido ver, se empapó de esta perspectiva educativa que abre la puerta a la participación de todos los alumnos en el aprendizaje a lo largo de la vida.

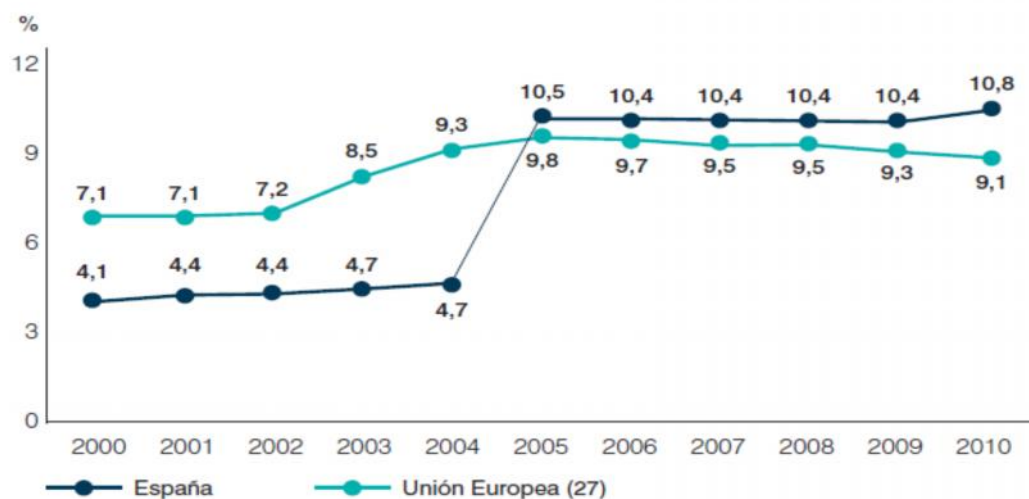
En el ámbito europeo la revisión de las políticas de educación y formación se ha visto reflejada en el Plan de Acción, Action Plan on Adult Learning 2010, que afecta a la formación de personas adultas (MEC, 2010). Este Plan contempla todos los elementos relevantes que contempla el Programa de la Unión Europea 2010 sobre Educación y Formación, en consonancia con iniciativas como el EQF (Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo largo de la vida), el NQF (Marco Nacional de Cualificaciones), o la iniciativa New Skills for New Jobs (Nuevas competencias para nuevas ocupaciones).

La UE no ha alcanzado en 2010 el objetivo del 12,5% en participación de personas adultas entre 25 y 64 años en el aprendizaje permanente. El indicador de referencia, que alcanzó en el año 2006 el 9,7%, ha dejado de aumentar, e incluso ha bajado hasta el 9,3% en 2009 y el 9,1% en 2010. En ese mismo periodo España se ha situado en el 10,4%, entre 2006 y 2009, subiendo al 10,8% en 2010. En España, la comparación con años anteriores a 2005 es difícil, pues se produjo una ruptura

de serie ese año, debido a que se tuvo en cuenta una mayor cobertura de las actividades de educación y formación en la Encuesta de Población Activa, según muestra el siguiente gráfico:

Gráfico 2 Plan de Acción para el aprendizaje permanente

Evolución del porcentaje de población europea y española de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación en las cuatro semanas previas a la encuesta. Años 2000 a 2010.



Fuente: Labour Force Survey (Media anual). Eurostat.

Fuente MEC (2010)

La Conferencia de la UNESCO CONFINTEA VI, expresaba la necesidad de “ampliar los recursos y presupuestos existentes asignados a la educación en todos los organismos oficiales para alcanzar los objetivos de una estrategia integrada en materia de aprendizaje y educación de personas adultas” (UNESCO 2009b, p.5).

El Consejo de la Unión Europea de 12 de mayo de 2009 (en MEC, 2010) se ha planteado un nuevo objetivo en participación de personas adultas en formación permanente: alcanzar el 15% para 2020. De ahí la necesidad de aunar esfuerzos y coordinar los recursos para romper la inercia e incrementar el aprendizaje de personas adultas en el período 2010-2020, objeto de la Resolución del Consejo de la Comisión Europea sobre la Agenda Europea Renovada para el aprendizaje de adultos en el período 2012-2014.

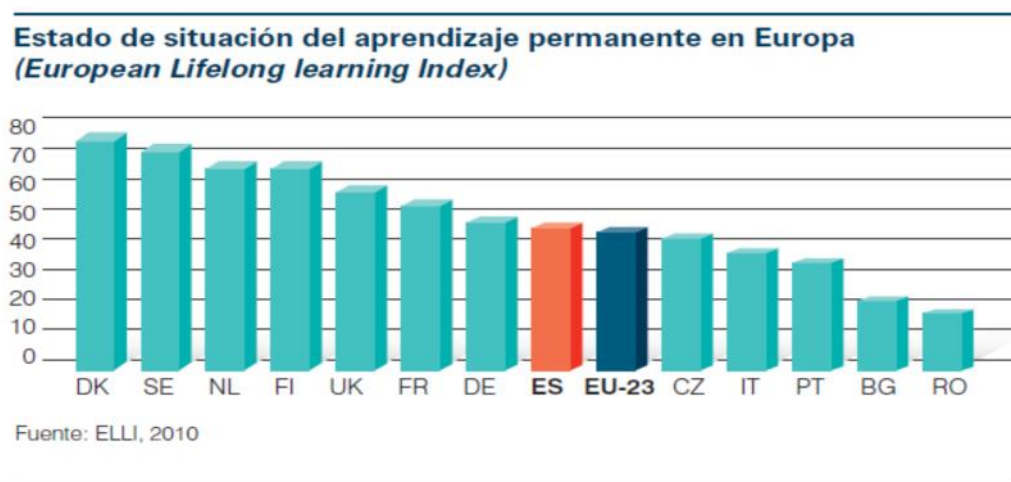
La Comunicación de la Comisión Europea Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, de 3 de marzo de 2010, establece entre sus siete iniciativas la Agenda de nuevas cualificaciones y empleos, para modernizar los mercados laborales y potenciar

la autonomía de las personas mediante el desarrollo de capacidades a lo largo de su vida. La Comisión trabajará para asegurar que las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente se adquieren y sean reconocidas en toda la enseñanza, incluida la educación de personas adultas.

Situación en España

El indicador europeo ELLI (European Lifelong Learning Index) expresa el estado de situación del aprendizaje permanente en Europa, considerando una amplia gama de actividades en diversos ámbitos, como el educativo, comunitario, laboral y del hogar, y en distintas ópticas, como la educación formal, el aprendizaje profesional, el desarrollo personal y el de la cohesión social. En este índice de valoración global encontramos una situación similar de España (46) en relación con la media europea (45) y con los países más avanzados del entorno comunitario, Dinamarca 76; Suecia 71; Holanda 66 y Finlandia 65 (Gráfico 3).

Gráfico 3 Plan de Acción para el aprendizaje permanente



11

Fuente: MEC, (2010)

Estos índices muestran con claridad la dificultad de España para acometer en los próximos años una profunda transformación en los niveles de cualificación de su población activa. En esta situación el *Gobierno de España* decidió en el año 2010, que el aprendizaje de personas adultas se convierta en una manera de lograr la mejora de la cualificación de las personas poco cualificadas o cuyas aptitudes profesionales se han quedado desfasadas. Esto resulta especialmente relevante si consideramos los cambios en el mercado laboral que se avecinan en Europa, con mayores

requerimientos de cualificaciones de nivel medio o alto, que en 2020 alcanzarán al 85% de los puestos de trabajo disponibles, y en España, donde la salida de la crisis económica estará previsiblemente asociada a la evolución de sectores productivos emergentes, con mayores exigencias de cualificación.

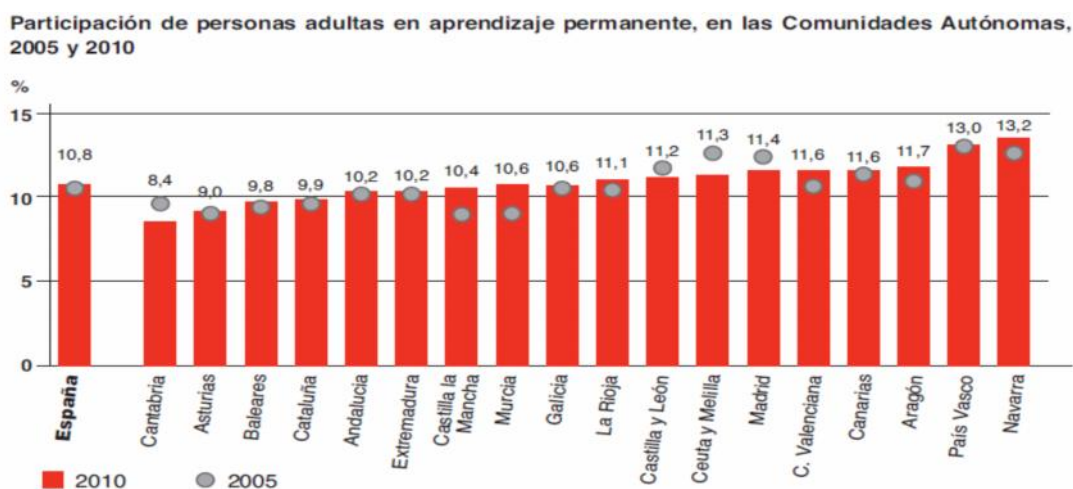
Con esta perspectiva debe preocupar la aparición de colectivos, numéricamente relevantes, con baja o nula cualificación, a los que se ha de prestar atención prioritaria ofreciéndoles nuevas oportunidades para la integración social y laboral. En particular:

- Población adulta que carece de las competencias básicas correspondientes a la enseñanza obligatoria. Según la EPA 2T 2010, 12.881.100 personas mayores de 16 años; el 33,5% de esta población carecen de acreditación de estas competencias básicas.
- Población activa que carece de acreditación de su cualificación profesional, que alcanza el 58,2% (13.459.400 trabajadores), según la EPA 2T 2010.
- Jóvenes que no obtienen el Graduado Educación Secundaria Obligatoria al finalizar el 4º curso de ESO (79.537 en el curso 2007/2008).
- Jóvenes que abandonan prematuramente los estudios (el 31,2% de la población entre 18 y 24 años, año 2009).

Aun así es fundamental resaltar que España se ha situado en niveles ligeramente superiores a la media europea en participación de personas adultas en educación y formación. Así, en 2010, el 10,8% de la ciudadanía española entre 25 y 64 años participaba en educación formal o no formal en las 4 semanas previas a la encuesta, mientras que la cifra correspondiente para la Unión Europea 27 era del 9,1%. No obstante, parece claro que el punto de referencia para España deben ser los países más avanzados, que superan el 25% (Suecia y Dinamarca).

En España se encuentran diferencias en formación permanente entre la media española y los porcentajes que presentan las comunidades autónomas, situándose las que tienen porcentajes inferiores en cifras próximas al 9%, y las que tienen porcentajes superiores en cifras próximas al 13%. La variación en 2010 con respecto a 2005 es la siguiente: en cinco comunidades ha disminuido el porcentaje, con la variación máxima de 1,3% en Cantabria, y en el resto, incluidas Ceuta y Melilla, ha aumentado, con la diferencia máxima de 1,9% en Murcia, tal como señala el siguiente gráfico:

Gráfico 4 Plan de Acción para el aprendizaje permanente



. Fuente: MEC, (2010)

6.5. El Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente

El Primer Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente elaborado por el Gobierno de España en el año 2010, pretende presentar de forma sistematizada las medidas necesarias para cumplir los objetivos comprometidos por la Comisión Europea de incrementar el aprendizaje de personas adultas en el período 2010-2020. Se trata, por tanto, de la concreción en el ámbito nacional de las políticas europeas para el aprendizaje permanente y, especialmente, del Plan de Acción el Aprendizaje para Adultos, *Siempre es un buen momento para aprender*, aprobado en 2007.

El objetivo de participación en formación permanente para 2020 debe establecerse en el 20%, con especial atención a colectivos desfavorecidos: coordinando los recursos disponibles; facilitando vías de acceso a la formación; generalizando el proceso de validación y reconocimiento de competencias; y aumentando la calidad del sector.

En el período 2012-2014 el Plan de acción debe romper la tendencia al estancamiento y alcanzar una tasa de participación del 12%. Los resultados de este plan a Febrero de 2015 todavía no han sido publicados.

Este Plan de Acción es el resultado del compromiso adquirido por el Gobierno español para dedicar una atención específica al aprendizaje permanente, aprobando un plan de acción que aumente la tasa de participación de la población adulta en educación y formación, facilitando su

incorporación a las actividades de aprendizaje, y coordinando los recursos disponibles para mejorar la oferta disponible.

El Plan es el fruto de un proceso de trabajo impulsado por el Ministerio de Educación a lo largo del 2009, 2010 y 2011. En ese periodo, el Ministerio de Educación ha recabado opiniones y propuestas de los Ministerios del Gobierno de España, de las Comunidades Autónomas, de los interlocutores sociales, y de las Federaciones, Coordinadoras, y otras Instituciones de la sociedad civil que se ocupan del aprendizaje de personas adultas. El Plan fue presentado a los responsables de las Comunidades Autónomas de la Conferencia Sectorial de Educación y al resto de interlocutores educativos en el II Congreso Nacional sobre el Aprendizaje Permanente a lo Largo de la Vida de Noviembre de 2010.

El Plan de Acción está dirigido al conjunto de la población, para que pueda aumentar sus competencias profesionales, personales o sociales, complementando las adquiridas durante su paso por el sistema educativo en su etapa escolar inicial. No obstante, el Plan de Acción establece como prioridad la atención a colectivos con baja o nula cualificación, a los que se deben ofrecer nuevas oportunidades para la integración social y laboral, en particular a la población adulta que carece de las competencias básicas correspondientes a la enseñanza obligatoria.

Desde la perspectiva del MEC, el aprendizaje permanente es una herramienta de desarrollo personal y social para amplios sectores de la sociedad, que tienen el derecho y la necesidad de incorporar a su bagaje de competencias aquellas consideradas básicas para vivir y trabajar en el siglo XXI. La población adulta no puede renunciar a la adquisición y desarrollo de competencias personales y sociales, necesarias para ejercer su derecho a una ciudadanía activa.

Para alcanzar los objetivos del Plan Acción para el Aprendizaje Permanente, el Gobierno de España propone a las Administraciones, Comunidades Autónomas, Agentes Sociales y Organizaciones o Entidades interesadas en el sector, la coordinación de sus acciones y recursos, y la participación en los siguientes ejes estratégicos vinculados y coherentes con el Plan de Acción del Ministerio de Educación:

1. Desarrollar mecanismos que faciliten la reincorporación de la población adulta al sistema educativo para obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
2. Generalizar el reconocimiento de competencias profesionales, como mecanismo para aumentar la cualificación de la población activa, en particular la de los trabajadores poco cualificados.

3. Establecer nuevas vías de acceso a la Formación Profesional, y hacer compatible el trabajo y el estudio para los jóvenes que lo abandonan prematuramente.
4. Reforzar la actualización y la adquisición de nuevas competencias profesionales para afrontar con éxito el cambiante mercado laboral.
5. Promover el acceso de las personas adultas al Bachillerato, a la Formación Profesional y a la Universidad.
6. Ofrecer educación y formación, formal y no formal, a personas en riesgo de exclusión social como estrategia de apoyo a la superación de situaciones de pobreza y marginación.
7. Difundir entre la ciudadanía las posibilidades de la formación permanente.
8. Establecer mecanismos para la mejora de la calidad y la evaluación periódica de la implementación de las políticas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, con participación de todos los agentes implicados.

A modo de conclusión nos parece relevante subrayar la apuesta y la inversión que el Gobierno de España plantea en este plan para los próximos años, así mismo también es importante indicar que las prioridades claramente explícitas en las políticas nacionales van dirigidas a la obtención de titulación en la población adulta, aunque como podemos comprobar hay una línea prioritaria para la participación de diversos colectivos en la Educación de Adultos: “ofrecer educación formal y no formal a personas en riesgo de exclusión.....superación de situaciones de pobreza y marginación”.

A la luz de este análisis parece que el plan del gobierno español se compromete claramente con una política de “resultados”, en relación a porcentajes de población y porcentajes de titulación. Desde la perspectiva de la participación comunitaria se hecha de menos medidas concretas destinadas a la mejora de la participación de colectivos tradicionalmente presentes en la Educación de Adultos (mayores de 65 años, inmigrantes y personas con discapacidad). En el plan hay una clara apuesta por la población adulta con poca cualificación y en situación de desempleo, objetivo claramente prioritario ante la dramática situación socio laboral del país; pero a su vez no termina de estar claramente alineada con los principios mencionados por la declaración de Hamburgo, por la Comisión Europea en el año 2000, e incluso por la propia LOE respecto al derecho de todas las personas de poder formarse a lo largo de la vida tanto en competencias básicas como en su promoción personal.

La formación de desarrollo personal aparece de forma tangencial y casi marginal en las actuales políticas sobre educación de adultos y es precisamente este tipo de formación la que facilita la incorporación y participación de las personas con discapacidad intelectual en las Escuelas de Adultos. Para la presente investigación, también es relevante el eje estratégico 8 del mencionado plan: *“Establecer mecanismos para la mejora de la calidad y la evaluación periódica de la implementación de las políticas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, con participación de todos los agentes implicados”*. Precisamente la propia naturaleza de esta investigación se inspira en esta estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Las diversas metodologías que se utilizan en investigación social y educativa para indagar el mundo social, proporcionan el marco de referencia, la justificación lógica para examinar los principios y procedimientos por los que se formulan los problemas de investigación. El conocimiento de las diversas metodologías nos es de gran utilidad para seleccionar la más adecuada para abordar nuestro problema de investigación, teniendo en cuenta que la herramienta utilizada, el Índice de la Inclusión, es precisamente una herramienta diseñada para la investigación educativa inclusiva.

En las ciencias sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diferentes ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social.

Hoy día disponemos de varias metodologías y marcos conceptuales que nos facilitan los principios y procedimientos que nos sirven de guía para el estudio de la realidad social.

La herramienta que utilizamos para esta investigación nos aporta un marco de acción y una metodología de investigación cualitativa, y principalmente nos asegura la calidad contrastada en la producción y análisis de los datos, fundamental en este tipo de investigaciones como señalan Cornejo y Salas (2011):

“En el escenario de la investigación social cualitativa, el rigor metodológico con el cual un investigador se aproxima a un fenómeno ha adquirido gran relevancia. A pesar de la diversidad de enfoques y técnicas en los trabajos cualitativos, una constante actual indica que el estatus científico de una investigación y la generación de conocimiento relevante depende de la calidad de los métodos utilizados para la producción y análisis de los datos, así como de la adecuación de estos métodos al objeto de estudio” (p. 53).

Nuestro papel como investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo en la realidad social que estamos analizando, teniendo en cuenta el sesgo del investigador (influenciado por su propia historia, creencias y cultura) y por la complejidad fundamental de los fenómenos humanos. Estos son aspectos a considerar a la hora de pensar en el rigor metodológico de nuestra investigación que nos obliga, por un lado, a relativizar el carácter “único” y “objetivo” de la versión del conocimiento científico importado de las ciencias naturales, y a valorar el enriquecimiento que supone para nuestra labor investigadora la opción de un “*pluralismo cognitivo y metodológico*” (Cornejo y Salas, 2011).

No es solo fundamental revisar los procedimientos utilizados en este tipo de metodología sino, como señalan Cornejo y Salas, (2011) también: “el grado de adecuación del enfoque teórico, la pertinencia y justificación del tipo de pregunta de investigación a la que responder, el objeto de estudio y la aplicabilidad, utilidad y relevancia (científica y social) de sus resultados” (p. 55).

La rigurosidad de un estudio permite adquirir un compromiso de igualdad de condiciones para quien persigue compartir conocimiento, tanto para quienes construyen ese conocimiento como para quienes trabajan a partir de ese conocimiento. El estimular la acción investigativa bajo ciertos parámetros de construcción, nos permite comprender que pasos han sido tomados para llegar al resultado final. Esto resulta más relevante en la investigación cualitativa donde lo que se busca no es necesariamente confirmar o desconfirmar teorías previas, sino contribuir al proceso continuo de revisión y enriquecimiento de la comprensión de la realidad estudiada (Elliott, Fischer y Rennie, 1999), sin desprenderse de la reflexión propia que toda nueva construcción de conocimiento conlleva. Por lo tanto, el rigor que toda metodología de investigación necesita, en el caso de la investigación cualitativa, nos impulsa a una aportación de evidencias que confirmen y afiancen los resultados de la investigación.

1.1. Hacia la búsqueda de evidencias.

Como señalan Echeita y Ainscow (2011) la investigación de los elementos que pueden servir de impulsores de la inclusión educativa ha promovido en los investigadores la necesidad de basarse en evidencias, básicamente, nos ha llevado a concluir que, dentro de los sistemas educativos, “lo que se mide, se lleva a cabo”.

Inglaterra es un caso interesante en este respecto, ya que algunos investigadores norteamericanos han llegado a describir el país como “un laboratorio en el que los efectos de los mecanismos tipo-mercado son realmente más visibles” (Finkelstein y Grubb, 2000; en Echeita y Ainscow, 2011). Por ejemplo, las autoridades locales en Inglaterra están obligadas a recopilar datos estadísticos como nunca antes lo habían hecho. Esto es percibido a nivel general como un arma de doble filo, precisamente porque se trata de un poderoso impulsor del cambio. Por otra parte, los datos son necesarios a fin de supervisar el progreso de los niños, evaluar el impacto de las intervenciones, examinar el grado de efectividad de las políticas y de los procesos, planificar nuevas iniciativas, y otros aspectos. El análisis de estos datos es un componente esencial para el progreso continuo hacia mayores niveles de inclusión educativa. No obstante, si el grado de eficacia de la acción educativa es examinado sobre la base de indicadores de rendimiento

limitados, entonces el impacto puede ser profundamente dañino. Si bien puede parecer que el uso de los datos promueve los valores de confianza y responsabilidad, en la práctica podrían ocultar aspectos más dañinos de los que muestra, llevar a confusiones y, en el peor de los escenarios, tener un efecto perjudicial en el comportamiento de los profesionales con relación a la inclusión educativa.

En España podemos encontrarnos diferentes ejemplos de estos riesgos en cuanto a la planificación, evaluación, o diseño de las políticas educativas en los últimos veinte años, desde el diseño del proceso de inclusión hasta la evaluación sobre los resultados en el informe Pisa (OCDE 2009), pasando por las pruebas de rendimiento que se realizan en determinadas comunidades autónomas.

La Educación de Adultos tanto a nivel autonómico como nacional no está exento de este tipo de riesgos del que nos avisan Echeita y Ainscow, si no que precisamente puede ser utilizado como un medio de “compensación de resultados” para obtener mejores puntuaciones en los informes de la OCDE puesto que uno de los indicadores respecto a crecimiento y desarrollo es el número de personas que obtienen el título de secundaria, siendo la educación de adultos el espacio utilizado para “compensar” los malos resultados de la educación obligatoria.

Quizás ésta pudiera ser la lógica que inspira las últimas políticas que se han implementado en España sobre educación de adultos, ya que han perseguido, explícitamente, compensar los malos resultados que obtiene España en distintos escenarios evaluativos internacionales, como podemos observar el Plan de Acción para la educación de adultos del Ministerio de Educación (2010) en su eje estratégico 1º:

Acción 1. Duplicar la oferta de Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA) lo que significaría la matrícula anual de 450.000 adultos en las diferentes modalidades. El Ministerio potenciará esta oferta a partir del curso 2010/2011, estableciendo acuerdos con las Comunidades Autónomas.

Este es sin lugar a dudas el aspecto más preocupante de la investigación en Inclusión Educativa tanto en la educación obligatoria como post obligatoria. Ainscow y Echeita insisten que la proliferación de evaluaciones de rendimiento escolar (en el marco de aquellos contextos que han definido de forma limitada y estrecha el criterio para identificar el éxito, y en España podemos obtener varios ejemplo), pueden actuar como una barrera de gran envergadura para alcanzar sistemas educativos más inclusivos. Todo esto indica que ha de tenerse mucho cuidado al decidir *qué* evidencias son recopiladas y *cómo* son empleadas y, en definitiva, cambiar hasta donde sea

necesario nuestros sistemas de evaluación para “medir lo que valoramos”, en vez de hacer lo más habitual, esto es, “valorar solamente lo que podemos medir” (Ainscow y Echeita 2011).

Lo que los investigadores en Educación Inclusiva plantean es que el punto de partida en el momento de tomar decisiones sobre las evidencias a recopilar para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos debería fundamentarse en un acuerdo respecto a la definición de inclusión. La definición de Booth y Ainscow utilizada por la UNESCO (2008) recoge, como puede apreciarse, las variables críticas (la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes poniendo énfasis en aquellos grupos de alumnos considerados en riesgo de marginalización, exclusión, o de tener un bajo rendimiento), es un excelente marco para ello:

“La inclusión significa que los centros educativos se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (Booth y Ainscow, 2004, en UNESCO 2008, p. 18).

Esta definición, por ejemplo, es la que se ha adoptado Echeita et. al. (2009) al escribir sobre *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España*, trabajo que ha servido tanto para tener una imagen más precisa de la situación como para detectar algunas barreras que interfieren notablemente en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas.

Basándonos en estas investigaciones, en Educación de Adultos harían falta estudios más exhaustivos que tomaran como referencia el modelo de Educación Inclusiva, y accesibilidad universal que promueve la legislación española y diversos organismos internacionales (UNESCO), en especial el derecho a que todos los estudiantes puedan seguir adquiriendo competencias y aprendizajes a lo largo de la vida en contraposición de las políticas de obtención de titulación en secundaria implantadas por el gobierno de España y que continúan estando en el trasfondo de las actuales reformas educativas, como la propuesta que plantea el actual gobierno de disminuir la Educación Obligatoria hasta los 15 años y en consecuencia disminuir el número de competencias necesarias para titular tanto en la Educación Obligatoria como en la Educación de Adultos.

No queremos con ello hacer un manifiesto en contra de las últimas reformas educativas, que pudieran dar oportunidades a todos los estudiantes de obtener un título, sino señalar los peligros de priorizar la evaluación basada en resultados académicos por encima de los procesos educativos y los derechos a una educación de calidad e inclusiva de todos los alumnos.

Consideramos que es muy relevante, a la hora de investigar en Educación de Adultos y en especial en educación inclusiva basarse en métodos y evidencias que permitan comprender como las políticas, prácticas y culturas educativas pueden mejorar la presencia y, participación y éxito de

todos los alumnos; para no caer en la tentación de justificar la marginalización y exclusión de los Centros de Adultos de aquellos alumnos (personas mayores, inmigrantes, personas con discapacidad, etc.) que no persigan, desean o puedan obtener un título de Educación Secundaria, puesto que este no es el único objetivo de la Educación de Adultos ni del Aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo tal como hemos podido constatar una de las prioridades respecto a la política en educación de adultos del gobierno de España es precisamente aumentar el número de personas con el Certificado de superación de la Educación Secundaria: *Reducir la tasa de población adulta que carece del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*. (Objetivo 2 del Plan de Acción para la Educación de Adultos, MEC, 2010).

Objetivo que hemos podido comprobar en los últimos años, se ha puesto de manifiesto a la hora de organizar los recursos en la Educación de Adultos, aumentando el número de alumnos por clase, disminuyendo grupos de enseñanzas iniciales, eliminando grupos de Enseñanzas de desarrollo personal y concentrando los esfuerzos de la Educación de Adultos en el aumento de titulados en educación secundaria.

1.2. Desafíos en la investigación en educación inclusiva.

Los investigadores que actualmente se dedican al área de educación inclusiva se enfrentan a muchos desafíos. Tal como expusimos en el capítulo 1, el significado de “educación inclusiva” está sujeto a interpretaciones contradictorias expresadas por académicos, profesionales, políticos y también por la prensa sensacionalista (Barton, 2011). Igualmente, el contexto de la política en la que la educación inclusiva necesita situarse y ser comprendida es un contexto de mensajes, prioridades y compromisos opuestos y contradictorios a los dictados por los gobiernos nacionales y autonómicos. En los últimos años, en distintos países, estamos siendo testigos de un ataque hacia el pensamiento y las prácticas inclusivas que recibe el apoyo de algunos académicos, representantes de centros residenciales segregados, representantes de sindicatos de profesores, padres y la prensa sensacionalista. Paralelamente y sobre la base de la política de recortes, estamos observando cómo se “dinamita” la estructura organizativa y las políticas de apoyo y atención a la diversidad, ampliando las ratios y disminuyendo el personal en los centros educativos.

Los argumentos que se presentan para apoyar estas críticas incluyen la importancia de ofrecer un continuo de provisión de servicios en el cual la educación especial se considera esencial; la llamada a una inclusión razonable en contra de lo que es descrito como “inclusión total”; la

ausencia de experiencia y de recursos en los centros ordinarios; finalmente, se ha dado prioridad a la consecución de la excelencia y de los más altos estándares académicos que otorgan una importancia central a la competición y a la selección del alumnado, y en muchos casos (cada vez más) el protagonismo de la enseñanza privada y de élite, presentando como altamente competitivo un modelo orientado hacia los resultados académicos frente a un modelo de construcción comunitaria inclusivo.

La educación inclusiva debe ser entendida como un elemento vital en la lucha para conseguir una sociedad más justa en donde haya oportunidades para todos. Tal perspectiva está basada en la asunción de que la sociedad está caracterizada por desigualdades profundas y relaciones discriminatorias y excluyentes (Barton 2011). Por lo tanto, una preocupación muy relevante de la investigación inclusiva debiera ser intentar identificar, entender y criticar la naturaleza variada y compleja de las barreras para la inclusión y para la participación, con las que nos encontramos dentro de la educación y en la sociedad en general. Identificar las causas de la discriminación debe ser, una preocupación principal y permanente para la investigación en inclusión que estará implicada en contribuir a corto, medio y largo plazo a promover el cambio de esta situación.

La investigación inclusiva también se interesa en la deconstrucción de las categorías, y por ejemplo, tal y como hacen los autores del Índice de la Inclusión (Booth y Ainscow, 2000), se da prioridad al análisis crítico que permite cuestionar el lenguaje y los presupuestos que origina el discurso de las necesidades especiales.

Podemos hablar de un conflicto entre una visión de la inclusión que engloba el lenguaje de las necesidades especiales y otra que considera aquel lenguaje como parte del problema más que de la solución. Dentro del discurso de las necesidades especiales, se asume que los alumnos con “necesidades educativas especiales” pueden ser diferenciados de los alumnos “normales”. Esta construcción del discurso tiene implicaciones sobre cómo se habla de las necesidades del primer grupo en cuestión, cómo y por quién están tratados, cómo son percibidos por los otros y cómo se perciben a sí mismos (Armstrong, 2004; en Barton, 2011).

La forma de comprender la exclusión y la inclusión hace surgir debates políticos en términos de quién está dentro o fuera, a qué oportunidades y recursos tienen acceso las personas y qué relaciones de poder están involucradas en estas interacciones.

Podríamos analizar desde esta perspectiva el actual modelo de transición hacia la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual en España (Programas de Transición a la vida Adulta, Formación Profesional, etc.) puesto que la respuesta política y social actual o del futuro

inmediato sigue siendo la misma que la de hace 20 años: enseñanzas segregadas y servicios segregados. Desde mi experiencia personal esta situación es debida a la profunda creencia arraigada en los distintos responsables educativos e incluso en profesionales y familiares de que a partir de la adolescencia la integración no es posible y no es recomendable a nivel social y académico.

La investigación inclusiva trata de explorar las maneras complejas y ricas en las cuales las personas/ alumnos “pertenecen”, “participan” y “aprenden a vivir el uno con el otro” en distintos contextos, dentro de los cuales se incluye la educación. Esto requiere comprometerse con el reto de entender cómo los individuos pueden ser tanto incluidos como excluidos en contextos particulares (Ravaud y Stiker, 2001; en Barton, 2011).

La búsqueda de políticas y prácticas inclusivas conlleva más aspectos que las cuestiones relativas simplemente al acceso. Incluye también las políticas de reconocimiento por las cuales luchan los colectivos discriminados en pos de conseguir una identidad positiva y la celebración de la diferencia. Esto implica, en el plano individual y colectivo, aprender a hablar por ellos mismos y tener cada vez mayor control sobre sus opciones y oportunidades vitales (empoderamiento). Desde la perspectiva de la investigación, explorar las perspectivas o voces de ciertos grupos requiere que el investigador tome en consideración el contexto en el que se expresan dichas voces, el contenido de estas voces, el propósito de tales articulaciones y su impacto (Barton, 2011). En etnografía se habla de recoger la visión *emic* de las personas, esta perspectiva se define más claramente en la Antropología Aplicada y la Antropología del compromiso (Giménez, 2003). Una tarea fundamental a la que se enfrentan los investigadores es entender qué significa escuchar estas voces, incluyendo aquellas más difíciles de escuchar, y las que habitualmente no han sido escuchadas. En el caso de nuestra investigación se han incorporado la opinión de 9 personas con discapacidad intelectual en las encuestas y se han entrevistado a alumnos veteranos con discapacidad intelectual (entrevistas publicadas en la revista del CEPA recogidas en el ANEXO VI).

Un ejemplo de todo ello lo podemos encontrar en el libro *Making difficulties* (Barton y Clough, 1995; en Barton 2011). Una preocupación central del libro fue proporcionar ejemplos de cómo las “necesidades educativas especiales” se pueden entender como conceptos que han sido contruidos de diversas formas por la propia investigación. Los autores también exponen en su obra que la investigación no solamente se dirige a, o discute sobre el objeto de la misma, sino que también comienza a crear dicho objeto a través de la propia identificación de un tema objeto de estudio. La elección de cómo investigar dicho objeto es en sí mismo constitutivo del propio objeto investigado:

“Estábamos buscando promover un acercamiento a la investigación que fuera más allá de las capas superficiales de la descripción, para examinar los asuntos relativos a la relación entre el sujeto investigador y el acto de investigar, y de este modo indagar en las maneras mediante las cuales la construcción personal de los fenómenos

contribuye a fabricar lo social y como consecuencia a otorgarle una naturaleza institucionalizada a dicho ámbito” (Barton, 2011, p. 69).

Barton afirma que la investigación misma crea (más que meramente estudia) el fenómeno de las necesidades educativas especiales. Al intentar animar a los autores a tomar conciencia y problematizar la planificación, el proceso y los resultados de la investigación, Barton (2011) nos anima a estudiar de manera personal y con profundidad los siguientes aspectos:

- o ¿Qué creencias o presupuestos sobre las NEE/discapacidad tengo que se manifiestan inevitablemente en la manera en la que diseño mi investigación?
- o Debido a estos presupuestos, ¿qué cuestiones específicas me estoy planteando en este estudio y qué acontecimientos y circunstancias las han hecho surgir y les han dado prioridad y urgencia en mi trabajo?
- o ¿Qué y cómo estas creencias, preguntas y circunstancias han sugerido o influido en los métodos particulares que he elegido en mi investigación?
- o ¿Qué presupuestos sobre “cómo funciona el mundo” –y cómo lo podemos conocer– se dan por ciertos con estos métodos? ¿Por qué entonces son particularmente adecuados para investigar estos fenómenos concretos?
- o ¿Cómo han cambiado o han evolucionado mis creencias durante el proceso de investigación? ¿De qué manera me ha cambiado a mí mismo la investigación?
- o ¿Y de qué manera ha cambiado la comprensión que tiene la comunidad en general a través de o por medio de lo que he logrado? Si, como intentamos sugerir, la investigación define en realidad el campo de estudio, ¿qué redefinición (por pequeña que sea) se deriva de mi trabajo? ¿Qué podría aprender otro investigador o qué querría yo que aprendiera otro investigador de mi experiencia?

Nos volvemos a encontrar con los “problemas preliminares” que planteaba Malinowski, el investigador etnográfico debe ser capaz de comprender en qué medida estos sesgos pueden dificultar la aprensión de la totalidad. Intentamos dar respuesta a parte de estas preguntas en los diversos capítulos de esta obra.

2. ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

El método que ha predominado en las ciencias después de Galileo (1564-1642) ha sido el método positivista: la observación de los hechos empíricos mediante el distanciamiento del observador, la medición matemática y cuantitativa, y la producción de situaciones experimentales con un elevado control de las variables que influyen sobre el fenómeno estudiado. Ahora bien, en los inicios del siglo XX, de la mano de la antropología cultural primero, y de la sociología después, aparecen las metodologías denominadas cualitativas orientadas a la comprensión e interpretación émica de los fenómenos humanos.

La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas respecto a los fenómenos observados, con el fin de comprender mejor la realidad. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, vídeos, registros, memorias, etc. La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan (Denzin y Lincoln, 2005).

Las metodologías cualitativas se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda del significado y del sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos.

En muchos países se están llevando a cabo investigaciones sobre la participación en los distintos tipos de educación sistemática de adultos (UNESCO 2010). Las investigaciones utilizan metodologías diferentes que a menudo son complementarias: análisis cuantitativo sobre datos de encuestas, informes cualitativos e investigación biográfica. También se están llevando a cabo estudios sobre comportamiento para poder describir patrones de aprendizaje y barreras a la participación en la educación sistemática de adultos.

Precisamente los enfoques cualitativos pueden ayudar a comprender los factores estructurales y de contexto que influyen sobre la participación y las barreras para la participación en la Educación Permanente. Para poder tener una visión completa acerca de la educación de adultos, es necesario combinar las metodologías cualitativas que evalúan las situaciones comunicativas con la interpretación correspondiente de las culturas, las comunidades y los individuos excluidos social y culturalmente. La metodología cualitativa es especialmente útil en la

investigación de factores que influyen en una cultura escolar. También lo es para conocer qué aspectos de la cultura institucional afectan al desarrollo de prácticas inclusivas.

La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. Dicha metodología procura lograr una descripción holística, esto es, que intenta describir y analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular. En nuestro caso el proyecto de inclusión llevado a cabo por el CEPA Pozuelo: la accesibilidad e inclusión en este CEPA, que puede ser interpretado de una manera global, aunque pormenoricemos en aspectos, dimensiones, variables o indicadores; gracias a la aplicación de la herramienta *Índice para la Inclusión*.

Como adelantábamos al inicio de este capítulo, asumiendo un diseño cualitativo, para la realización de nuestro trabajo es importante que nuestra labor investigadora este orientada hacia el pluralismo cognitivo y metodológico (Cornejo y Salas, 2011). Por lo tanto y siguiendo el planteamiento de Cornejo y Salas, en nuestra investigación utilizaremos diversas metodologías de estudio (como se explica en el apartado de metodología del capítulo 3) con la intención de comprender desde diversos puntos de vista la realidad estudiada (pluralismo cognitivo)

La Antropología aplicada se muestra como una disciplina versátil a la hora de entender y plantear posibles alternativas a diversos problemas sociales, muy particularmente los educativos. De hecho las técnicas de investigación antropológica son frecuentemente usadas en la investigación educativa precisamente por la necesidad de encontrar visiones y acercamientos a ciertos problemas desde un enfoque holístico.

A diferencia de los estudios descriptivos, correlacionales o experimentales, más que determinar la relación de causa y efectos entre dos o más variables, la investigación cualitativa se interesa en saber cómo se da la dinámica en describir el proceso de una realidad concreta, asunto o problema.

Mientras que la investigación cuantitativa expresa sus objetivos como descripciones y relaciones entre variables, la investigación cualitativa, en sus diversas modalidades: investigación participativa, investigación de campo, investigación etnográfica, estudio de casos, etc., *“tienen como característica común referirse a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. No hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y la determinación de correlaciones”* (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 92).

El proceso investigador

Aunque no difiere mucho de los otros tipos de investigación hay algunas particularidades que debemos de considerar (Rodríguez, Gil y García, 1996):

- Identificación del problema a investigar: no sujeto a unas variables específicas, el mismo problema o asunto se reformula a medida que se desarrolla la investigación.
- Identificación de los participantes: generalmente es una muestra seleccionada, no aleatoria, ya que el investigador procura por una muestra que concierne más a los propósitos específicos de la investigación.
- La formulación de hipótesis: contrario a los estudios cuantitativos, las hipótesis no se formulan al inicio de la investigación, sino más bien surgen a medida que se lleva a cabo la investigación. Las mismas pueden ser modificadas, o surgen nuevas o son descartadas en el proceso.
- La recogida de los datos: *no se suelen someter a análisis estadísticos* (solo en algunos casos, como en el uso de los porcentajes...) como en los estudios experimentales. Los datos no se recogen después de administrar instrumentos, sino que se van recogiendo durante el proceso que es continuo durante toda la investigación.
- El análisis de los datos: consiste en realizar una síntesis e integración de la información que se obtiene de diversos instrumentos y medios de observación. Prepondera más un análisis descriptivo coherente que pretende lograr una interpretación minuciosa y detallada del asunto o problema de investigación, con un enfoque holístico.
- Conclusiones: se derivan o se infieren continuamente durante el proceso. Contrario a los estudios de índole cuantitativas que resultan al final de la investigación, en el estudio cualitativo se reformulan a medida que se vayan interpretando los datos.

Formas o tipos de investigaciones cualitativas

Son diversos los métodos cualitativos que podemos encontrar y numerosas las clasificaciones que los distintos autores han elaborado en la historia reciente: investigación etnográfica, interaccionismo simbólico, investigación fenomenológica, investigación hermenéutica, etnometodología, estudio de casos, investigación-acción, y otros. Resumimos a continuación sintéticamente los métodos utilizados por el investigador en la presente obra.

1. *Observación participativa*: donde el investigador participa dentro de la situación o problema que se vaya a investigar. Este es el caso de la presente investigación donde el investigador forma parte de un equipo coordinador, que podría ser definido también como “equipo de investigación” tal como se explicará posteriormente.

2. *La investigación-acción*: pretende ofrecer respuestas prácticas a situaciones reales, y para ello interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan o interactúan en la situación del problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Es un tipo de investigación muy frecuente en educación donde se persigue la mejora continua de la acción educativa. Este método persigue transformar la realidad, es decir, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social. El Índice de la Inclusión responde fundamentalmente a este diseño.

3. *Investigación etnográfica*: puede combinar tanto las herramientas de observación participativa como de investigación-acción, el propósito principal de esta metodología es lograr una "descripción e interpretación holística del asunto o problema a investigar". El énfasis se pone en documentar todo tipo de información que se da en una situación o escenario concreto, observar y llevar a cabo entrevistas y diferentes formas de recogida de información, tratando de obtener el máximo número de detalles del objeto investigado.

Por mi formación en discapacidad, mi trayectoria investigadora, mi formación en antropología y por el objeto de estudio seleccionado para la investigación (“La inclusión en Escuelas de Adultos”) la opción metodológica principal para el diseño de la tesis que he elegido es la *investigación etnográfica*. El diseño del Índice por la Inclusión se encuadra en el modelo de investigación etnográfica, puesto que propone realizar una investigación para conocer, describir e interpretar aspectos relevantes respecto a la inclusión en las escuelas mediante diversos modelos de encuestas, la observación directa, las discusiones grupales, y otros métodos.

La elección metodológica depende de la naturaleza del objetivo de la investigación y de la acumulación de investigaciones anteriores que han permitido partir al investigador de una experiencia acumulada en la propia metodología etnográfica. Durante toda esta obra se está reportando información de la observación participante del investigador; puesto que una de las principales fuentes de información que poseo para esta investigación es mi propia experiencia en el campo.

Hay que tener en cuenta que si este trabajo se limitase únicamente a la consecución del plan de mejora del CEPA Pozuelo estaríamos principalmente hablando de un diseño metodológico de investigación-acción. El diseño de esta tesis está basado en el método etnográfico aunque dentro de la misma se utilizan las herramientas propuestas por el Índice de la Inclusión La investigación

amplía el mero hecho de la aplicación del Índice para intentar comprender con más precisión la realidad estudiada, dentro de un contexto más global de la Educación Inclusiva, la Educación de Adultos y la Discapacidad Intelectual.

En investigación cualitativa las herramientas utilizadas son comunes para varios métodos: entrevistas, cuestionarios, cuadernos de notas, categorización de los datos, y otras.

La gran complejidad y la singularidad de muchos de los fenómenos humanos hacen imposible que haya una única modalidad de investigación cualitativa rígida y fijada de antemano. *La investigación cualitativa es, en esencia e inevitablemente, multimétodo y plural* (Rodríguez, Gil y García 1996). Cada modalidad de investigación sigue su propio perfil, puesto que debe adaptarse al escenario (siempre cambiante) donde se quiera llevar a cabo. Dicho de otro modo, no hay un único modelo de investigación válido, puesto que las investigaciones cualitativas son flexibles para adaptarse al escenario de investigación. La investigación cualitativa es, por definición, abierta, y huye de cualquier acción uniformadora que intente imponer un único enfoque (Denzin y Lincoln, 2005).

3. EL ENFOQUE SOBRE LA INCLUSION EN EL ÍNDICE POR LA INCLUSION.

El *Índice por la Inclusión* (Booth y Ainscow, 2000) es un conjunto de materiales diseñados para promover una educación inclusiva en centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro y participación.

La utilización del Índice es, en sí mismo, una contribución decisiva a la consecución de ese objetivo. Ello es así porque este material anima al equipo docente a compartir y construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos y, les permite valorar con detalle las posibilidades reales que se dan en sus centros para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos. Es una herramienta para la investigación-acción y la mejora continua útil y adaptable a diversos contextos educativos. El Índice fue elaborado en Inglaterra por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en iniciativas de desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. Se realizó una prueba piloto con una primera versión del Index en seis centros de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra en el curso 1997-1998 gracias a la financiación del Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE.

Estos centros descubrieron que esta propuesta les ayudó a concienciarse acerca del sentido de la inclusión y a centrarse en factores educativos, que de otra forma, se les podrían haber

pasado por alto. Inspirados por esta experiencia, se elaboró una segunda versión del Índice. Esta versión se evaluó a través de un detallado programa de investigación-acción, financiado por la Agencia de Formación Docente, en 17 centros educativos de cuatro LEAS (Autoridades Locales de Educación) de Inglaterra durante el año escolar 1998-1999. El trabajo en estos centros fue utilizado para generar las ideas y los materiales que se proporcionan en la versión de la herramienta que hemos utilizado para nuestra investigación.

En España esta herramienta ha sido traducida, adaptada y validada por Marta Sandoval, Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel y Sebastián Moratalla (2002). Y hasta la fecha se ha aplicado en diversos centros escolares de Educación Primaria y Secundaria en España, pero hasta ahora no se había realizado ninguna experiencia de aplicación en Escuelas de Adultos en España.

En el *Índice* la inclusión está relacionada con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado. Ocurre con frecuencia que centros que aparentemente han tenido éxito incluyendo a algunos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pueden, al mismo tiempo, impedir la participación de otros grupos de alumnos. Hay que tener en cuenta que la inclusión de estudiantes con NEE, que son un grupo muy amplio y variado, mejora cuando los centros tratan de responder a todos los aspectos de su diversidad. En la Educación Permanente de Adultos partimos de dos ventajas: nos encontramos con una gran heterogeneidad y diversidad muy amplia, y en muchos casos no se categorizan a alumnos como estudiantes con NEE. Un claro ejemplo de esto lo encontramos en las Escuelas de Adultos: alumnos inmigrantes, alumnos con diferentes discapacidades, con dificultades en su escolarización, con dificultades de aprendizaje no “clasificadas”; la diversidad de características personales es amplísima y a la vez el origen de las posibles necesidades de apoyo.

Algunas veces, la inclusión se percibe como algo que, en lo fundamental, sólo tiene que ver con el movimiento de un grupo de alumnos que estaba fuera de los centros ordinarios y que ahora se busca que estén dentro. Y se piensa que los alumnos están “incluidos” desde el momento que están en el centro ordinario. Precisamente esta circunstancia ocurre con los alumnos con discapacidad intelectual, cuando se presentan en las Escuelas de Adultos como parte de un colectivo, o cuando vienen acompañados de profesionales de apoyo de las instituciones de origen. He podido contrastar en múltiples entrevistas realizadas durante 15 años que esta circunstancia es “denunciada” por los profesionales del sector de la discapacidad en diversas ocasiones, no solo por parte de los profesionales de AFANIAS, si no también de otras instituciones específicas de atención a la discapacidad. Este aspecto ha sido de especial interés para muchos investigadores y definido como “inclusión razonable” (Barton, 2011; en Echeita y Ainscow, 2011).

Partimos de una experiencia no homogénea en todas las Escuelas de Adultos, puesto que la presencia de personas con discapacidad y con otras necesidades de apoyo es habitual en las Escuelas de Adultos. En muchos casos las propias escuelas afirman que la inclusión viene dada por la mera existencia de una enorme diversidad de alumnos que tienen que atender, pero como señala Ainscow (2003), la inclusión es un conjunto de procesos sin fin. La inclusión, también supone la especificación de la dirección de cambio que persigue un centro educativo. Por esta razón es relevante para cualquier centro educativo, independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas el formular por escrito la evaluación y propuestas de mejoras. La aplicación del Índice de la Inclusión requiere que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Precisamente este compromiso fue adquirido en Madrid únicamente por el CEPA Pozuelo, en una apuesta clara por la mejora de las prácticas inclusivas ya existentes.

3.1. Aspectos previos a la aplicación del Índice de la Inclusión.

Booth y Ainscow en el *Índice de la Inclusión* plantean que para promocionar prácticas inclusivas es importante:

a) *El Desarrollo de un lenguaje para la inclusión*

La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEES). Es un punto de vista diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se utiliza en el Índice de Inclusión porque el significado con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para la promoción de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Esto ocurre porque al “etiquetar” a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar entre los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Este efecto producto del etiquetaje se puede observar con claridad en las Escuelas de Adultos cuando alumnos con discapacidad intelectual se matriculan por su cuenta, las escuelas de adultos

no suelen utilizar medidas especiales de evaluación o seguimiento, pero si ese mismo alumno ha sido acompañado o derivado por una institución específica la valoración del alumno es distinta.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que se da en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado.

Sin embargo, no se puede obviar que en la actualidad el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” permanece como parte del marco cultural y político de todos los centros educativos e influye en una gran variedad de prácticas educativas. Así, por ejemplo, y aunque no están obligados por la ley, la mayoría de las escuelas del Reino Unido designan a un profesional del centro como “*coordinador de necesidades educativas especiales*”. Este coordinador presta apoyo a los docentes que atienden la diversidad en las aulas, superando la visión de un especialista que se “*encarga de los acnee*”.

Varias administraciones europeas, animan a crear esta figura desde “Las medidas para la evaluación psicopedagógica y la identificación y evaluación de niños con necesidades educativas especiales”. También se sigue reforzando este concepto desde el momento en que los centros tienen que justificar explícitamente los gastos en “necesidades educativas especiales”, así como por el hecho de que debe emitirse un dictamen específico para cada caso y Planes Pedagógicos Individuales para quienes estén catalogados con N.E.E.

Booth y Ainscow (2000) proponen que los términos “coordinador de apoyo pedagógico”, “coordinador de desarrollo pedagógico” o “coordinador de inclusión” servirían mejor para ayudar a relacionar el trabajo del alumnado que experimenta dificultades de aprendizaje con aquellas preocupaciones más generales de la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado del centro y, por tanto, serían más coherentes con una propuesta sobre la inclusión. Indudablemente, el cambio hacia una concepción diferente en la atención a las dificultades educativas crea desconcierto entre los docentes, a los que se les está pidiendo en muchos momentos que hagan dos cosas al mismo tiempo. Sin embargo, a priori no debería suponer un problema para el profesorado de Educación de Adultos que tiene una amplia experiencia en atender a la diversidad. De hecho en varias escuelas de adultos que participan desde 2005 en el proyecto de inclusión promovido por AFANIAS y la Comunidad de Madrid, han optado por no solicitar un Profesor de Pedagogía Terapéutica, puesto que la atención a la diversidad se distribuye por los distintos departamentos en coordinación con la orientación y jefatura de estudios. Aunque también coexiste en otras Escuelas

de Adultos la tendencia a depositar la responsabilidad de la atención a la diversidad en el “especialista de pedagogía terapéutica”.

b) Identificar las Barreras para el aprendizaje y la participación

En el *Índice de Inclusión*, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”. Consecuentemente, la inclusión nos obliga a identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambas acciones. Las barreras, al igual que los recursos, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.

El uso del concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “necesidades educativas especiales”, plantea un modelo social diferente respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad.

Este modelo que se propone en el Índice de Inclusión, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación surgen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, o las enfermedades crónicas.

La deficiencia se puede definir como “una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial”, aunque la noción de una deficiencia intelectual es problemática, pues puede sugerir una justificable base física a las dificultades.

c) Discutir y conocer las características de la educación inclusiva (según el Index For Inclusion)

A continuación se exponen un listado de características de la educación inclusiva que Booth y Ainscow (2000) proponen estudiar:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.

- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con “Necesidades Educativas Especiales”.

- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.

- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.

- Todos los estudiantes tiene derecho a una educación en su localidad.

- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

- ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?

- ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?

- ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación?

- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?

- ¿Cómo se pueden generar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?

Mientras que es posible que los centros tengan poco que hacer para superar las deficiencias, si que éstos pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales.

3.2. Distintas formas de usar el Índice de la Inclusión.

El material puede ser utilizado de diversas maneras, se elaboró con la intención de que se utilice, sobre todo, en centros educativos. En algunos lugares, los centros educativos trabajan en colaboración entre ellos y con el apoyo de diferentes servicios o equipos de asesoramiento. Algunos aspectos de los materiales pueden usarse como base del trabajo con grupos de docentes,

o con miembros de los consejos escolares, con el objetivo de crear conciencia sobre la educación inclusiva y de forma que posteriormente pueda llegarse a un mayor compromiso con estos materiales. Del mismo modo, el *Índice* puede ser utilizado para estructurar investigaciones individuales o grupales de los centros educativos.

Los autores de la adaptación del *Índice de la Inclusión*, reflejan en la guía que desean conocer cualquier otro tipo de utilización de los materiales que promuevan una mayor reflexión acerca de la educación inclusiva y que implique una mayor participación del alumnado en la cultura, los currículos y en la comunidad educativa. Por ello se ha mantenido informado del proceso de las distintas iniciativas desarrolladas con la Guía para la evaluación inclusiva en Educación de Adultos.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

4.1. Antecedentes

Durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008 un grupo de profesionales de la educación de adultos y del campo de la discapacidad intelectual se estuvieron formando con el apoyo de los Doctores Marta Sandoval y Gerardo Echeita sobre educación inclusiva y sobre la propia herramienta del *Índice de Inclusión*. En el curso 2008-2009 estos mismos profesionales trabajaron conjuntamente para adaptar la Herramienta "Index for Inclusion" al contexto de la Educación de Adultos, valorando la idoneidad y adaptando los indicadores y preguntas. Este trabajo, que realicé personalmente, fue parte de la suficiencia investigadora que presenté en el 2009.

El grupo de profesionales estaba compuesto por: una directora, dos jefes de estudio, dos orientadoras y tres profesoras de pedagogía terapéutica. También han participado en el grupo cuatro coordinadores para la formación permanente de personas con discapacidad intelectual de los Centros Ocupacionales de AFANIAS.

Sobre la base de este trabajo, el CEPA Pozuelo adaptó y aplicó el "Index for Inclusion" durante el período 2010-2012.

4.2. Objetivos de la investigación

1. El objetivo principal de esta investigación es poder valorar las prácticas inclusivas en el Centro de Educación Permanente de Adultos de Pozuelo aplicando el "Índice de la Inclusión". Para ello se ha tomado como referencia la adaptación de la herramienta que elaboró el grupo de

expertos en Educación de Adultos en 2009 y que se estudió en la Suficiencia Investigadora que se presentó en la Universidad de Salamanca en 2009 (López y Calvo, 2009). Para su aplicación se ha utilizado el procedimiento que propone el Índice para la Inclusión.

2. También nos proponemos mejorar la investigación sobre educación inclusiva en adultos con discapacidad intelectual, ampliar el conocimiento sobre las posibilidades de evaluar y mejorar la educación inclusiva, para todos los adultos, en la formación permanente (educación de adultos o aprendizaje a lo largo de la vida), puesto que mejorando la accesibilidad universal aumentamos las posibilidades de presencia, participación y éxito de las personas con discapacidad intelectual en las acciones formativas de la comunidad.

4.3. Problemas de la investigación.

Nos encontramos con diversos problemas en la investigación planteada que probablemente no todos puedan solucionarse con la adaptación de la herramienta, ni con el análisis del trabajo de adaptación como indicaremos en las conclusiones. Durante la aplicación de esta herramienta en el CEPA han surgido nuevas preguntas y problemas, puesto que finalmente el objetivo que la metodología empleada y que la propia herramienta pretende, es principalmente sugerir, preguntar, e identificar puntos ciegos respecto a las barreras para el aprendizaje y la participación en las Escuelas de Adultos.

El primer problema que surge en esta investigación es el *acceso al campo de estudio*: el investigador al haber trabajado y colaborado con las Escuelas de Adultos, con una relación de gran confianza durante años, cuenta con numerosos “porteros” que pueden ser calificados como informadores relevantes. El investigador también cuenta con el posible “sesgo” de ser considerado como un agente externo, no ser “uno de los nuestros”, ser un profesional de apoyo a la inclusión de personas con discapacidad intelectual. Esto supone una dificultad a la hora de plantear a los equipos directivos y claustros de las Escuelas de Adultos, que la mejor manera de facilitar que las personas con discapacidad intelectual participen en sus centros, es evaluar sus prácticas inclusivas. A nadie le gusta que un invitado le diga cómo tiene que organizar su casa, otra cosa distinta es que se invite a participar a un agente externo; esta era mi intención y mi estrategia durante años, esperar a que las Escuelas de Adultos participantes en el proyecto de Inclusión decidieran mejorar sus prácticas inclusivas con el apoyo de agentes externos.

El investigador promovió tanto en el curso 2007-2008 como en el 2008-2009 que se formaran con la ayuda de los Profesores universitarios Gerardo Echeita y Marta Sandoval el máximo número

de profesionales claves y expertos en la atención a la diversidad en las Escuelas de Adultos. Precisamente el propio Índice aconseja que el equipo coordinador que se encargue de promover la aplicación del Índice en cada Centro esté compuesto por Directores, Jefes de Estudio, Orientadores y otros profesionales relevantes para el Centro Educativo. En nuestro caso el grupo de profesionales que han compuesto el equipo guía era: la directora, dos jefas de departamento, la profesora de pedagogía terapéutica, una alumna de prácticas de pedagogía y yo. Por lo que podemos afirmar que la representatividad de la muestra es suficiente para obtener un grado aceptable de conocimiento en los miembros del grupo coordinador.

Por otro lado, el trabajo de aplicación del Índice requiere de un esfuerzo extraordinario de preparación, recopilación y exposición que asumió el investigador; facilitando así la aplicación de la herramienta y el acceso al campo de investigación.

Por lo tanto, el problema de acceso al campo a través de informadores relevantes podemos afirmar que ha sido resuelto eficazmente. Hay que tener en cuenta que este es uno de los primeros problemas que el investigador etnográfico ha de resolver para que la información que se obtenga tenga cierto grado de fiabilidad y validez (Hammersley y Atkinson, 1994).

El rol del investigador: El siguiente problema que un investigador etnográfico ha de resolver es cual es el papel que le van a conceder los sujetos de estudio. Este papel en gran medida viene dado por el sistema de acceso al campo que se ha empleado. Como comentábamos en el acceso al campo, el investigador y el resto de profesionales de AFANIAS son conocidos en los Centros de Adultos como especialistas en discapacidad, por lo que se espera de ellos que aporten soluciones específicas para atender a las personas con discapacidad. *El Índice de Inclusión*, propone en su metodología de trabajo que se cuente con un experto externo, un amigo crítico que acompañe en todo el trabajo de implantación del Índice. La dirección del CEPA y los miembros del Equipo Guía propusieron que ese papel lo desempeñara el autor de estas líneas, puesto que llevo coordinando el proyecto de inclusión y dando apoyo a los profesionales de los CEPAS y de AFANIAS, sobre como mejorar la inclusión, desde hace varios años. Por lo que el problema del rol estaría resuelto con un papel asignado por la propia herramienta de investigación.

Otra de las cuestiones relevantes y relacionadas con el acceso al campo es el *beneficio de la investigación*. El trabajo de investigación del Índice aunque pueda ser tutorizado y liderado en su mayoría por el apoyo del investigador, supone un compromiso y un esfuerzo por parte de la comunidad educativa, especialmente por la dirección del centro y el equipo guía pero también por el resto de profesorado y alumnado que han colaborado en la investigación. En este aspecto la determinación de la dirección por completar la tarea y poder promocionarlo a través de la

presentación a diversos premios, permitió asegurar que el proceso de adaptación y aplicación se desarrollara en tiempo y forma, obteniendo en un breve periodo de tiempo un premio estatal por dicha experiencia.

4.4. Hipótesis y preguntas de la investigación.

Las hipótesis de esta investigación han sido compartidas con el Equipo Coordinador que desarrolló la aplicación del Index for Inclusion:

1. La adaptación y aplicación del “Índice de la Inclusión” permitirá al CEPA Pozuelo detectar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
2. La aplicación del “Índice de la Inclusión” posibilitará al CEPA Pozuelo conocer qué tipo de acciones y medidas debe de tomar para poder eliminar dichas barreras.

Para poder facilitar la verificación de la hipótesis en el trabajo de la adaptación y aplicación de la herramienta se tendrán en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿En qué grado se están desarrollando prácticas inclusivas, teniendo en cuenta la perspectiva de la inclusión de Booth y Ainscow, en el CEPA Pozuelo?
- ¿La actual formulación del “Índice de la Inclusión” nos permite evaluar la accesibilidad y el grado de inclusión en la Escuelas Permanentes de Adultos?
- ¿Qué porcentaje y tipo de barreras de aprendizaje pueden ser detectadas y/o superadas gracias a la aplicación del “Índice de la Inclusión”?
- ¿Es necesario emplear algún otro procedimiento o técnica de investigación complementaria para valorar el grado de inclusión real en las Escuelas de Adultos, o con el “Índice de la Inclusión” tenemos herramientas suficientes para poder conocer en profundidad los problemas de accesibilidad?

4.5. Objetos de estudio: dimensiones e indicadores de la inclusión a estudiar.

En investigación cualitativa, es fundamental definir y seleccionar ciertos objetos de estudio. Uno de los mayores desafíos del investigador etnográfico es la sistemática en la reducción de los datos: establecer categorías, unidades temáticas e indicadores.

En el caso que nos compete el propio Índice de la Inclusión nos suministra un procedimiento de aplicación y la delimitación de los objetos de Estudio: tres dimensiones a evaluar. Cada dimensión del Índice de la Inclusión se divide en dos secciones analizadas por indicadores, que se concretan en un conjunto de actividades en las que los centros educativos deben comprometerse como vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación. Estos objetos poseen una categorización que da consistencia interna a la herramienta, y facilitan la labor más compleja del investigador, con el valor añadido de que la herramienta ha sido ampliamente validada a nivel internacional.

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

- Construir comunidad.
- Establecer valores inclusivos.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

- Desarrollar una escuela para todos.
- Organizar la atención a la diversidad.

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

- Orquestar el proceso de aprendizaje.
- Movilizar recursos.

Estas dimensiones y secciones, según el procedimiento de la guía, también pueden utilizarse para estructurar el plan de mejora del centro educativo y servir de epígrafes principales del mismo.

Cada sección contiene indicadores, hasta un máximo de doce (en la versión original) y el significado de cada uno se explica a través de una serie de preguntas. Las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan progresivamente un mapa más detallado que guía, el análisis de la situación del centro en ese momento y determina futuras posibilidades de acción.

Las dimensiones se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura escolar requieren a su vez la formulación de políticas y la implementación de prácticas. No obstante, para evitar la duplicación de indicadores y preguntas, cada tema se localiza en la sección donde presumiblemente pueda tener mayor impacto. A la hora de establecer prioridades y promover cambios en un centro se ha de tener presente esta superposición, y sería bueno que se considere

que una prioridad específica asociada a una dimensión requerirá, sin lugar a dudas, cambios en las otras.

Los indicadores representan una formalización de “aspiraciones” con las que se compara la situación en la que se encuentra el centro, para poder llegar a establecer prioridades de mejora. En algunos centros educativos el profesorado y los miembros del Consejo de Centro pueden concluir que no desean comprometerse con ciertos indicadores por el momento, o que éstos no indican la dirección hacia la que desean avanzar.

Las preguntas vinculadas a cada indicador nos facilitan definir su significado de una forma que invita a los centros a explorarlo con detalle. Tales indicadores pueden cumplir varias funciones. Pueden servir para impulsar la reflexión de grupos de trabajo dentro del centro y sacar a la luz su conocimiento previo acerca del funcionamiento de su centro. Llegado el caso la propia guía abre la posibilidad de moldear las líneas de investigación que se quisieran llevar a cabo o pueden servir como criterio de evaluación de los progresos.

El Equipo guía del CEPA Pozuelo ha estudiado y debatido en profundidad estas dimensiones y sus indicadores para estudiar su utilidad en la educación de adultos. Los objetos de estudio en esta fase de la investigación son la herramienta en su globalidad y la interacción de dimensiones, secciones, indicadores y preguntas propuestas por el Índice..

4.6. Participantes.

El grupo coordinador estuvo formado por los siguientes profesionales del CEPA Pozuelo: Laura Gómez (Directora del Centro), Marisa López (Profesora Enseñanzas Iniciales), Cristina Carballo (Profesora de Español y de Inglés), Vanesa Martín (Profesora de Pedagogía Terapéutica). María Pérez (alumna en prácticas de pedagogía) y David López (AFANIAS) representaron el papel de “amigo crítico” (observadores externos) propuesto en la metodología del Índice. Este equipo fue el responsable de analizar y adaptar la herramienta con sus cuestionarios, la aplicación de los cuestionarios, el análisis de datos y la elaboración de un plan de mejora.

Respecto a la participación en la aplicación de los cuestionarios:

- En los cuestionarios para el profesorado, participaron 8 profesores del CEPA, de un total de 15 que componen el claustro.

- En el cuestionario de instituciones colaboradoras contestaron las 11 instituciones colaboradoras a las que se les solicitó su participación. Como participaron de forma anónima no se recogerán en este texto los nombres de las mismas.

- Participaron un total de 79 de alumnos, recogiendo en la muestra la máxima representatividad posible de las diferentes enseñanzas que hay en el CEPA (el CEPA tenía 1312 alumnos matriculados el curso 2009-2010 y en el curso 2013-2014 unas 1200 personas).

Algunos de los alumnos y profesores que participaron eran parte del consejo escolar. Hay que recordar que los cuestionarios se rellenaban de forma anónima.

Los alumnos que han participado en la evaluación provenían de diferentes grupos: Español 2 de mañanas, Inglés 1ª (mañanas viernes), Grupo de memoria, Inglés 2 tarde, Español tarde, 3ºy 4ºB, 1ºA y 2ºA, y parte del grupo de alumnos del Taller Operativo (alumnos con discapacidad intelectual).

4.7. Procedimiento.

La metodología Índice de la Inclusión es eminentemente cualitativa y se basa en un modelo de investigación-acción, de evaluación y mejora continua en el cual los procedimientos y materiales son el medio para producir reflexiones, análisis y sobre todo planes de mejora de las prácticas inclusivas.

Consideramos que para conocer y adaptar el instrumento para su buen funcionamiento en los Centros de Adultos, con unas características y cultura diferenciada a la de los centros escolares ordinarios, debíamos familiarizarnos primeramente con la herramienta. Por lo que hemos utilizado el procedimiento que se utiliza en la aplicación del Índice, para completar la investigación desde su principio hasta su fin.

Procedimiento del Índice de la Inclusión

El Índice de la Inclusión se compone de una tarea de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la Cultura, las Políticas y las Prácticas de una educación inclusiva. Este trabajo evaluativo avanza a través de una serie de fases de progreso de los centros educativos. Se comienza con la organización de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el equipo docente, con los miembros del consejo de centro, con el alumnado, y con representantes de otras entidades colaboradoras del CEPA en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando barreras para el aprendizaje y la participación, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos.

La investigación-acción que se ha elaborado se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a

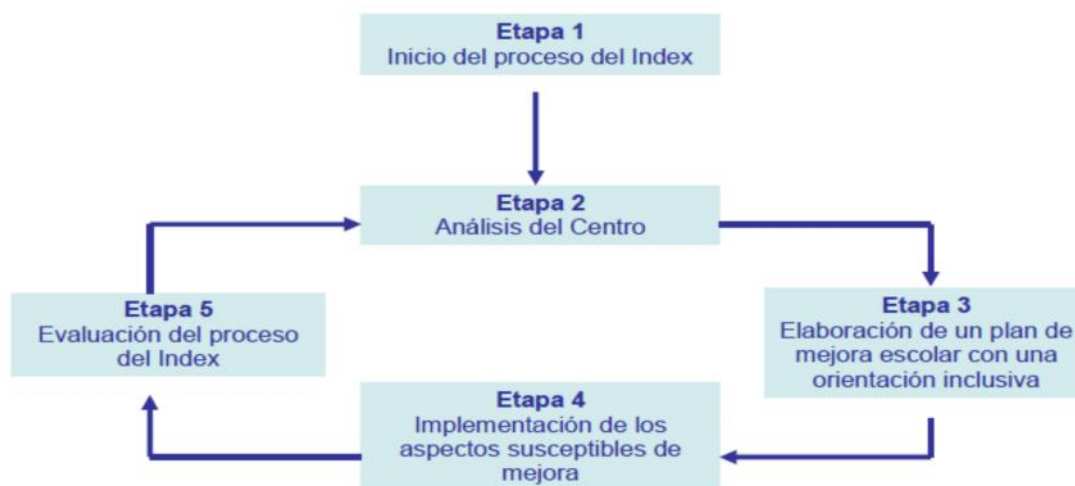
realizar un análisis detallado de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión.

El trabajo propuesto por el Índice de la Inclusión consta de 5 etapas para elaborar el trabajo colaborativo, que el CEPA Pozuelo comenzó en 2010:

- La primera etapa se inicia cuando el equipo responsable del plan de mejora, establece un grupo de coordinación. Los miembros de este grupo se informan y posteriormente transmiten la información al resto del profesorado sobre los conceptos del Índice, los materiales y la metodología para recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar (Curso 2009-2010).
- En la segunda etapa, se utilizan los materiales como base para el análisis del centro educativo y la identificación de las prioridades que se quieren llevar a cabo. Mediante la exploración a través de cuestionarios específicos del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar, la exploración del conocimiento del alumnado y de los miembros de las instituciones de la comunidad. Se finaliza tomando decisiones sobre las prioridades susceptibles de mejora (Curso 2009-2010).
- En la tercera fase se elabora un plan de mejora que refleje los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la etapa 2 (Curso 2009-2010).
- En la etapa 4 se implementan y apoyan las innovaciones (Período 2010-2012).
- Finalmente en la etapa 5 se evalúa el progreso del trabajo inclusivo en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas (año 2012), y en el caso del Cepa Pozuelo se redactó un nuevo plan para el período 2012-2014.

Durante todo la investigación se ha mantenido informado y se ha conseguido la colaboración activa del consejo escolar, claustro de profesores, alumnos e instituciones colaboradoras.

EL PROCESO DEL INDEX Y EL CICLO DE PLANIFICACIÓN PARA LA MEJORA DEL CENTRO



Fuente: Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002.

4.8. Herramientas de recogida de información.

La metodología del “Índice de la Inclusión” es eminentemente cualitativa y se basa en un modelo de investigación-acción, de evaluación y mejora continua en el cual los procedimientos y materiales son el medio para producir reflexiones, análisis y sobre todo planes de mejora.

El diseño que propone el investigador es un diseño etnográfico donde además de completar la investigación-acción para la mejora del CEPA (objetivo del equipo coordinador del CEPA Pozuelo) se pueda mejorar el conocimiento y aplicabilidad de la herramienta así como mejorar la investigación sobre la educación permanente inclusiva (objetivos del investigador). Ambas aspiraciones son complementarias y se retroalimentan.

Como fuentes de información utilizamos las herramientas del Índice:

- Revisión de aspectos clave para la inclusión: una breve reflexión del equipo coordinador sobre las preguntas sugeridas por el “Índice de la Inclusión” que tiene como objetivo avanzar en un primer diagnóstico y generar un lenguaje y cultura común en el equipo. Estas reflexiones están recogidas en las notas del investigador que fueron utilizadas como referencia para el equipo coordinador (ANEXO III).

- Adaptación de la herramienta del Index, adaptación de los indicadores y preguntas y cuestionarios: incluimos en el ANEXO I y II, la adaptación realizada por el grupo coordinador, también en el análisis de los datos, aportaremos las principales conclusiones del grupo coordinador recogidas por el investigador.
- Resultados de la aplicación de los cuestionarios: esta es la parte central de la evaluación que propone el Índice de la Inclusión, la exploración a través de la comunidad educativa, exploración de la que se puede identificar las principales barreras para la participación y aprendizaje y que posibles mejoras se pueden planificar.
- Plan de mejora: el plan de mejora fue diseñado en el verano de 2010 y su aplicación se ha prolongado hasta finalizar el curso 2011/2012
- Evaluación del plan de mejora: realizado en Octubre de 2012, donde se recogen la valoración de las actuaciones realizadas y se elabora un nuevo plan de 2012 a 2014

Otras fuentes de información

Como comentábamos en la descripción de la metodología, hay otras fuentes de información que nos permiten complementar el análisis de los objetos de estudios seleccionados. Las principales fuentes son:

Los registros en los cuadernos de campo: anotaciones que el investigador realizó en el transcurso de la investigación, principalmente con el grupo coordinador pero también en la aplicación de los cuestionarios se registraron diversas opiniones vertidas por los alumnos. Durante También incluimos en este apartado las impresiones que el investigador ha ido obteniendo durante la investigación como parte de la *observación participante* (ANEXO III y IV).

Entrevistas: la mayoría son entrevistas abiertas elaboradas por el profesorado del CEPA a 40 alumnos provenientes de los talleres de Memoria, Inglés y Literatura, el resumen de estas entrevistas y sus respuestas se recoge en la revista del Ceba (ANEXO VI). También hay dos entrevistas personales, a dos alumnos con Discapacidad intelectual, realizadas por otros alumnos sin discapacidad, que también se recogen en la revista.

Revista anual del CEPA (ANEXO VI): en ella se recoge además de las entrevistas, diversos artículos, el contenido y distribución de los mismos nos aporta información respecto a los objetos de estudios: cultura, prácticas y políticas.

CAPÍTULO 4: APLICACIÓN DE LA HERRAMIENTA.

1. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA.

AFANIAS en colaboración con la Comunidad de Madrid, lleva 15 años promoviendo una propuesta de trabajo para la inclusión de adultos con discapacidad intelectual en Centros de Educación Permanente de Adultos (CEPA).

El objeto fundamental de este proyecto es mejorar la calidad de vida de las personas adultas con discapacidad intelectual facilitando la participación en Escuelas de Adultos. Mediante la colaboración entre profesionales de las Escuelas de Adultos y de AFANIAS se identifican y eliminan barreras para la participación y de acceso a la educación de adultos, se fomenta la inclusión en grupos ordinarios y se imparten talleres específicos que permitan la presencia, convivencia y participación en la vida comunitaria de alumnos con discapacidad intelectual.

AFANIAS, se constituyó en 1964, con el objetivo fundacional de “defender los derechos de las personas con discapacidad intelectual, cualquiera que fuera su medio social y sus recursos económicos”, y pertenece tanto a redes nacionales como FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual), AFEM (Asociación de Centros Especiales de Empleo), como a redes transnacionales como Inclusion Europe y EUSE (Empleo con Apoyo Europeo).

En la actualidad, en AFANIAS se encuentran integradas unas 1.500 personas, y cuenta con más de 700 trabajadores contratados (incluyendo a los trabajadores con Discapacidad Intelectual). En todas y cada una de sus obras sociales se da un seguimiento personalizado para cada una de estas personas, tratando de ayudarles en conseguir el máximo en su proceso de capacitación para alcanzar su integración más plena. Para la consecución de sus fines AFANIAS cuenta con dos centros educativos, cinco centros ocupacionales, cuatro centros especiales de empleo, pisos tutelados, tres residencias y un centro de inserción socio-laboral. Igualmente cuenta con servicio de ocio, asesoría jurídica, etc. Las obras sociales de AFANIAS, se configuran en un conjunto de servicios que prestan apoyo a las personas con discapacidad intelectual y sus familias en su itinerario vital.

Los cinco Centros Ocupacionales de AFANIAS que están promoviendo este proyecto de Inclusión son: AFANIAS Las Victorias, AFANIAS Canillejas, AFANIAS la Encina AFANIAS Pozuelo y AFANIAS Plegart. Los CEPAS (Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de

Madrid) que llevan a la práctica las experiencias de inclusión son: CEPA Canillejas, CEPA Tetuán, CEPA Pozuelo, CEPA Las Rosas y CEPA Madrid Centro.

El cambio de paradigma sobre el concepto de Persona con Discapacidad Intelectual de la AAIDD (Luckasson et al., 1992, 2002; Schalock et al., 2010), y en particular la visión sobre la persona adulta con discapacidad intelectual que del nuevo concepto se desprende; el modelo de educación permanente de adultos y el nuevo paradigma sobre inclusión educativa; trazan los límites del marco etnográfico en el que se encuadra la presente experiencia. En el capítulo 1 de esta tesis se abordan con amplitud estos conceptos.

El desarrollo del presente proyecto ha facilitado la coordinación y participación de distintas entidades de diversa índole, favoreciendo la generación del trabajo en red y la consecuente mejora y optimización de los recursos para la atención y derivación de las personas con discapacidad intelectual. Las instituciones y servicios que están participando directamente en el proyecto son:

- o La Dirección General de Secundaria, a través del servicio de Adultos, ha posibilitado que los CEPAS participantes en el proyecto de inclusión cuenten con un profesor de Pedagogía Terapéutica.
- o Centros de Educación Permanente de Adultos. En la actualidad hay cinco CEPAS que participan en el proyecto: CEPA Centro, CEPA Tetuán, CEPA Canillejas, CEPA Las Rosas, CEPA Pozuelo, y el CEPA Móstoles
- o Participación de los 5 Centros Ocupacionales y Centros Especiales de Empleo de AFANIAS: de ellos provienen 300 alumnos beneficiarios del proyecto.
- o Servicios de vida independiente y vivienda, servicios de ocio, y servicios de orientación familiar: hay una coordinación constante con ellos porque algunos de sus usuarios son compartidos en el proyecto, o porque algunos alumnos no provenientes de AFANIAS, buscan orientación en estos servicios.
- o Servicios de orientación e inserción laboral de AFANIAS (Labor 3 y Primer Empleo). A través de ellos se facilita la inserción laboral de alumnos del CEPA, especialmente aquellos que se están formando en los Talleres operativos. En la actualidad el servicio Primer Empleo de AFANIAS, está firmando convenios de colaboración con los CEPAS, para facilitarles prácticas a los alumnos en diversos organismos oficiales (Ministerio de Educación, etc.).

- o Servicios Municipales: que ofrecen programas de formación sobre género y medioambiente a diversos centros educativos; y en el caso del proyecto de inclusión llevamos 4 años colaborando a través de los CEPAS.
- o Centros de salud: que ofrecen talleres sobre sexualidad, primeros auxilios.

1.1. El Centro de Educación de Adultos de Pozuelo: Historia, entorno y alumnado.

El Centro de Educación de Personas Adultas de Pozuelo de Alarcón (CEPA) se encuentra situado en el barrio de “La estación” de dicha localidad. El edificio actual fue inaugurado en Octubre de 2006, tras una obra de remodelación de un antiguo colegio de primaria. Con anterioridad había ocupado diferentes espacios en la misma localidad, desde las primeras aulas municipales hasta la ubicación en su propia sede.

Las comunicaciones son inmejorables al estar muy próximo a la estación de cercanías de RENFE y tener también próximas paradas de autobuses locales e interurbanos. Esto es destacado como rasgo identificador ya que facilita de forma notable la asistencia de alumnos no sólo de Pozuelo sino de poblaciones cercanas. La matrícula en los últimos años ha ido creciendo hasta superar los 1200 alumnos, entre los que predomina el alumnado femenino en algo más de un 65%. Proceden mayormente del propio Pozuelo y de Aravaca.

Gran parte de su plantilla lleva décadas dedicada a la Educación de Adultos, con una experiencia de éxito en todas las etapas educativas, tanto en formación reglada como en formación no reglada.

Es un centro con interés demostrado en participar en Proyectos Europeos de Aprendizaje Permanente, habiendo participado hasta ahora en dos acciones dentro del GRUNDTVIG 2: “COTELL” y “ROOTS AND WINGS”. En ambos se ha tratado de que los alumnos se sientan parte de Europa y participen de forma activa en viajes e intercambio de experiencias con centros de adultos asociados con nosotros, desde diferentes países europeos. Estas iniciativas fueron valoradas con la visita de directivos escolares de adultos de diferentes países de Europa, a través de una visita del finalizado programa ARIÓN.

Dentro del proyecto de Inclusión promovido por AFANIAS y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, es el único centro de adultos de la DAT-OESTE en el que funciona este "proyecto de inclusión de adultos con discapacidad intelectual", contando para ello en la plantilla con un especialista en Pedagogía Terapéutica y un programa dentro del Departamento de

Orientación. De este proyecto se benefician en nuestro CEPA más de 80 adultos con discapacidad intelectual tanto en las enseñanzas como una oferta específica para las necesidades de los alumnos. El mayor logro conseguido durante la historia de su funcionamiento ha sido el despertar en los alumnos el deseo de seguir estudiando durante toda la vida.

En cuanto a la situación personal y motivaciones para el estudio, el rasgo más destacado de nuestros alumnos es que acuden voluntariamente. Entre las motivaciones diferentes que les hacen asistir son:

- o Jóvenes que acuden a terminar su Educación Secundaria por tener más de 18 años.
- o Alumnos que esperan mejorar en su trabajo o preparar una oposición.
- o Alumnos que buscan seguir estando activos mentalmente.
- o Alumnos que “lo necesitan” como terapia a su soledad y como una fase de socialización.
- o Alumnos que necesitan aprender español.
- o Alumnos con discapacidad intelectual, y diferentes necesidades de apoyo.

1.2. El Centro de Educación de Adultos de Pozuelo: Recursos humanos.

El claustro actual está formado por 17 profesores, con nombramientos definitivos, provisionales e interinos, y de los profesores que provienen del Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón, desglosados de la siguiente manera:

- o Cuerpo de Maestros de Educación Primaria: 8 profesores a jornada completa: 5 de ellos son de procedencia municipal, pertenecientes a la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón. Entre ellos contamos con un especialista en Pedagogía Terapéutica.
- o Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria: 5 profesores a jornada completa, siendo uno de ellos de procedencia municipal. Entre ellos está la persona nombrada como Orientadora para el CEPA.

- o Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional: 2 profesores técnicos de formación profesional encargados de la docencia en las aulas de informática. Ambos son nombrados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- o Profesores de Enseñanzas para la Inserción Profesionales: 2 profesores a jornada completa encargados de los módulos específicos de los Talleres Operativos. Ellos también son nombrados a través de un convenio entre empresas de formación y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

El CEPA cuenta con todos los Departamentos Didácticos correspondientes, y no siempre con el Departamento de Orientación.

El centro elabora un plan de evaluación de calidad de los objetivos que se estructura en evaluación de profesores, auto evaluación de alumnos, evaluación del equipo directivo y evaluación global del contexto de inclusión a través de las adaptaciones de la Guía “*Índice de la Inclusión*”.

2. ADAPTACIÓN Y APLICACIÓN DEL ÍNDICE DE LA INCLUSIÓN.

2.1. Exploración de los materiales.

En esta primera fase se organizó el grupo coordinador como explicamos en el apartado 4.6. *Participantes* del capítulo anterior.

El criterio para seleccionar al grupo coordinador fue el conocimiento sobre la experiencia de inclusión en la Cepa Pozuelo esta inmerso desde 2005, y también el conocimiento de la cultura del propio Cepa.

De Noviembre de 2009 a Febrero de 2010 se elaboraron 4 sesiones de 2 horas cada una, con el grupo coordinador para discutir sobre aspectos clave de la educación inclusiva, para posteriormente analizar y estudiar todos los indicadores y preguntas relevantes para la aplicación en el CEPA Pozuelo del Índice de la Inclusión (Ver ANEXO III). El objetivo de estas sesiones era que el grupo coordinador se familiarizase con el lenguaje, la metodología y las herramientas del Index para poder liderar la tarea de evaluación y mejora.

2.1.1. Problemas a investigar en la adaptación del Index.

Los problemas que se les planteó al equipo coordinador fue primeramente una discusión sobre diversos conceptos relacionados con la inclusión, se propusieron una serie de preguntas para promover un debate en profundidad sobre la cultura inclusiva en el CEPA, para posteriormente analizar y adaptar los indicadores, preguntas y cuestionarios provenientes del grupo de trabajo del curso 2008-2009.

A continuación describimos las preguntas utilizadas en la discusión del grupo coordinador:

- ¿La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad?

- ¿La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”?

- ¿La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado?

- ¿Los profesores de Educación Especial solo deben de dar apoyo pedagógico a los alumnos con una valoración psicopedagógica de NEE?

- ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?

- ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?

- ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación?

- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?

2.1.2. Valoración general de la herramienta del Índice de la Inclusión:

El grupo coordinador ha analizado y adaptado los indicadores, preguntas y cuestionarios provenientes del grupo de trabajo del curso 2008-2009. Para ello han tenido en cuenta las siguientes orientaciones:

- o ¿En qué grado se están elaborando prácticas inclusivas, teniendo en cuenta la perspectiva de la inclusión de Booth y Ainscow, en el CEPA Pozuelo?

Para responder esta pregunta era imprescindible la aplicación del Índice de la Inclusión, puesto que es el objetivo de todo el trabajo investigativo, (y a la vez la hipótesis de la presente Tesis doctoral).

- o ¿La actual formulación de la Guía para la Inclusión nos permite evaluar la accesibilidad y el grado de inclusión en la Escuelas Permanentes de Adultos?

Esta pregunta se fue contestando a la vez que se analizaban los indicadores y preguntas y a pesar de partir de una adaptación para la Educación de Adultos, la herramienta necesitaba ser adaptada.

- o ¿Qué porcentaje y tipo de barreras de aprendizaje pueden ser detectadas y/o superadas gracias a la aplicación de la Guía para la Inclusión?

Esta pregunta no pudo ser contestada hasta la aplicación del Índice y se contesta en las conclusiones.

- o ¿Es necesario emplear algún otro procedimiento o técnica de investigación complementaria para valorar el grado de inclusión real en las Escuelas de Adultos, o con la “guía para la inclusión” tenemos herramientas suficientes para poder conocer en profundidad los problemas de accesibilidad?

Esta pregunta tampoco pudo ser contestada hasta la aplicación del Índice y también se responde en las conclusiones.

Esta tarea permitió al grupo coordinador poner en común diversos aspectos y estrategias fundamentales respecto a la participación, accesibilidad, resolución de conflictos, toma de decisiones y organización escolar. En las conclusiones, se expondrá con mayor detalle las respuestas a estos interrogantes.

Se realizó una profunda modificación de las preguntas, puesto que en mucho de los casos seguían teniendo una orientación escolar, no contextualizada a la educación de adultos, como se

indica en el punto 4 (análisis de datos) de este capítulo. Toda esta adaptación se recoge en el ANEXO I.

2.1.3. Adaptación de los cuestionarios.

Los indicadores, que se convierten en las preguntas de los cuestionarios, sufrieron menos modificaciones, estaban más adaptados a la realidad de la educación de adultos en Madrid, aunque algunos fueron suprimidos y varios modificados, tal como veremos en el punto 3.1.2.

Se decidió elaborar tres modelos de cuestionarios:

- Para alumnos.
- Para profesores.
- Para instituciones colaboradoras.

Las instrucciones dadas a todas las personas que rellenaron el cuestionario fueron:

- El cuestionario es anónimo y sirve para que el Centro pueda detectar en que debe mejorar.
- Si hay alguna pregunta que no se entiende se puede ampliar la información a través de la lectura de las preguntas de cada indicador.
- En caso de no saber qué contestar es mejor poner necesito más información.

Las casillas que se han quedado en blanco se han computado como “necesito más información”.

Todas las adaptaciones tanto de los cuestionarios como de los indicadores y preguntas se encuentran en el ANEXO 2. En el punto 3.1.2. encontramos varios ejemplos de las adaptaciones realizadas.

2.2. Aplicación de los cuestionarios

Para aplicar la herramienta ya adaptada al CEPA POZUELO, el equipo coordinador seleccionó los grupos de alumnos que pudieran facilitar una representatividad global de la Escuela. Se ofreció a 11 instituciones la posibilidad de colaborar con esta evaluación, el CEPA Pozuelo no ha autorizado revelar en este trabajo el nombre de las instituciones participantes, puesto que se aseguró un compromiso de confidencialidad con las mismas a la hora de aplicar los cuestionarios. Se ofreció participar voluntariamente a los profesores que quisieran colaborar con la evaluación. El grupo coordinador se encargó de la aplicación de los cuestionarios, durante los meses de Febrero,

Marzo y Abril de 2010. Posteriormente se volcaron los resultados en una reunión común. Los resultados los exponemos a continuación en el análisis de los datos.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El objetivo de este apartado es ordenar y categorizar la información obtenida en las diferentes fases de aplicación de la herramienta sobre la base de las categorías establecidas: Cultura, Prácticas y Políticas inclusivas.

Como explicamos en el capítulo 3 el enfoque metodológico elegido es la investigación etnográfica, por lo que utilizando el procedimiento del Índice de la Inclusión reduciremos la información obtenida de las diversas fuentes en unidades temáticas relacionadas con las categorías establecidas.

Una parte fundamental del análisis de los datos la realizó el propio grupo coordinador, consecuencia del trabajo investigador del Índice. El investigador participó y asesoró en la totalidad de dicha tarea; por lo que suma a la presentación y análisis de los datos, la información complementaria obtenida de su participación, como se describe en el capítulo 3.

En etnografía el análisis de la información no es una actividad diferente al de la investigación, puesto que comienza en la fase anterior al trabajo de campo en la propia definición y formulación de los problemas de investigar y se prolonga hasta el final de la redacción del texto de investigación (Hammersley y Atkinson, 1994), por este motivo es relevante tener en cuenta todas las fases de la investigación en el análisis.

Conforme las categorías de análisis son progresivamente clarificadas y desarrolladas unas en relación con las otras, los lazos entre los conceptos y los indicadores serán más refinados y especificados (Hammersley y Atkinson, 1994): estas directrices de investigación etnográfica coinciden con las propuestas por la metodología del Índice de la Inclusión, precisamente cuando menciona que las dimensiones e indicadores están interrelacionadas y que la comprobación de unos indicadores nos facilitará la comprensión de los demás.

3.1. Datos provenientes del proceso de adaptación del Index.

Estos datos provienen del trabajo hecho por el grupo coordinador en su trabajo de familiarización y adaptación de la herramienta. Conviene recordar que el objetivo de esta fase es preparar al equipo que ha de liderar la evaluación y el cambio, aunque en dicha tarea se recoge información complementaria para la propia investigación, el objeto de la investigación no es analizar el discurso de este grupo, máxime teniendo en cuenta que en el grupo coordinador solo había cuatro personas pertenecientes al CEPA. La trascendencia de este grupo es su capacidad de liderazgo y por lo tanto de alcance en el proceso de evaluación y mejora de la inclusión a través de la metodología propuesta por el Índice.

3.1.1. Respecto a las características de la educación inclusiva.

A continuación reflejamos las respuestas que el grupo coordinador dio en este apartado, y realizamos un análisis de cada respuesta en relación con las categorías establecidas para la interpretación de los datos (Cultura, Prácticas y Políticas inclusivas) y respecto a los objetivos de la investigación.

- o La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad

Actualmente hay más de 15 instituciones de Pozuelo con las que colaboramos. Los alumnos de la zona conocen bien el CEPA, las procedencias son múltiples: personas mayores que siguen formándose, personas en paro que quieren mejorar su formación, personas de diversas procedencias que necesitan aprender o mejorar su español, alumnos que quieren obtener el certificado de Educación Secundaria, Personas con discapacidad orientados por instituciones o que se han matriculado por su cuenta, etc.

En casi todas las escuelas de adultos se da esta diversidad de alumnado.

La mayoría de los alumnos que atendemos son de la zona, pero también hay personas que provienen de otras localidades, algunas personas con discapacidad intelectual asisten a este CEPA porque saben que aquí vienen más alumnos con discapacidad, lo ideal es que en todos los pueblos del Área Territorial pudieran tener oportunidades.

La colaboración con varios agentes del Municipio es una de las características más relevantes del CEPA, y a su vez claro indicador de Cultura Inclusiva.

Como indica el grupo, la atención a la diversidad es una constante histórica en la Educación de Adultos por las características del alumnado, y considera que es parte del trabajo a realizar en todas las escuelas de adultos. Una de las propuestas de mejora que surgen a partir de este análisis es realizar una sesión de divulgación del proyecto de inclusión con los CEPAS de la zona territorial Madrid Oeste (como se recoge en el punto 4, Plan de Mejora).

- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.

Aquí todos nos enriquecemos con todos, hemos tenido experiencias de alumnos con discapacidad intelectual sirviendo de apoyos naturales a alumnos inmigrantes de reciente incorporación. El conocerse los alumnos y profesores creemos que ayuda mucho, y el implicar también al personal no docente en el proyecto. Por lo general se vive la diferencia con naturalidad, participación, autonomía y enriquecimiento comunitario, aquí aprendemos todos de todos.

Tenemos experiencias como varias actuaciones de los tambores de Pozuelo (grupo musical compuesto por personas con discapacidad intelectual), Profesor por un día, etc.

Es importante tener en cuenta que el CEPA Pozuelo lleva participando en el proyecto de Inclusión con AFANIAS desde 2005, por lo que la presencia y participación de las personas con discapacidad intelectual está muy normalizada. Podríamos hacer referencia tanto a la cultura como a las prácticas Inclusivas.

- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.

La diversidad no se percibe como un problema. Todos aprendemos de todos, la inclusión aquí es una oportunidad para el enriquecimiento mutuo. Hay una impregnación real del respeto a la diferencia en todos los miembros de la comunidad educativa. Alumnos y docente vamos mejorando día a día la escuela y enriqueciéndola con la variedad de personas que participan

Otro claro ejemplo de la impregnación de la cultura y las prácticas inclusivas, ya instauradas desde hace años en el Cepa, desde el inicio de su participación en el proyecto de Inclusión la comunidad educativa del Cepa contemplaba la diversidad como una oportunidad.

- Los profesores de Educación Especial solo deben de dar apoyo pedagógico a los alumnos con una valoración psicopedagógica de NEE

Está muy bien la posibilidad de contar con recursos especializados pero todos los profesores son agentes de cambio, y en todas las clases hay alumnado con discapacidad intelectual.

Otra de las claves a las que se refiere Ainscow y Booth en el “Índice de la Inclusión” a la hora de construir una comunidad inclusiva es no reducir la atención a la diversidad a profesionales dedicados exclusivamente a la diversidad. En este caso nos encontramos con un CEPA que apuesta por la atención global a la diversidad, no sólo en lo que se refiere a las prácticas y cultura sino también a las políticas, y tal como describe el equipo coordinador todos los profesores son agentes de cambio y de integración, a veces con más experiencias que los profesores de Pedagogía Terapéutica que inician su labor en el Cepa. Como explica el equipo coordinador, es habitual encontrar alumnos con discapacidad intelectual en cualquier grupo: literatura, inglés, teatro, informática. Esta práctica no es muy habitual en el resto de los CEPAS de la Comunidad de Madrid.

- o ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?

Los alumnos jóvenes que se están incorporando a los CEPAS están teniendo algunas dificultades de adaptación.

Los alumnos de español, el idioma se convierte en una barrera para los alumnos que acaban de llegar a España de países no latinos.

Las personas con discapacidad intelectual llevan ya 5 años participando y la percepción de las mismas ha ido cambiando en el centro, se ha normalizado su presencia, y mejorado su participación. La sensación de ver a alguien con discapacidad intelectual se ha normalizado.

Las personas mayores también experimentan dificultades para la participación por las limitaciones físicas en ciertos momentos, aunque siempre hay alguna fórmula que le permite participar en prácticamente todas las actividades.

También el cambio de tramo (nivel educativo en el itinerario de secundaria que se imparte en las escuelas de adultos) puede suponer una dificultad para las referencias de los alumnos.

No es la primera vez que el investigador se encuentra con esta reflexión respecto a los alumnos más jóvenes, puesto que uno de los efectos ya comentados de las políticas sobre educación de adultos que se están aplicando es la presencia de un cada vez más numeroso grupo de alumnos jóvenes que abandonaron la escolaridad o no consiguieron titularse.

Es también muy significativo el reflejar que no siempre son los alumnos con discapacidad intelectual los que se encuentran con mayores barreras para la participación: el idioma es una barrera evidente, las limitaciones físicas en las personas mayores y otras cuestiones relacionadas con la organización escolar. Por lo que, *sitúan el problema de las barreras tanto en la práctica como en políticas inclusivas.*

- o ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?

El horario a veces se convierte en una dificultad para poder hacer comunidad educativa puesto que hay un turno de mañana y otro de tarde y como resultado es complejo que se encuentren los grupos de la mañana.

Una de nuestras preocupaciones es crear comunidad y que la gente participe en las actividades comunitarias, pero no es sencillo precisamente por los turnos.

Hay veces que no llega adecuadamente la información de las actividades educativas especialmente a los alumnos nuevos, que vienen poco a clase y si además no dominan nuestra lengua tiene más dificultades

También las distintas edades de alumnos y profesores suponen un reto para aunar ritmos e intereses.

Podemos observar en este diagnóstico que dificultades se encuentran en la organización y estructura del Centro. Es importante reflejar que estas reflexiones son compartidas por gran parte del claustro y el alumnado más veterano, o sea por las personas que le dan base a la comunidad educativa. En la aplicación de los cuestionarios varios alumnos y profesores hicieron estas mismas reflexiones en voz alta. Volvemos a situar la localización de las barreras en las políticas inclusivas.

- o ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación?

Las posibles soluciones que barajamos son buscar entre todos el horario y los días que posibiliten ese encuentro, para que así se enriquezcan más las actividades comunitarias y no se tengan que hacer las actividades en “dos turnos”.

Respecto a la información-programa de admisión a profesores y alumnos, es importante saber qué actividades hay.

También se ha realizado un calendario con fotos de las actividades, esto puede ayudar a la fácil comprensión de las mismas, aunque sabemos que en este aspecto (accesibilidad cognitiva) podemos y debemos mejorar, no sólo para los estudiantes con discapacidad intelectual sino para todos los estudiantes.

Podríamos incluir en la programación general del centro varias acciones para mejorar este aspecto.

Podemos seguir trabajando las actividades de intercambio de alumnado que viene poco y que participa poco en la comunidad.

También es importante generar espacios para que se conozcan los profesores de distintos turnos para poder compartir la cultura del centro.

El cambio de tramo es un proceso que ya se está trabajando en el claustro, porque se han detectado diversas dificultades para los alumnos en este tránsito.

Una vez que se completó la evaluación y al poder obtener un diagnóstico más claro este listado se amplió y complementó para cristalizarse en un plan de mejora.

- o ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación

Sería muy importante conseguir recuperar la figura del orientador para que hubiera una persona que pudiera evaluar e implantar medidas que faciliten la participación, puesto que ha sido la figura clave en el desarrollo de muchos de los planes de mejora de la convivencia y participación que se han desarrollado en el Centro.

Los apoyos naturales. Hay diversas experiencias de apoyos naturales entre distintos alumnos, que se fomentan y utilizan para mejorar la participación en todas las actividades, incluidas las comunitarias, por ejemplo en el viaje realizado a Córdoba vino una PCDI sin ningún apoyo específico de ninguna institución, solo con apoyos naturales de sus compañeras.

Todo el profesorado es un recurso para mejorar la participación y el mismo alumnado. También las actividades grupales, interniveles, intergrupos o intercentros son herramientas que utilizamos para el trabajo. Estamos desarrollando al principio de curso una actividad de acogida con varios tramos donde se presenta al profesorado, las actividades comunitarias, etc.

En este apartado podemos reconocer la trayectoria en la cultura, prácticas y políticas inclusivas en un CEPA que lleva varios años comprometido con la atención a la diversidad.

3.1.2. Valoración general de la Herramienta del “Índice de la Inclusión”.

Adaptación de los indicadores

Como adelantábamos anteriormente, el grupo coordinador ha analizado y adaptado los indicadores, preguntas y cuestionarios provenientes del grupo de trabajo del curso 2008-2009.

Se realizó una modificación de las preguntas, puesto que en mucho de los casos seguían teniendo una orientación escolar, no contextualizada a la educación de adultos. A continuación exponemos los cambios más significativos respecto a la finalidad de la investigación, en azul se reflejan los cambios hechos respecto a la adaptación del año 2009 (López, 2009):

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

SECCION A.1 Construir comunidad

~~INDICADOR — A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias (Indicador que en las Escuelas de adultos solo podría tener alcance para los alumnos con tutela por ser menores de edad o con incapacidad legal).~~

- ~~i. — ¿Se respetan mutuamente las familias y el profesorado?~~
- ~~ii. — ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el profesorado?~~
- ~~iii. — ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas escolares?~~
- ~~iv. — ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de mejora del centro?~~
- ~~v. — ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro?~~
- ~~vi. — ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen a reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?.....etc.~~

En este caso el indicador y todas las preguntas fueron eliminados de la herramienta. En el CEPA Pozuelo la apuesta como interlocutor válido es la persona, y la comunidad educativa se construye entre personas adultas.

Un ejemplo:

SECCION A.2 Establecer valores inclusivos.

~~INDICADOR — A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.~~

- ~~i. — ¿Se tienen en cuenta y son vistas como positivas las diferencias en las estructuras familiares?~~
- ~~ii. — ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para el centro, independientemente del status de su trabajo o si están o no empleados?~~
- ~~iii. — ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar del centro?~~
- ~~iv. — ¿Se considera que los distintos acentos y formas de hablar enriquecen la escuela y la sociedad?~~
- ~~v. — ¿Se valora de la misma manera al alumnado y profesorado con discapacidad como a aquellos sin discapacidad?~~
- ~~vi. — ¿La mayoría del alumnado de secundaria acredita la etapa, taller, curso o nivel titula o promociona desde el nivel que se encuentra?~~

Etc...También se detectaron en numerosas ocasiones redacciones no acordes con el espíritu y cultura inclusiva ya imperante en el centro, que se decidieron cambiar o suprimir, como por ejemplo:

A.2 Establecer valores inclusivos.

INDICADOR A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

- i. ~~¿El centro intenta disminuir toda discriminación institucional, con relación a la edad, la “raza”, la clase, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?~~
 - ii. ¿El alumnado y el profesorado entienden los orígenes de la discriminación en la intolerancia hacia la diferencia?
 - iii. ¿El profesorado y el alumnado entienden que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado del centro?
 - iv. ~~¿Se pone atención a las presiones de exclusión puestas en los estudiantes de minorías étnicas?~~ ¿Se tiene en cuenta el riesgo de exclusión en los estudiantes de distintas culturas?
 - v. ~~¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de criterios y de grados de cumplimiento~~ tiene características distintas?
 - vi. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo ~~al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo técnico (como mover mesas...)~~ a la hora de pedir ayuda o colaboración del alumnado?
 - vii. ¿El centro evita la discriminación de las personas ~~gays o lesbianas y las considera como opciones sexuales legítimas~~ en función de su opción sexual?.....
 - viii. ¿Se cuestionan las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?
 - ix. ¿Intenta los miembros de la comunidad educativa contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad?)
- ~~¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con deficiencias severas como el reflejo de las limitaciones de las actitudes y las políticas en vez de como dificultades prácticas?~~

En este sentido el equipo guía fue especialmente crítico puesto que entendía que la propia redacción de los indicadores, preguntas y cuestionarios contenían una concepción determinada de cultura inclusiva, por lo que se revisaron minuciosamente la redacción de toda la herramienta, modificando o eliminando las preguntas o afirmaciones que no contribuían a compartir una cultura inclusiva, podemos ver ejemplos de ello en las preguntas seleccionadas en el indicador 2.6., todos los cambios que se han realizado en las preguntas se recogen íntegramente en el Anexo I, asimismo podemos revisar algunas notas de campo en el Anexo IV.

También queremos subrayar que la tarea de adaptación de las preguntas ha permitido al equipo guía comprender y compartir más profundamente las claves de una escuela inclusiva y explicitar la cultura inclusiva que subyace en muchas de las acciones en la vida cotidiana.

Sí que queremos reflejar que imprime una mayor visión y compromiso al grupo coordinador, ya que en nuestra experiencia a priori pareció una labor excesivamente extensa e inútil puesto que los cuestionarios que se iban a utilizar se extraen directamente de la redacción de cada indicador. Pero lo cierto es que la comprensión de cada indicador e incluso el soporte para apoyar en la aplicación de los cuestionarios son las preguntas. Por todo ello, animamos a futuros grupos coordinadores de la aplicación del Índice a que no le resten importancia a estas tareas, puesto que su utilidad, y en general la utilidad de toda la herramienta, está en el aprendizaje que supone la labor de análisis. En este sentido, y desde la perspectiva del análisis etnográfico, considero relevante reflejar la percepción colectiva de descubrimiento y aprendizaje colectivo, en la que yo mismo he participado, y que permite focalizar con más nitidez la dirección y el propósito de las siguientes fases.

3.1.3. Información obtenida de la Adaptación de los cuestionarios

Como se ha comentado ya, los indicadores (que se convierten en las preguntas de los cuestionarios), sufrieron menos modificaciones, estaban más adaptados a la realidad de la educación de adultos en Madrid. A continuación se exponen los cambios efectuados en los indicadores, en color azul, y tachado lo que se ha eliminado:

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

SECCION A.1 Construir comunidad

INDICADOR A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.

A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.

A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.

~~A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.~~

A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo **de centro** trabajan bien juntos.

A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADOR A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.

A.2.2. El profesorado, **el personal del centro**, los miembros del consejo **de centro**, el alumnado y ~~las familias~~ comparten una filosofía de inclusión.

A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.

A.2.4. El profesorado, **personal del centro** y el alumnado **son tratados con respeto** ~~como personas y como poseedores de un “rol”.~~

A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.

A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

DIMENSIÓN B **Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas

B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.

B.1.3. El centro intenta admitir a todos el alumnado de su localidad.

B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

B.2.2. Las actividades de **formación** del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.

B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de Inclusión.

~~B.2.4. El Código de la Práctica* se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.~~

B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de **ayuda pedagógica**.

B.2.6 Cuando se desarrolla el currículo **y se organizan los apoyos pedagógicos**, se tienen en cuenta las políticas de orientación educativa.

B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión **y sanción** por problemas de convivencia indisciplina.

~~B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.~~

B.2.9. **Se han reducido las relaciones de abuso o intimidación**. ~~Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”.~~

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.1. **Las clases** Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera **cooperativa**.

C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

C.1.7. **La convivencia en la clase se basa en el respeto mutuo**. ~~La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.~~

C.1.8. ¿Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración **con otros docentes, o con otros miembros de la comunidad educativa?**

C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

~~C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.~~

~~C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos. (desconozco si en todos los CEPAS, se utiliza como recurso pedagógico los deberes para casa)~~

C.1.12.10 Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

C.2 Movilizar recursos

INDICADOR C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.

C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.

C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Tal y como se puede observar la estructura y contenido de los indicadores (que conforman las preguntas de los cuestionarios) ha variado en algún caso en el estilo de redacción intentando actualizar y contextualizar a la educación de adultos y se han eliminado los indicadores y los aspectos que están ligados a la educación obligatoria por ejemplo el C.1.11.

Se ha eliminado el C.1.10 porque el Cepa Pozuelo no dispone de personal de apoyo fijo, solo en algunas ocasiones por lo que no tenía sentido ese indicador.

Se ha eliminado el B.2.4. porque en educación de Adultos no hay ningún documento guía o libro blanco, ni siquiera se cuenta con un currículo propio de Educación de Adultos como hemos explicado anteriormente.

Se pueden revisar el formato final de los cuestionarios utilizados en el Anexo II.

Como exponíamos en el apartado previo, los indicadores que se convierten en ítems en los cuestionarios, han de surgir del análisis y discusión de las preguntas de cada indicador. Esto permite que el ítem tenga sentido y una orientación determinada para las personas que los aplican y las que los responden.

El quipo coordinador conocía y tomó en cuenta que en las orientaciones de los autores del Índice se recomendaba tanto la adaptación de los indicadores como la eliminación de los que se consideraran no abordables. En este caso particular los indicadores que fueron suprimidos de los cuestionarios lo fueron en la medida en que no tenían sentido en la educación de adultos o no podían aportar información. No se desestimó ningún indicador de los cuestionarios porque se considerase no abordable, y sí se transformaron las redacciones que se estimaban no pertinentes o no alineadas con el proceso de mejora inclusiva, como ya hemos reflejado.

3.2. Aplicación de los cuestionarios.

Para aplicar la herramienta ya adaptada al CEPA Pozuelo el equipo coordinador seleccionó los grupos de alumnos que pudieran facilitar una representatividad global de la Escuela. Se invitó a 11 instituciones que colaboran con el CEPA la posibilidad de participar con esta evaluación de forma anónima. También se invitó participar voluntariamente a los profesores que quisieran colaborar con la evaluación. El grupo coordinador se dividió el trabajo y luego se volcaron los resultados en una reunión común.

Como expusimos en otros apartados, se decidió elaborar tres modelos de cuestionarios para el alumnado, profesorado e instituciones colaboradoras. Todas las preguntas de los cuestionarios están recogidas en el apartado 3.1.3. y se fueron seleccionando para cada modelo de cuestionario las que se consideraron más pertinentes, se pueden consultar los cuestionarios en el ANEXO II.

En los tres tipos de cuestionarios analizan las tres categorías de estudio:

- Crear cultura inclusiva.
- Elaborar políticas inclusivas.
- Desarrollar prácticas inclusivas.

La herramienta del Índice de la Inclusión nos facilita la agrupación de las respuestas en las tres categorías a estudiar que corresponden a las tres dimensiones del Índice: Cultura, Prácticas y Políticas Inclusivas.

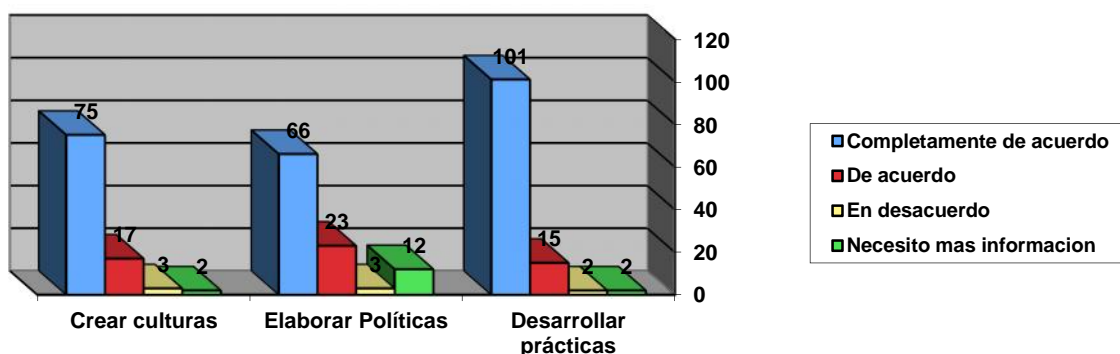
Muestra

La muestra seleccionada por el grupo coordinador buscó obtener la máxima representatividad en cuanto al alumnado como se explica más adelante en el punto 3.2.3.; participaron 79 alumnos. Respecto al profesorado se ofreció participar a todo el claustro, compuesto por 15 personas, y participaron 8 profesores, hay que tener en cuenta que 4 de los profesores eran parte del equipo coordinador y al equipo no se le pasó el cuestionario puesto que estaba claramente condicionado por su participación e implicación en el proceso de aplicación del Índice. Las 11 instituciones que se les solicitó participar, accedieron pero prefirieron mantener su anonimato (todos los cuestionarios son anónimos).

3.2.1. Análisis de los cuestionarios de los profesores.

8 profesores del CEPA (de un total de 15 que componen el claustro) contestaron al cuestionario compuesto por 12 preguntas sobre crear Cultura, 13 sobre elaborar Políticas y 15 sobre desarrollar Prácticas Inclusivas los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 6. Resultados de los cuestionarios de los profesores.



El número máximo de respuestas de los 8 profesores fue 101 respuestas completamente de acuerdo respecto a la Dimensión de desarrollar Prácticas Inclusivas.

Cabe resaltar que la dimensión donde surgían más dudas o no había un acuerdo pleno era en la elaboración de *Políticas Inclusivas*. Por la información vertida por los propios profesores durante la aplicación del cuestionario esto era debido a la falta de información que los profesores tenían sobre algunos proyectos del CEPA. También hay que tener en cuenta que una parte del claustro era nuevo y se renueva con frecuencia, porque sus clases eran muy específicas (informática, tecnología, etc.). Pudimos comprobar que hay un grupo de profesores que no habían participado en la elaboración de las estrategias inclusivas y además hay un grupo de 4 profesores “móviles” que cambian cada curso en función de los sistemas de adjudicación de plaza de la Comunidad de Madrid; por lo que es fundamental cada curso incorporar y transmitir al nuevo profesorado los valores y objetivos inclusivos del CEPA.

Tabla 3. Resumen de los resultados de los cuestionarios de los profesores.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.	8			
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	6	1	1	
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.	7	1		1
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con	2	6		

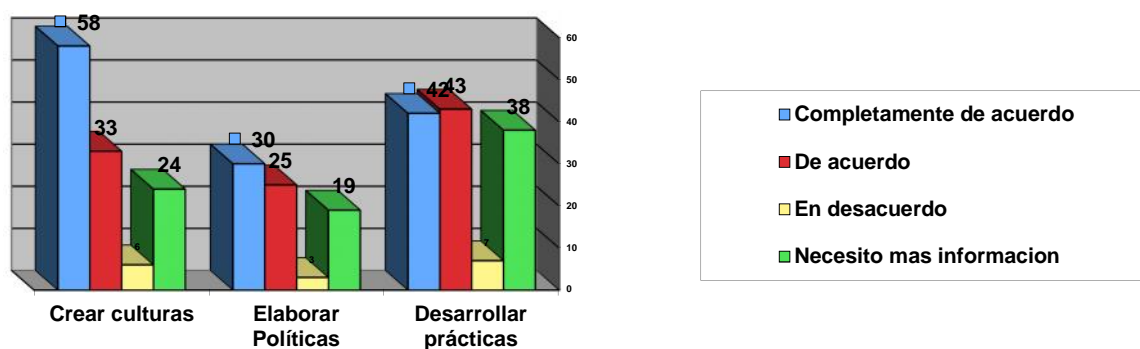
respeto.				
A.1.5. El profesorado y los miembros del consejo de centro trabajan bien juntos.	8			
A.1.6. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.	6	1	1	
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	5	2	1	
A.2.2. El profesorado, el personal del centro, los miembros del consejo de centro, y el alumnado comparten una filosofía de inclusión.	5	2		1
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	8			
A.2.4. El profesorado, personal del Centro y el alumnado son tratados con respeto.	6	2		
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	7	1		
A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	7	1		
<hr/>				
B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas	8			
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.	8			
B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	3	5		
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	8			
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	8			
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	5	3		
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.	4	4		
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.	6		2	
B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.	7	1		
B.2.4. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.	2	5		1
B.2.5. Cuando se desarrolla el currículo se tienen en cuenta las políticas de orientación educativa.	4	3		1
B.2.6. Se han reducido las prácticas de expulsión por problemas de convivencia.	1	2		5
B.2.7. Se ha reducido las relaciones de abuso o intimidación.	2		1	5
<hr/>				
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.	8			
C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.	8			
C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mejor comprensión de las diferencias.	6	2		
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	8			
C.1.5. El alumnado aprenden de manera cooperativa.	7	1		
C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.	8			
C.1.7. La convivencia en la clase se basa en el respeto	6	2		

mutuo.				
C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con otros docentes y miembros de la comunidad educativa.	8			
C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje.	8			
C.1.10. Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares.	4		2	2
C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	6	2		
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	3	5		
C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.	6	2		
C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	7	1		
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	8			

3.2.2. Análisis de los cuestionarios de otras instituciones.

Las instituciones con las que colabora el CEPA han respondido mediante un cuestionario adaptado para tal fin, contestaron el cuestionario un total de 11 instituciones con 11 preguntas sobre crear Cultura, 7 sobre elaborar Políticas y 12 sobre desarrollar Prácticas, los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 7. Resultado cuestionarios otras instituciones.



El máximo número de respuestas fue de 58 completamente de acuerdo en la dimensión Crear Cultura.

Las 11 instituciones que contestaron el cuestionario expresaron que no conocían en profundidad todos los aspectos de la organización del centro y de las propias estrategias inclusivas como se manifiesta en los resultados expuestos en la Tabla 4 en las preguntas b.2.1., c.1.5. oc.2.5.,

pero si indicaban que era uno de los centros de enseñanza que más habían colaborado para la inclusión de los colectivos con los que trabajaban y que las personas se sentían incluidas en el CEPA.

También es relevante subrayar al respecto, sin perder la privacidad comprometida con las insituciones colaboradoras, que varias son organizaciones de apoyo a las personas con discapacidad intelectual, y que la implicación y conocimiento del proyecto de inclusión de estas es bastante amplio, puesto que dentro de las funciones de la organización están el dar apoyo para la inclusión.

Tabla 4. Resultado de los cuestionarios de otras instituciones.

	Completament e de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.	8	3		
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	4	1	2	4
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.	4	3	1	3
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.	5	2		4
A.1.6. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.	6	3	1	1
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	3	5	1	2
A.2.2. El profesorado, el personal del centro, los miembros del consejo de centro, y el alumnado comparten una filosofía de inclusión.	5	2	1	3
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	4	5		2
A.2.4. El profesorado, personal del Centro y el alumnado son tratados con respeto.	4	6		1
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	8	1		2
A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	7	2		2
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	6	5		
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	6	3		2
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	5	4	1	1
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.	7			4
B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.	3	6		2
B.2.6. Se han reducido las prácticas de expulsión por problemas de convivencia.	2	3	1	5
B.2.7. Se ha reducido las relaciones de abuso o intimidación.	1	4	1	5
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del	4	2	1	4

alumnado.				
C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.	2	4	1	4
C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mejor comprensión de las diferencias.	2	5	1	3
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	3	5		3
C.1.5. El alumnado aprenden de manera cooperativa.	2	4	1	4
C.1.7. La convivencia de la clase se basa en el respeto mutuo.	4	3		4
C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con otros docentes y miembros de la comunidad educativa.	6	3	1	1
C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje.	5	4		2
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	5	3	1	2
C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.	3	3	1	2
C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	2	5		4
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	4	2		5

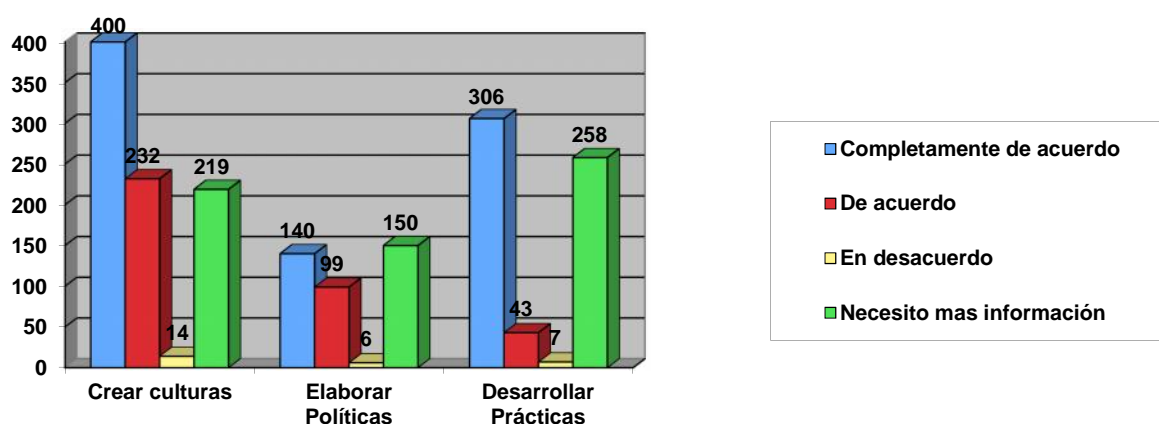
3.2.3. Análisis de los cuestionarios de los alumnos.

El cuestionario está compuesto por 11 preguntas sobre crear Cultura, 5 sobre elaborar Políticas y 9 sobre desarrollar Prácticas.

Los alumnos que han participado en la evaluación provenían de los grupos: Español 2 de mañanas, Inglés 1ª (mañanas viernes), Grupo de memoria, Inglés 2 tarde, Español tarde, 3ºy 4ºB, 1ºA y 2ºA, y el grupo de alumnos del Taller Operativo (alumnos con discapacidad intelectual). Participaron un total de 79 alumnos, recogiendo en la muestra la máxima representatividad posible de las diferentes enseñanzas que hay en el CEPA (el CEPA tenía 1312 alumnos matriculados ese curso).

Queremos señalar que más del 60% de los entrevistados llevaban al menos 4 cursos matriculados en el CEPA y un 10% había sido alumnos de diversas enseñanzas. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 8. Resultado de los cuestionarios de los alumnos.



A continuación exponemos algunas de las preguntas y resultados del cuestionario más significativos para el análisis, en la búsqueda de puntos de mejora.

Tabla 5: Resultado de los cuestionarios de los alumnos

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.	64	12	1	2
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	45	30	2	2
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.	36	25		18
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.	58	16	1	4
A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	25	10		44
A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.	7	14	4	54
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	17	21	8	33
A.2.2. El profesorado, el personal del centro, los miembros del consejo escolar, y el alumnado comparten una filosofía de inclusión.	21	20		38
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	40	29	1	9
A.2.4. El profesorado, personal del centro y el alumnado son tratados con respeto	49	22	1	7
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	38	33		8
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	34	35	2	8
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	44	32		3
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	34	16	4	25
B.2.6. Se han reducido las prácticas de sanción y	12	8		59

expulsión por problemas de convivencia.				
B.2.7. Se han reducido las relaciones de abuso o de intimidación en el Centro.	16	8		55
C.1.1. El desarrollo las clases responde a la diversidad del alumnado.	25	34	6	14
C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todo el alumnado.	36	30		13
C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mejor comprensión de las diferencias.	30	31		18
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	31	30		18
C.1.5. El alumnado aprenden de manera cooperativa.	28	31	2	18
C.1.7. La convivencia de la clase se basa en el respeto mutuo.	41	29		9
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	46	25		8
C.1.12. Se fomenta que todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.	33	25	3	18
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	36	23	4	16

Nuevamente los resultados indican *desconocimiento o falta de información* respecto a las medidas de atención a la diversidad y al plan de inclusión que se está elaborando. Es significativo que 54 de los alumnos preguntados desconocían que hubiera más de una institución colaborando con el CEPA (pregunta A.1.7) y también el poco conocimiento sobre la existencia y labor del Consejo Escolar que ha sido uno de los promotores del proyecto de inclusión (preguntas A.1.6. y A.2.2.).

3.3. Otras fuentes de información recogidas:

Revistas del CEPA

He elegido utilizar como fuente de información complementaria las revistas que el CEPA publica anualmente puesto que se obtiene de ellas bastante información de la Cultura, Prácticas y Políticas Inclusivas, ya que la revista es la cara visible al mundo, la tarjeta de presentación del CEPA.

Como consecuencia del diagnóstico del “Índice de la Inclusión” se comprobó (como hemos ido mencionando) que faltaba información y conocimiento del proyecto, por lo que una de las acciones de mejora del proyecto ha sido realizar un monográfico de la revista dedicado al Proyecto de Inclusión (Junio 2011). La revista se adjunta en el ANEXO VI, en ella se explica los aspectos fundamentales del proyecto de inclusión, y sobre todo las experiencias cotidianas que contribuyen a construir una comunidad educativa inclusiva.

También en la revista se recoge la concesión al CEPA del 3º Premio Nacional del MEC 2010 en atención a NEE, por la aplicación del “Índice de la Inclusión” y el proyecto de inclusión.

Uno de los aspectos más destacables de la revista es que se refleja la participación de todos los colectivos (jóvenes, mayores, inmigrantes, personas con discapacidad intelectual...) en la vida comunitaria del Centro, además de subrayar la importancia de las actividades comunitarias: excursiones, visitas, intercambios, charlas, etc..

Entrevistas

En la revista del 2011 (y también en otras previas) se recogen entrevistas a varios alumnos del CEPA, la del 2011 tenía como objetivo complementar la información diagnóstica del Índice y de compartir con la comunidad educativa las inquietudes y opiniones de los alumnos. Entre todas las preguntas y respuestas queremos destacar aquella que están directamente relacionadas con el conocimiento acerca del Proyecto de Inclusión (ANEXOVI):

11-¿Qué sabes del “proyecto de Inclusión”?

- Es una función fundamental en el proyecto CEPA.
- Algo en lo que hay que poner mucho empeño, merece la pena.
- No lo conozco.
- Muy interesante.
- No sabe que pensar, porque dice que a lo mejor la gente que tiene deficiencia se siente incómoda.
- Me parece correcto.
- Muy merecido el premio.
- Muy poco, pero es una labor muy interesante.

Nuevamente nos volvemos a encontrar con el desconocimiento por unaparte del alumnado respecto a la presencia de un plan para la inclusión y/o de los contenidos de dicho plan.

Notas de campo

Gran parte de las anotaciones de campo e impresiones del investigador durante el trabajo de campo se han ido volcando en varios apartados de este texto, pero fundamentalmente quiero

resaltar dos aspectos que me parecen cruciales en el proceso y que quizás no se pueden apreciar en lo “tangible” de las anotaciones, encuestas y demás documentación.

Como aspecto fundamental la apuesta y apoyo decidido por parte de la dirección y el claustro en general a desarrollar las acciones que estuvieran en su mano para la mejora de inclusión en el CEPA, esta actitud posibilitó que la evaluación propuesta por el Índice se desarrollara en óptimas condiciones; y a su vez es un indicador de desarrollo de políticas inclusivas.

Otro aspecto destacable es el desconocimiento de gran parte de la comunidad educativa de la presencia de un proyecto concreto para facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual, o de la colaboración con diversas instituciones. La mayor parte de la comunidad educativa entendía la presencia y participación de las personas con discapacidad intelectual como parte natural de la Escuela de Adultos, y en muchos casos no tenía claro a quienes nos referíamos cuando hablábamos de los alumnos con discapacidad intelectual integrados en todas las clases. Este desconocimiento, podría ser debido a que la cultura y las prácticas inclusivas están incorporadas desde hace años a este CEPA. Algunos alumnos y profesores solo señalaban como “difíciles” a algunos nuevos alumnos jóvenes de Educación Secundaria, pero también argumentaban que había que “darles tiempo”.

4. PLAN DE MEJORA

Una vez completada la evaluación del Índice, el claustro de profesores y el consejo escolar acuerdan desarrollar un plan de mejora cuyos *objetivos principales es dar a conocer y difundir el proyecto de inclusión y aumentar las oportunidades de encuentro comunitario, también se establecieron medidas para mejorar la acogida de los nuevos alumnos.* Otra línea de actuación fueron las medidas referentes a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad mediante la mejora de la accesibilidad cognitiva y la difusión de la Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidad (ONU 2006).

El plan estaba previsto desarrollarlo en un principio en el curso 2010/2011 pero debido a la amplitud de las acciones se amplió al curso 2011/2012.

4.1. Acciones del plan de mejora.

Con el plan de mejora el Cepa Pozuelo persigue visibilizar más la apuesta inclusiva que se vive en la comunidad educativa que no es conocida por todos aunque es vivida de una forma natural, a continuación exponemos las acciones del plan:

CULTURA INCLUSIVA

- o Realizar un plan de acogida para los nuevos alumnos.
- o Difusión de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad; mediante charlas, vídeos, debates, etc.

POLÍTICAS INCLUSIVAS

- o Plan de accesibilidad cognitiva: evaluar las barreras de accesibilidad cognitiva que se pueden encontrar distintos adultos (alumnos con discapacidad intelectual, alumnos que no saben leer en español).
- o Jornadas de difusión del plan de inclusión con los equipos directivos de varios CEPAS de la Dirección Territorial Oeste.
- o Divulgar el plan de inclusión a través de un concurso de carteles, intercepas, destinado a sensibilizar a los alumnos de educación secundaria de adultos
- o Dar a conocer y mejorar el Proyecto de Inclusión mediante la presentación de la experiencia de aplicación del "Índice de la Inclusión" a diversas convocatorias.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

- o Actividad: el libro de mi vida, libro cuaderno a modo de cuaderno viajero donde los alumnos que lo deseen puedan escribir sus historias de vida.
- o Realizar un taller de "profesor por un día" (talleres en los que los profesores son personas con discapacidad intelectual) en las jornadas culturales del CEPA Pozuelo..
- o Jornadas de profesor por un día: difusión del proyecto de inclusión por personas con discapacidad intelectual en clases con poca presencia de personas con discapacidad intelectual.

- o Talleres de participación abierta (taichi), donde participen personas con y sin discapacidad intelectual.
- o Talleres de educación afectivo-sexual promovido por profesionales de asociaciones pro personas con discapacidad intelectual para todos los alumnos del CEPA, con especial interés para alumnos mayores, que nunca han tenido acceso a este tipo de formación.
- o Realizar un monográfico en la revista del CEPA, Junio 2011, dedicado a los logros que el centro ha obtenido desde que se desarrolla el plan de inclusión.
 - o Taller de percusión para alumnos de secundaria, impartido en el CEPA por la orquesta Tambores de Pozuelo (orquesta compuesta por personas con discapacidad intelectual provenientes de AFANIAS).

4.2. Evaluación del plan de mejora

En Octubre de 2012 el Equipo Guía realizó una evaluación del plan de mejora de la accesibilidad y la inclusión, del período 2010-2012 (cursos 2010-11 y 2011-12). Lo más significativo de esta valoración es que pudimos constatar que los objetivos propuestos habían sido ampliamente abordados y superados con la práctica habitual, pese a las dificultades que el contexto de la educación de adultos atraviesa y lleva atravesando los últimos años.

A continuación exponemos lo logros alcanzados en el plan:

CULTURA INCLUSIVA

- o Realizar un plan de acogida para los nuevos alumnos: sesión de acogida e inauguración, calendarios de actividades con fotos, etc.: *Promovida por la dirección y la jefatura de estudios se ha incorporado a la dinámica del centro hacer una fiesta de acogida, dar información por escrito y verbalmente en las primeras sesiones de clases respecto al funcionamiento del Centro y los proyectos que se realizan, entre las informaciones se incluye el plan para la inclusión.*
- o Difusión de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: *un alumno del CEPA, proveniente de AFANIAS Pozuelo y formador en derechos de personas con discapacidad, impartió una "charla-taller" sobre la Convención de la ONU y los derechos de las personas con discapacidad abierta a toda la comunidad educativa a la que asistieron 80 personas de distintas enseñanzas, hubo un amplio turno de preguntas principalmente interesándose por la autonomía y la inserción laboral de las personas con*

discapacidad intelectual. Algunos de los asistentes al acabar la conferencia manifestaron que estaban sorprendidos por la capacidad de comunicación y la claridad de los contenidos expuestos por el ponente. También algún asistente señaló que era la primera vez que tenía conocimiento acerca de una convención específica de la ONU respecto a los derechos de las personas con discapacidad.

POLÍTICAS INCLUSIVAS

- *Plan de accesibilidad cognitiva: evaluar las barreras de accesibilidad cognitiva que se pueden encontrar distintos adultos (alumnos con discapacidad intelectual, alumnos que no saben leer en español): se ha realizado la evaluación por parte de un grupo de alumnos con discapacidad intelectual provenientes de AFANIAS, detectando los espacios que necesitaban prioritariamente mejorar en cuanto a señalización mediante pictogramas o fotografías para facilitar el acceso, el tránsito y la orientación de todos los alumnos del CEPA.*
- *Jornadas de difusión del plan de inclusión con los equipos directivos de varios CEPAS de la Dirección Territorial Oeste: se han realizado una sesión el 2010-2011 y otra el 2011-2012, pudiendo poner en común diversas estrategias para el abordaje de la atención a la diversidad, y a su vez estableciendo redes para poder colaborar y apoyar a los alumnos en función de sus necesidades y cercanías; mejorando así la orientación al CEPA más adecuado.*
- *Divulgar el plan de inclusión a través de un concurso de carteles, intercepas, destinado a sensibilizar a los alumnos de educación secundaria de adultos. La propuesta se llevó a cabo con el CEPA de Torrelodones en el curso 2010-2011 utilizando un lenguaje cercano para los jóvenes: carteles, grafitos, impresiones digitales. A partir de esta experiencia se realizaron diversas actividades intercepas: visitas, partidos de fútbol, etc.*
- *Dar a conocer y mejorar el proyecto de Inclusión mediante la presentación de la experiencia de aplicación del Índice de la Inclusión a diversas convocatorias autonómicas o nacionales: El CEPA Pozuelo ha obtenido el Tercer premio, Convocatoria 2010 del Premio Nacional para los centros docentes que desarrollen acciones dirigidas al alumnado que presenta N.E.E. En Abril de 2012 AFANIAS presentó la experiencia de aplicación del Index for Inclusion en las VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad que organiza el INICO con la Universidad de Salamanca. En Mayo de 2012 un grupo de alumnos con discapacidad intelectual del CEPA Pozuelo dieron una conferencia sobre inclusión en Escuelas de adultos en la Universidad Francisco de Vitoria, a un grupo de alumnos que estudian educación especial, los alumnos nos devolvieron que les encantó la*

experiencia porque pudieron conocer de primera mano la vida, las ilusiones y las expectativas de las personas, y les ayudó a romper ciertos mitos que tenían respecto a la discapacidad intelectual. La valoración tanto por parte del alumnado como de las personas con discapacidad intelectual fue tremendamente positiva. Tuvo un impacto especial en el alumnado de esa promoción de profesorado, ya que muchos de ellos decidieron especializarse en asignaturas relacionadas con la discapacidad y también solicitaron participar como voluntarios en asociaciones de atención a la Discapacidad Intelectual.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

- o *Actividad: el libro de mi vida, libro cuaderno a modo de libro viajero donde los alumnos que lo deseen puedan escribir sus historias de vida. Esta divertida herramienta ayuda a generar lazos y mayor conocimiento dentro de cada grupo y contribuye a la generación de una comunidad educativa, por lo que se incorpora a las “herramientas” del centro. Todos los cursos escolares se realiza esta actividad entre los grupos de enseñanzas iniciales del turno de tarde, los grupos de autoestima, los de historia del arte, memoria y los grupos de refuerzo educativo. Esta actividad está muy bien valorada por los alumnos porque promueve la comunicación y la cohesión grupal y posibilita el conocimiento de las diversas culturas y realidades que conviven en cada clase,.*
- o *Realizar un taller de “profesor por un día (talleres en los que los profesores son personas con discapacidad intelectual)” en las jornadas culturales del CEPA Pozuelo: se realizaron en los cursos 2010-11 y 2011-2012 unos talleres de reciclaje artesanal de botes de cristal.*

A continuación exponemos la valoración de la actividad realizada por la jefatura de estudios, y reflejada en la MEMORIA DEL CURSO 2010-2011:

“Como en años anteriores y con el fin de difundir el Plan de Inclusión que el CEPA viene desarrollando en colaboración con AFANIAS, se ha celebrado la actividad de Profesor por un día. Esta vez ha tenido lugar en el mes de Marzo, en dos aulas de Enseñanza Abierta del segundo y tercer nivel de Inglés. Acompañados por Noemí, monitora de AFANIAS, nos visitaron tres alumnos (Santos, José Antonio y Maribel) a los que muchos ya conocéis porque asisten a cursos de Formación Básica en el CEPA en el turno de tarde.

Queremos dar las gracias a todos ellos por haber respondido a nuestra petición y llevar a cabo esta actividad. Se les veía muy contentos, explicándonos cómo es su vida y contestando amablemente a todas las preguntas que les hicimos acerca de su trabajo y de su participación en las diferentes actividades que programa el centro de adultos. Después de una presentación en la que Noemí nos explicó cuáles eran los

objetivos de la asociación AFANIAS, ellos nos hablaron de su día a día: su trabajo en los talleres ocupacionales, las clases de apoyo impartidas por monitores de AFANIAS, las tareas domésticas que comparten en el lugar donde viven, ya sea en una residencia o en un piso tutelado, y su experiencia como alumnos del CEPA. Nos trajeron una muestra del trabajo que estaban realizando en el momento de la visita: consistía en preparar obsequios que la marca MINI entrega a los compradores de sus vehículos. En los talleres ocupacionales, estos alumnos preparan mochilas introduciendo en ellas publicidad y folletos de la empresa, así como una camiseta para cada cliente. Al final de la visita entregaron obsequios a todos los asistentes.

Asimismo, felicitar a la Dirección del CEPA por habernos embarcado a todos en este proyecto. Nos gustaría que esta actividad llamada Profesor por un día se siga realizando en las diferentes aulas del CEPA para que todo el alumnado pueda disfrutar de ella. Desde que se inició hace unos años el Plan, hemos ido comprobando los efectos positivos de la Inclusión: la autoestima de los alumnos con discapacidad mejora significativamente, así como sus habilidades sociales, ya que comienzan a relacionarse con más facilidad con el resto de alumnos del centro. Éstos, por su parte se hacen más tolerantes y solidarios, al comprobar que todas estas diferencias (de edad, de capacidades, de nivel de estudios, de bagaje cultural, de nacionalidad, etc.) que se dan entre todos los alumnos del CEPA no hacen más que enriquecer nuestra experiencia como alumnos y como profesores.”

- o *Jornadas de profesor por un día: difusión del Proyecto de Inclusión por personas con discapacidad intelectual en clases con poca presencia de personas con discapacidad intelectual: Se han realizado 4 sesiones a lo largo de los dos cursos, alguna de estas experiencias vienen reflejadas en la revista del Cepa (Anexo VI). También es importante señalar que dentro de las actividades del plan de mejora se incorporaron sesiones de actividades de participación abierta (taichi), donde participan personas con y sin discapacidad intelectual. En las jornadas culturales del CEPA Pozuelo, se realiza todos los años una sesión de puertas abiertas en las que pueden participar cualquier alumno del CEPA.*
- o *Talleres de educación afectivo-sexual promovido por profesionales de asociaciones pro personas con discapacidad intelectual para todos los alumnos del CEPA, con especial interés con alumnos mayores, que nunca han tenido acceso a este tipo de formación. No se ha podido desarrollar esta actividad, no ha tenido buena acogida entre los alumnos mayores.*
- o *Realizar un monográfico en la revista del CEPA, Junio 2011, dedicado a los logros que el centro ha obtenido desde que se desarrolla el plan de inclusión. En este monográfico se ha recogido el reconocimiento de la Consejería del MEC, de la Federación de municipios y provincias y la Dirección territorial de Madrid oeste. También se han realizado entrevistas*

de jóvenes a adultos para conocer intereses y también se ha realizado un desayuno inclusivo con la intención de generar un espacio de convivencia.

Otro aspecto destacable es la entrevistas a alumnos con discapacidad intelectual por alumnos jóvenes, para descubrir sus planes, sus ideas y sus deseos de seguir adquiriendo conocimientos. Queremos resaltar la entrevista a un alumno con discapacidad intelectual de la enseñanza abierta "Taller Literario" para descubrir su sensibilidad por el arte en general, pues además de escribir, es un pintor de prestigio. También se realizaron entrevistas a alumnos procedentes de otras culturas sobre su visión y proyectos en el CEPA.

- o Taller de percusión para alumnos de secundaria, impartido por la orquesta Tambores de Pozuelo (orquesta compuesta por personas con discapacidad intelectual provenientes de AFANIAS), utilizando el lenguaje común de la música: *esta actividad ha sorprendido a propios y extraños, la capacidad de transmitir y expresar de los músicos provenientes de AFANIAS ha cautivado a los aproximadamente 40 alumnos de secundaria del CEPA, esta actividad se "necesita" incorporar con asiduidad a fiestas u otros eventos del CEPA.*

En el plan de mejora se ha priorizado al visibilización del proyecto de inclusión ya que, como se ha reflejado en este texto, si bien se entiende que existe una cultura inclusiva en el Cepa, no es compartida por toda la comunidad, así mismo el acento en las prácticas inclusivas se ha puesto en las actividades que visibilizan la presencia y las capacidades de las personas con discapacidad intelectual. Respecto a las políticas inclusivas, las acciones se han encaminado a la proyección y conocimiento externo del proyecto.

En base a los criterios expuestos, el Equipo Coordinador con las aportaciones del claustro y consejo escolar tras esta evaluación redactó un nuevo plan de Inclusión que se extiende de enero de 2013 hasta Diciembre de 2014. Algunas medidas son continuidad de las que ya tuvieron éxito en el anterior plan y se han incorporado las mejoras detectadas en la evaluación, así como nuevas apuestas del Equipo Coordinador para mejorar las prácticas y especialmente las políticas inclusivas:

CULTURA INCLUSIVA

- o Realizar un plan de acogida para los nuevos alumnos.
- o Difusión de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad; mediante charlas, vídeos, debates, etc.
- o Conferencia sobre las barreras arquitectónicas, a cargo de alumnos con discapacidad física.
- o Jornadas internacionales de convivencia, donde podremos degustar platos y escuchar música de varios países de origen de alumnos del CEPA.

POLITICAS INCLUSIVAS

- o Tejer nuevas alianzas con otros espacios de participación comunitaria que posibiliten la generación de comunidades inclusivas, como las universidades, Centros Escolares, Centros Culturales, etc.
- o Dar a conocer y mejorar el Proyecto de Inclusión mediante la presentación de la experiencia de aplicación del Índice de la Inclusión a distintas convocatorias.
- o Exponer el proyecto de inclusión en espacios de formación distintos a las Escuelas de Adultos, como Universidades, centros culturales, etc.
- o Ampliar la colaboración actual con el ayuntamiento de Pozuelo mediante un convenio de prácticas laborales para alumnos con discapacidad intelectual del Cepa Pozuelo que están recibiendo formación en hostelería en los comedores de los centros escolares del municipio.
- o Promover la participación de alumnos con discapacidad intelectual del CEPA en la Universidad, en cursos para mayores.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

- o Actividad: el libro de mi vida, libro cuaderno a modo de cuaderno viajero donde los distintos alumnos que lo deseen puedan escribir sus historias de vida.
- o Realizar un taller de “profesor por un día” (talleres en los que los profesores son personas con discapacidad intelectual) en las jornadas culturales del CEPA Pozuelo.
- o Jornadas de profesor por un día: difusión del proyecto de inclusión por personas con discapacidad intelectual en clases con poca presencia de personas con discapacidad intelectual.
- o Talleres de participación abierta (taichi), donde participen personas con y sin discapacidad intelectual.
- o Taller de percusión para alumnos de secundaria, impartido en el CEPA por la orquesta Tambores de Pozuelo (orquesta compuesta por personas con discapacidad intelectual provenientes de AFANIAS).
- o Desayunos saludables: se realizarán al menos un par de desayunos saludables por trimestre para toda la comunidad educativa.
- o Campeonatos de Poker, Mus, Petanca y dardos: dado el buen resultado en anteriores ediciones se volverán a realizar campeonatos de parejas formadas por un alumno mayor y un alumno joven.

- o Viajes comunitarios: se promoverá la participación de todos los alumnos en cualquier viaje que se programe por el Cepa.

5. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1. Análisis de los resultados

El Índice de la Inclusión, plantea una serie de preguntas en la fase exploratoria de los materiales, que nos pueden ayudar a la hora de sintetizar las conclusiones de la investigación y verificar la hipótesis:

- o ¿En que grado se están desarrollando prácticas inclusivas, teniendo en cuenta la perspectiva de la inclusión de Booth y Ainscow, en el CEPA Pozuelo?

Nos encontramos con una comunidad educativa, que a la luz de los datos expuestos, ha conseguido materializar con éxito la propuesta de “Escuela para Todos”, en lo cotidiano en los particular y en lo general, que precisamente por ese deseo de seguir generando un espacio para todos accedió al desarrollo de la evaluación planteada por el Índice de la Inclusión. Lo demuestra el análisis del trabajo realizado por el equipo coordinador, las entrevistas realizadas a los alumnos, las respuestas de los cuestionarios, el reconocimiento por parte del MEC con un premio nacional, y la propia continuidad del plan de Inclusión. También queremos resaltar en este apartado el compromiso adquirido por el equipo coordinador de evaluar el plan de mejora actual (Enero de 2013- Diciembre de 2014) en 2015, revisar los cuestionarios utilizados en 2010 para volver a evaluar nuevamente las prácticas inclusivas. Con esta valoración el centro podrá comparar la evolución desde 2010 hasta ahora.

- o ¿La actual formulación de la Guía para la Inclusión nos permite evaluar la accesibilidad y el grado de inclusión en la Escuelas Permanentes de Adultos?

Esta pregunta se fue contestando a la vez que se analizaban los indicadores y preguntas y a pesar de partir de una adaptación para la Educación de Adultos, la herramienta necesitaba ser nuevamente adaptada a la realidad del Cepa Pozuelo, de hecho se hicieron varias propuestas de redacción tal como se refleja en en Anexo I respecto al lenguaje y estilo de redacción de la herramienta por parte del equipo coordinador del Cepa Pozuelo, proponiendo una redacción mas acorde con la realidad del centro.

- o ¿Qué porcentaje y tipo de barreras de aprendizaje pueden ser detectadas y/o superadas gracias a la aplicación del Índice de la Inclusión?

Esta pregunta sigue siendo difícil de contestar, puesto que la aspiración al desarrollar la evaluación es detectar todas las barreras que seamos capaces: barreras de acceso (físicas y cognitivas), de participación, etc. Las barreras físicas se detectan fácilmente, pero las cognitivas no son tan sencillas, por ese motivo se ha desarrollado en el Cepa un plan para la accesibilidad cognitiva que permite a cualquier persona acceder al Cepa conocer y participar de sus enseñanzas, orientarse en el edificio.

o ¿Es necesario emplear algún otro procedimiento o técnica de investigación complementaria para valorar el grado de inclusión real en las Escuelas de Adultos, o con el “Índice de la Inclusión” tenemos herramientas suficientes para poder conocer en profundidad los problemas de accesibilidad?

El procedimiento propuesto por la herramienta ha demostrado su validez diagnóstica, sobre todo como herramienta de investigación–acción, puesto que ha permitido implicar a la comunidad educativa y promover y visualizar la Cultura, Prácticas y Políticas Inclusivas. Con la herramienta se han podido cubrir los objetivos que el CEPA Pozuelo se había propuesto, no obstante ha sido necesaria una profunda revisión de los indicadores y especialmente de las preguntas de la herramienta para adaptarla y para que facilitara que la tarea de aplicación estuviera alineada con las mejoras en la cultura, práctica y políticas inclusivas del centro.

5.2. Verificación de la hipótesis

Se ha detectado con la aplicación de esta herramienta que el proyecto de inclusión y las actuaciones dirigidas a la mejora de la participación de todo el alumnado no son conocidas por la mayor parte del alumnado e incluso del profesorado, y aunque se comparte por parte de todos los miembros de la comunidad educativa la percepción de que existe una cultura inclusiva, se desconocen el desarrollo concreto de las acciones encaminadas a la mejora de la participación, presencia y éxito de todos los estudiantes (se desconoce como se elaboran y como se desarrollan las prácticas inclusivas).

El trabajo llevado a cabo en el CEPA Pozuelo ha permitido “visualizar” como empresa factible la aplicación del Índice de la Inclusión en diversos CEPAS que estén interesados en mejorar su cultura inclusiva. La misma labor de aplicación del Índice, como indican los autores de la herramienta, supone un proceso de investigación-acción y de aprendizaje cooperativo, como hemos podido experimentar durante la aplicación de la herramienta. Dicha tarea, aporta gran cantidad de

información acerca de la cultura, las prácticas y las políticas inclusivas y permite tener una visión global del Centro Educativo.

La aplicación de la herramienta ha corroborado la hipótesis propuesta: mediante la exploración ordenada de un centro escolar en las tres dimensiones que han sido utilizadas como objeto de estudio (crear Cultura, elaborar políticas y desarrollar Prácticas Inclusivas) se pueden identificar líneas de mejora para conseguir una escuela más eficaz e inclusiva:

- Ha permitido al CEPA Pozuelo detectar barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos: la falta de información, la dificultad de los horarios, accesibilidad cognitiva, etc.
- Se han iniciado una gran batería de medidas incluidas en dos planes de mejora que a fecha de hoy (Diciembre 2014) se han aplicado casi en su totalidad.

En definitiva, la comunidad educativa ha podido tomar consciencia de la enorme diversidad que tiene y las oportunidades de participación y enriquecimiento mutuo que esto supone; sin duda esto es posible gracias a un liderazgo decidido por parte del equipo directivo y un enorme respaldo del consejo escolar, claustro y el alumnado respecto al desarrollo de estas políticas inclusivas.

La Evaluación realizada en Octubre de 2012 permitió determinar las prioridades para un nuevo plan que comenzó en Enero de 2013 y que se va a Evaluar a partir de Enero de 2015. En esta nueva evaluación se revisarán nuevamente los cuestionarios utilizados en 2010 con la intención de volver a pasarlos y comprobar la evolución y cambios producidos en el proyecto de Inclusión.

5.3. Conclusiones

Algunos de los puntos de vista más influyentes en los últimos años respecto a la forma de entender la educación, particularmente en lo que atañe a los alumnos con necesidades educativas especiales, como son la educación multicultural y la inclusión, plantean filosofías alternativas para estructurar las escuelas. Los movimientos de la educación multicultural y la inclusión persiguen la igualdad y la excelencia por medio de un cambio global en el sistema educativo que permita participar a todos los alumnos. Estos nuevos puntos de vista destacan la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje donde se pueda apoyar la participación de todos los alumnos, promover las relaciones sociales, e incluso objetivos académicos y afectivos en el currículo (Ainscow, Hopkins, Soutworth, y West, 2001). Otro aspecto que subrayan estos enfoques es profundizar en las necesidades y experiencias particulares.

Los aprendizajes de las personas adultas ocurren no solo en el contexto escolar sino también por la experiencia y en contextos no formales. La LOE y la LOMCE reconocen la Educación de

Personas Adultas como una de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo español y aplica el concepto de currículo para cada una de las enseñanzas establecidas. Por todo ello, cobra sentido la idea de un currículo específico para la EPA (no una adaptación), si tomamos como referencia la actual legislación vigente en la Comunidad de Madrid (Decreto 128/2001).

La educación de adultos está en continua transformación debido a la diversidad de alumnos que acuden a los CEPAS (inmigrantes, jóvenes, personas de mayor edad, personas con necesidades educativas especiales...), por ello sería fundamental elaborar un curriculum que contemple la eliminación de las barreras de aprendizaje y la participación y facilite la accesibilidad universal. Las líneas metodológicas que se propongan en el futuro, deberían contemplar las necesidades, experiencias previas e intereses de las personas adultas, siendo éstas protagonistas de su propio aprendizaje, con clara incidencia de las técnicas participativas.

Los CEPAS tienen una oportunidad única de generar una “Escuela para Todos”, si apuestan por la eliminación de las barreras de aprendizaje y la inclusión. En vez de centrarnos en la mejora de un currículo específico y paralelo, podemos dedicar los esfuerzos a analizar la forma de mejorar el currículo propio de la escuela y mejorar las posibilidades de participación de las personas.

Revisando los principios de implementación del concepto de calidad de vida propuestos por Schalock y Verdugo (2007) podemos comprobar en que medida el proyecto de inclusión está orientado hacia el modelo de calidad de vida:

- o Un acercamiento multidimensional y holístico: la propuesta formativa es multidimensional y parte de un punto de vista integral de la formación permanente.
- o Un enfoque comunitario: quizás este es uno de los valores más destacables de la visión formativa de este proyecto, puesto que prioriza el uso de los recursos comunitarios sobre cualquier otro posible enfoque de la formación de adultos con discapacidad intelectual.
- o Mejora de la adaptación al ambiente mediante el entrenamiento en habilidades funcionales: la propuesta formativa prioriza la formación en estas habilidades.
- o El uso de apoyos individualizados y su asociación con los indicadores centrales de calidad de vida: este aspecto como el de la medición de resultados personales en relación con las dimensiones de calidad de vida está actualmente en fase de desarrollo en AFANIAS.

Quedan, muchos aspectos pendientes por desarrollar para poder seguir avanzando en el modelo de calidad de vida, entre ellos el de aplicar procedimientos de evaluación de las intensidades

de necesidades de apoyo (SIS) y de evaluación de la calidad de vida. Solamente, a partir de esas aplicaciones podemos subrayar una enseñanza basada en datos multidimensionales sobre el funcionamiento de las personas con limitaciones. Por otro lado, uno de los objetivos clave para el futuro es continuar identificando donde se sitúan las barreras para el aprendizaje y para la participación en las enseñanzas y en la vida comunitaria de las Escuelas de Adultos, con herramientas como el Índice de la Inclusión.

Sin embargo, volvemos a subrayar la importancia de la modificación y correcciones especialmente en el estilo de redacción de indicadores y preguntas para que el contenido de la herramienta promueva el acercamiento a una cultura, práctica y política mas inclusiva.

Nuevamente en estas conclusiones debemos felicitar y reconocer la implicación del CEPA Pozuelo en la generación de una Escuela para Todos y de una comunidad educativa amplia donde participan distintos agentes sociales y donde la apuesta inequívoca del CEPA, como ha demostrado en reiteradas ocasiones, son las personas. Apuesta que incluso le ha llevado a ciertas tensiones con algunas organizaciones de apoyo a las personas con discapacidad, al posicionarse el CEPA en defensa de los derechos de las personas por encima de las necesidades organizativas de las instituciones, por lo que se convierte en una agente comunitario que consigue velar y estar atento de una forma independiente de los derechos de todas las personas.

Queremos destacar las posibilidades que nos puede ofrecer al movimiento asociativo en pro de las personas con discapacidad intelectual, al establecer redes de cooperación con otro tipo de entidades. Creemos que este tipo de cooperación multiplica exponencialmente las posibilidades para el desarrollo de nuestra misión, y supone una mayor y mejor eficacia de los recursos específicos y generales. Como señalábamos anteriormente, el proyecto de Inclusión está orientado con las propuestas de organizaciones abiertas a la comunidad y orgánicas, organizaciones que empiezan a ser futuro inmediato y presente en la vida de muchas personas con discapacidad intelectual, organizaciones como el CEPA Pozuelo que apuestan por la construcción de Comunidades Inclusivas.

Actualmente los profesionales, familiares y usuarios de los servicios podemos comprobar el cambio sustancial que se está produciendo en las organizaciones de atención a la discapacidad (Schalock y Verdugo 2012). Esta crisis profunda en áreas como la Comunidad de Madrid está obligando no solo a redefinir los servicios y su misión sino a rediseñar los propios axiomas o cimientos de las organizaciones que quieren y pueden sobrevivir al nuevo sistema de subvención público-privado que entró en vigor en la Comunidad de Madrid el 1 de Marzo de 2014. La necesidad de generar alianzas con la comunidad es más imperiosa que nunca ante el desafío de

seguir mejorando la calidad de vida de las personas con menos recursos específicos y mayor demanda de servicios y apoyos.

No queremos concluir sin hacer un reconocimiento a todas las personas que han posibilitado el desarrollo del proyecto de inclusión en Escuelas de Adultos de AFANIAS, que ha ido madurando como experiencia novedosa en el campo de la Formación Permanente gracias al esfuerzo de los profesionales de AFANIAS y de la Consejería de Educación. Es especialmente destacable el apoyo del INICO de los doctores Miguel Ángel Verdugo e Isabel Calvo; también de la Universidad Autónoma de los doctores Gerardo Echeita y Marta Sandoval.

La presentación de esta experiencia a diversos congresos y convocatorias ha facilitado su sistematización y respaldo teórico:

- o Ha sido seleccionada como una de las 25 mejores buenas prácticas del año 2006 en España por la Confederación FEAPS España.
- o Consiguió el primer premio de Innovación de la Fundación AMPAS, en Marzo de 2008.
- o Ha sido expuesta y publicada la experiencia en las VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad Mejorando Resultados personales para una vida de calidad, VII Jornadas Científicas de Investigación en Discapacidad (Verdugo, Nieto, Jordán de Urrés y Crespo, 2009).
- o Ha sido publicado en 2009 un artículo sobre la experiencia de inclusión, en la revista especializada en discapacidad intelectual Siglo Cero.
- o Ha sido expuesta como póster en el Congreso Mundial de Educación Inclusiva de Salamanca, en Octubre de 2009.
- o Recibió el Segundo premio Miguel Hernández, de Educación de Adultos, en 2009.
- o Tercer premio, Convocatoria 2010 del premio nacional para los centros docentes que desarrollen acciones dirigidas al alumnado que presenta n.e.e al CEPA Pozuelo.
- o Ha sido seleccionada como comunicación en las VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones. Dos prioridades. (Verdugo, Nieto, Jordán de Urrés y Crespo, 2012).

5.4. Limitaciones de la investigación

Como investigador etnográfico también es indispensable describir, analizar e interpretar que cosas ocurren en el proceso de adaptación y que circunstancias variables y sesgos (propios y extraños) se ha encontrado el investigador.

Una de las “bondades” que ofrece el Índice de la Inclusión al investigador es que facilita el diseño y el análisis de los datos, ya que esta herramienta de investigación, siendo suficientemente flexible para aplicarla, permite tener un procedimiento de aplicación y análisis validado internacionalmente.

Pero antes de finalizar esta obra hemos de indicar ciertas limitaciones de la investigación y los sesgos propios del investigador.

El trabajo realizado ha servido principalmente para mejorar funcionamiento del Cepa Pozuelo, puesto que tal como anunciábamos en la metodología, nuestra intención era mejorar el conocimiento de la realidad, por lo que la generalización de los resultados es difícil, esta obra sí que puede permitir al lector comprender como se puede abordar la evaluación de la inclusión en una escuela de adultos y como poder utilizar la herramienta del Índice de la Inclusión para tal fin.

He de reconocer determinados sesgos que marcan mi óptica de investigación, de una manera innegable y que hacen que me fije en algunos aspectos con mayor intensidad.

Además de mi formación académica, mi “formación vital” se ha desarrollado en varias organizaciones relacionadas con el tejido social, el movimiento asociativo y la acción social. He militado en distintas organizaciones socio-políticas incluida en una organización de observación y defensa de los derechos humanos y la autonomía indígena en Chiapas. Por lo que reconozco que mi sesgo frente a las instituciones, y la “oficialidad” de lo gubernamental ha marcado mi carrera. Reconozco que mi itinerario vital me hace desconfiar de medidas, leyes y buenas intenciones de gobiernos o responsables oficiales (“el camino al infierno está plagado de buenas intenciones”). También en mi camino he tenido la suerte de aprender infinidad de herramientas para la educación y transformación social de muchas personas que han desarrollado con compromiso y honestidad su labor (remunerada, independiente o no) en diversas áreas de la acción social y en diferentes lugares del mundo.

Lo que sin duda he aprendido en mi trabajo con las personas con y sin discapacidad intelectual es que la conquista de la justicia, los derechos, la autodeterminación es un camino más que un objetivo; un proceso en el que uno vive, crece, ama y muere.

“En la vida y en la muerte hay que ser puentes, (como los arco iris) puentes de luz y de color, puentes que no van ni vienen sino no más están ahí, juntando mundos, juntando sueños”.

La historia de los siete Arcoíris. Subcomandante Marcos. Relatos de El Viejo Antonio, Plenaria del Foro Nacional Indígena San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. (7 de enero de 1996).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Díaz, A.L. (1993). *Historia de las deficiencias*. Valencia: Alfaplús.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo Alonso y B. Jordán de Urríes Vega (Coord.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad, III Jornadas Científicas de Investigación en Discapacidad* (pp.15-37). Salamanca: Amarú.
- Ainscow, M. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. En Actas del Congreso Guztientzako Escoba (pp. 19-36). Donostia-San Sebastián: Ediciones del Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia Escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.
- Ammaniti, M. (1983). *Historia natural y Social de la deficiencia mental*. Barcelona: Serbal.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 63-76.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>. (Consultado el 12/4/2012).
- Beveridge, S. (1996). Experiences of an integration link scheme: The perspectives of pupils with severe learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Learning Disabilities*, 24(1), 9-11.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Londres: CSIE.
- Cabello, M.J. (2002). El aprendizaje como personas adultas. *Notas*, 14, 33-40.
- Coombs, Ph. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona. Ediciones Península.

- Coll, C y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. *Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006. OREALC/UNESCO.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Unión Europea.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Conclusiones de la presidencia, sobre el Consejo Europeo de Lisboa*. Bruselas: Unión Europea.
- Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Unión Europea.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Unión Europea.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación cualitativa. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 10, 12-34.
- Delors, J. (1996). *Informe para la Unesco sobre la Educación del siglo XXI*. Unesco 1996. http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_60A32BA6595FBECD72A4948EE734231466CE0800/filename/delors_s.pdf consultado el 15 de Septiembre de 2012).
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed.). Londres: Sage.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002). *Resolución del consejo sobre educación Permanente*. Bruselas: Unión Europea.
- Diario oficial de la Unión Europea (2003). *Resolución del Consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad del 5 de Mayo de 2003*. Bruselas. Unión Europea.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo y Borja Jordán de Urries Vega (coord.), *Apoyos, autodeterminación y Calidad de Vida. IV Jornadas Científicas de Investigación en Discapacidad* (pp.151-158). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, M^al., y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Elliott, R., Fischer, C.T. y Rennie D.L. (1999). *Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields*. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 215-229.
- Faure, (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-Unesco.
- Federación Española De Asociaciones pro-personas con Discapacidad Intelectual. (Febrero de 2010). Congreso de Toledo 10. Florian, L (2003) en Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. Promoción y desarrollo de prácticas Inclusivas (p. 46). Madrid: EOS.
- Fomariz, A. (2002). La educación de adultos en los inicios del siglo XXI. En F. Sanz (Coord.). *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos futuros* (pp. 48-57). Madrid: UNED.
- García García, E. (1988). Normalización e integración. En J. Mayor (Dir), *Manual de educación especial* (pp. 38-52). Madrid: Anaya.
- Giménez, C. (2003). *¿Qué es la inmigración?* Madrid: RBA Editores.
- Giné, C. (2001). Inclusión y Sistema Educativo. En III Actas del Congreso *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo* (pp.1-10). Salamanca: Universidad de Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
(<https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf> consultado el 5 de Diciembre de 2013)
- Godoy, J.L. (2011). *El Poder del Lenguaje*. Madrid: Dilema.
- Gómez, L. E., Verdugo, M. A., Arias, B. y Navas, P. (2008). *Evaluación de la calidad de vida en personas mayores y con discapacidad: la Escala FUMAT*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Publicaciones del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes: manual de aplicación*. Madrid: CEPE.
- Grañeras, M. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Colección Investigación, 133. Centro de investigación y documentación, Madrid, MEC.151.

- Grau, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela Inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Illán, N. y Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán Romeu, *Didáctica y organización en Educación Especial* (p. 28). Archidona: Aljibe.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lancho, J. (2006). La transformación del currículo: de las áreas instrumentales a los aprendizajes básicos. *Notas*, 23, 28-31.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. Londres: Routledge.
- López, D. (2003). *Integración de Personas con Adultas con Retraso Mental en Escuelas de Adultos*. Prácticum de Antropología Social. Madrid: Universidad Autónoma.
- López, D. (2012). *Aplicación del Index for Inclusion al Centro de Educación de Adultos de Pozuelo*. Comunicación en En M.A. Verdugo, T. Nieto, M. Crespo y B. Jordán de Urríes (Coords), *Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones. Dos prioridades. VIII Jornadas Científicas de Investigación. CD Rom*. Universidad de Salamanca.
- López, D. y Calvo. M.I. (2008). *La integración de personas con discapacidad intelectual en centros de educación permanente de adultos*. Primer premio de Innovación. Barcelona: Fundación AMPAS.
- López, D., Calvo. M.I. y otros (2009). Included: Caminando hacia la inclusión. *Siglo Cero*, 40 (2), 23-37.
- Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S; Buntinx, W.; Coulter, D.; Craig, E.; Reeve, A.; Schalock, R.;Tassé, M. et al. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. 10th Edition*. Washington: AAMR.
- 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 (9.ª ed.)*. Washington: Washington DC: American Asociation on Mental Retardation.
- Malinowsky, B. (1922). *Argonauts of the western Pacific*.Londres: Routledge&Kegan (Trad. Cast.: Los argonautas del Pacífico Oriental, Barcelona, Ediciones 62, 1986.)
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

- Inclusión Internacional. 2012. *Comunidades inclusivas = Comunidades más fuertes*. Informe mundial sobre el artículo 19 de la convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: el derecho a vivir y a ser incluido en la comunidad.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2002). *Informe Nacional sobre aprendizaje permanente*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Jornadas Aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). *Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente*. II Congreso nacional de Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Madrid: Publicaciones del MEC.
- Navas, M.J. (2002). *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica*. Barcelona: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- OCDE (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida*. OCDE. (<http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/2727342.pdf> consultado el 14 de Noviembre de 2012).
- OCDE (2009). *Informe PISA Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10. Décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades*. Madrid: Meditor.
- Organización Mundial de la Salud (2000). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM-2)*. Madrid: IMSERSO.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*. Asamblea General de Naciones Unidas, Nueva York, 10 de diciembre de 1948.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Asamblea General de Naciones Unidas, Nueva York, 13 de diciembre de 2006.
- Pallisera, M. (1996). *Transición a la Edad Adulta y vida activa de las Personas con discapacidad Psíquica*. Barcelona: Editorial: UB.
- Eguiguren, P. (1998). *Métodos cualitativos de investigación*. Santiago de Chile: Escuela de Salud Pública, Universidad de Chile.

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sabeh, E., Verdugo, M. A., Prieto, G. y Contini, E. (2009). CVI-CVIP. *Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una Guía para la Evaluación y la mejora de la Educación Inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Schalock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En M.A. Verdugo, F.B. Jordán de Urríes, *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, (pp. 79-109). Salamanca: Amarú.
- Schalock, R.L. (2009). *Nueva definición de discapacidad Intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales*. Siglo Cero, 40 (1), 22-39.
- Schalock, R.L. (2012). Afrontar los retos implicados en la redefinición de las organizaciones. En M.A. Verdugo, T. Nieto, M. Crespo y B. Jordán de Urríes (coords.), *Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones. Dos prioridades. VIII Jornadas Científicas de Investigación* (pp.67-75).Salamanca: Amarú.
- Schalock, R., Buntinx, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., et al. (2010). *Intelectual disability: Diagnosis, classification, and systems of supports* (11thed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [Traducido al español por Miguel Angel Verdugo, Madrid: Alianza, 2011].
- 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. y Verdugo M.A. (2003). *Calidad de Vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Schalock, R.L. y Verdugo, MA. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (4) (224), 21-36.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2012). *A leadership guide for today's disabilities organizations: Overcoming challenges and making change happen* (p.48).Baltimore: Paul Brookes.
- Tassé, Marc J. (2012). ¿Cuáles son las limitaciones significativas en la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectuales y del desarrollo? En M.A. Verdugo, T. Nieto, M.

- Crespo y F.B. Jordán de Urríes (Coords), *Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones. Dos prioridades. VIII Jornadas Científicas de Investigación* (pp.49-66).Salamanca: Amarú.
- Tomlison, S. (1982).*The sociology of special education*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Thompson, J., Bradley, V., Burntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M. et al. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41 (1)233, pp.7-22.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (1997). *Declaración de Hamburgo. Quinta conferencia Internacional de Adultos (CONFITEA)*. Hamburgo: <http://www.education.unesco.org/confitea>. Consultado en Octubre de 2011.
- UNESCO (2000a). *Foro Mundial de Educación para todos*. Dakar, Senegal: (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>. Consultado en Marzo de 2011)
- UNESCO (2000b). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Declaración Mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia: (<http://www.oei.es/efa2000jomtien>. Consultado en Marzo de 2011)
- UNESCO 2008. 48ª Conferencia Internacional de la UNESCO: “Educación Inclusiva, el camino hacia el futuro”. <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html> consultado en Diciembre de 2011
- UNESCO (2009a). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (2009b). *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Belem: Brasil.(http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confitea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf consultado el 1 de Mayo de 2012
- UNESCO. (2010). *Informe mundial sobre la Educación de Adultos*. Hamburgo. p. 13 http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_6B7BEC53610C11BB397B1831FCD792AF25EF1B00/filename/grale_sp.pdfconsultado el 14 de Noviembre de 2012

- Unión Europea (2000). *Actas del Consejo de Lisboa*.
http://www.urjc.es/ceib/espacios/panorama/instrumentos/cohesion_social/ue/documentos/CE_Lisboa_2000.pdf consultado el 20 de Junio de 2014
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la Investigación Etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Verdugo, M.A. (1994). *El Cambio de paradigma en la concepción de retraso mental: La nueva definición de la AAMR*. *Siglo Cero*, 153, 5-24.
- Verdugo, M.A. (dir.) (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (2009a). El cambio Educativo desde la perspectiva de la Calidad de Vida. *Revista de Educación* 349, 23-43.
- Verdugo, M.A. (2009b). Calidad de Vida I+D+i y políticas sociales. En M.A. Verdugo, T. Nieto, F.B. Jordán de Urríes y M Crespo (Coords.), *Mejorando Resultados personales para una vida de calidad, VII Jornadas Científicas de Investigación en Discapacidad*, (pp.33-55). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (2012). Estilos de pensamiento, resultados personales y rendimientos en la organización. En M.A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo (Coords.), *Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones. Dos prioridades*. VIII Jornadas Científicas de Investigación (p 14). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez L. E. y Schalock, R. L. (2008). *Escala GENCAT*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut Català d'Assistència i Serveis Socials.
- 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*, 38,37-56.
- Verdugo, M. A., Gómez, L E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D., Tamarit, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Publicaciones del INICO.
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., Arias, B., Santamaría, M., Navallas, E., Fernández, S. y Hierro, I. (2014). *Escala San Martín: Evaluación de la calidad de vida de personas con discapacidades significativas*. Santander: Fundación Obra San Martín- INICO.
- Verdugo, M. A. y Jordán de Urríes, F.B. (2006). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.

- Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41 (4), 236,7-21.
- Vergara, J. (2002). El “Marco histórico de la Educación Especial” Estudios sobre Educación. (ESE) Pamplona, Universidad de Navarra, vol 2, 129-145.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO.

NORMATIVA REGULADORA:

- Orden Ministerial de 16 de febrero de 1996, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para Personas Adultas.
- Orden Ministerial de 17 de noviembre de 1993, sobre líneas básicas del currículo de Educación Secundaria para Personas Adultas.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo, LOGSE. (BOE, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE. (BOE 307, 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE. (BOE, 4 de mayo de 2006).
- Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, 39/2006, de 14 de diciembre de 2006.
- Resolución del Consejo de Ministros de 17 de abril de 1996, por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para Personas Adultas.

ANEXO I

ADAPTACIÓN DEL ÍNDICE DE LA INCLUSIÓN AL CEPA POZUELO: INDICADORES Y PREGUNTAS

Indicadores

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

- INDICADOR** A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.
- A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.
- A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5. El profesorado y los miembros del consejo de centro trabajan bien juntos.
- A.1.6. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

A.2. Establecer valores inclusivos

- INDICADOR** A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.
- A.2.2. El profesorado, el personal del centro, los miembros del consejo de centro, y el alumnado comparten una filosofía de inclusión.
- A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
- A.2.4. El profesorado, personal del centro y el alumnado son tratados con respeto
- A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.
- A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justos.

B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.

B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.1. *Se coordinan todas las formas de apoyo.*

B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.

B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

B.2.4. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de ayuda pedagógica.

B.2.5. Cuando se desarrolla el currículo y se organizan los apoyos pedagógicos, se tienen en cuenta las políticas de orientación educativa.

B.2.6. Se han reducido las prácticas de expulsión y sanción por problemas de convivencia.

B.2.7. Se han reducido las relaciones de abuso o intimidación.

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.1. El desarrollo de las clases responde a la diversidad de los alumnos.

C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.

C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

C.1.8. ¿Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con otros docentes, o con otros miembros de la comunidad educativa?

C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

C.1.10. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

C.2 Movilizar recursos

INDICADOR

C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.

C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.

C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.

- a. ¿Es acogedor el primer contacto que la gente tiene con el centro educativo?
- b. ¿Es el centro acogedor para todo el alumnado, (tenga o no discapacidad)?
- c. ¿El Centro acoge de la misma manera a las distintas instituciones y organizaciones de la comunidad?
- d. ¿Es la información sobre el centro accesible para todos los alumnos, independientemente de su lengua de origen o capacidad (incluyendo a las personas con discapacidad)?
- e. ¿Hay intérpretes de lengua de signos y de otras lenguas de origen disponibles cuando sean necesarios?
- f. ¿Hay intérpretes de lengua de signos y de otras lenguas de origen disponibles cuando sean necesarios?
- g. ¿En los documentos del centro, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?
- h. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?
- i. ¿Hay actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al profesorado?
- j. ¿El alumnado siente pertenencia a su clase o a su aula de tutoría?
- k. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo de centro y los miembros de la comunidad sienten pertenencia al centro?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

- a. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?
- b. ¿Se fomenta en el centro el aprendizaje cooperativo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, aprendizaje recíproco...)?
- c. ¿Se promueven diferentes relaciones de apoyo (alumno-alumno, alumno- tutor, tutor-alumno)?
- d. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?
- e. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?
- f. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje es distinto al de ellos?
- g. ¿La aplicación de las normas se resuelven teniendo en cuenta las diferencias de cada alumno?
- h. ¿Existe mediación de los estudiantes en los conflictos que surgen en el aula?
- i. ¿Se toman en cuenta las propuestas de los estudiantes sobre posibles formas de apoyo a otros estudiantes?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

INDICADOR *A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.*

- a. ¿Existe relación de respeto entre profesores con independencia del papel que desempeñan en el centro?
- b. ¿Asiste todo el personal (profesorado y profesionales de apoyo) a las diferentes reuniones del centro?
- c. ¿Hay una amplia participación en las reuniones?
- d. ¿Se implican todos los docentes en la planificación y la revisión de la programación?
- e. ¿El trabajo en equipo entre el profesorado es un modelo de colaboración para el alumnado?
- f. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?
- g. ¿Existe un clima de confianza entre el profesorado para intercambiar opiniones sobre su trabajo?
- h. ¿Las reuniones de departamento o de nivel son productivas?
- i. ¿Se motiva al profesorado sustituto para que esté involucrado activamente en la vida del centro?
- j. ¿Se implica a todo el profesorado en el planteamiento de prioridades para el plan de mejora escolar?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

INDICADOR A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.

- a. ¿El profesorado se dirige hacia los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean llamarse o pronunciando correctamente su nombre?
- b. ¿El alumnado trata a todo el profesorado y personal no docente con respeto, independientemente de su cargo?
- c. ¿Se le piden opiniones al alumnado sobre cómo se podría mejorar el centro?
- d. ¿Las opiniones del alumnado se tienen en cuenta para introducir mejoras en el centro?
- e. ¿Tienen los estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?
- f. ¿El alumnado ayuda al personal cuando se lo piden?
- g. ¿Existen espacios informales de contacto entre profesorado y alumnado?
- h. ¿El profesorado y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?
- i. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?
- j. ¿Sienten los estudiantes que se intentará resolver sus dificultades con eficacia?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

A.1.5. El profesorado y los miembros del consejo de centro trabajan bien juntos.

- a. ¿El profesorado y los miembros del consejo de centro se conocen mutuamente?
- b. ¿Se invita a los miembros del consejo de centro a que contribuyan al trabajo del centro en cualquier momento?
- c. ¿Las habilidades y el conocimiento de los miembros del consejo de centro se valoran?
- d. ¿La composición del consejo de centro refleja los colectivos que conforman el centro?
- e. ¿Cada miembro del consejo de centro representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?
- f. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del consejo de centro sobre las políticas del centro?
- g. ¿La contribución de los miembros representantes del consejo escolar es valorada por el propio consejo?
- h. ¿Los miembros del consejo de centro sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de a quién representen?
- i. ¿Los miembros del consejo de centro comparten oportunidades de formación con el profesorado?
- j. ¿El profesorado y los miembros del consejo de centro comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales”?
- k. ¿El profesorado y los miembros del consejo de centro comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

A.1.6. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

- a. ¿El centro implica a las distintas instituciones de la comunidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...) en sus actividades?
- b. ¿El centro está implicado en actividades de las instituciones de la comunidad?
- c. ¿Los miembros de las instituciones externas comparten recursos con el profesorado y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?
- d. ¿Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de la naturaleza de la institución?
- e. ¿Se consideran todos los posibles recursos de las instituciones externas, como un recurso para el centro?
- f. ¿El profesorado y los miembros del consejo de centro toman en cuenta las opiniones de los miembros de instituciones externas sobre el centro?
- g. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la comunidad afectan las políticas del centro?
- h. ¿Hay una opinión positiva del centro entre las instituciones de la comunidad?
- i. ¿Se tienen en cuenta a la hora de planificar las actividades escolares los distintos colectivos del centro?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADOR *A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.*

- a. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que conseguir sus objetivos?
- b. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?
- c. ¿Se trata a todo el alumnado sin presuponer límites a sus posibilidades de aprendizaje?
- d. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?
- e. ¿Se valora el logro del alumnado con relación a sus propias posibilidades en vez de en comparación con el logro de los demás?
- f. ¿El profesorado evalúa al alumno en función de sus posibilidades y no de los resultados del momento?
- g. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?
- h. ¿Se anima a todo el alumnado a que valore los logros de los demás?
- i. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje?
- j. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?
- k. ¿Se evitan las comparaciones entre grupos-clase, transmitiendo que todo grupo tiene grandes posibilidades de éxito?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

INDICADOR *A.2.2. El profesorado, el personal del centro, los miembros del consejo de centro, y el alumnado comparten una filosofía de inclusión.*

- a. ¿Se considera que la construcción de un entorno de aprendizaje que apoye las dificultades de aprendizaje es tan importante como los logros académicos?
- b. ¿Se considera tan importante el trabajo cooperativo como el trabajo individual?
- c. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?
- d. ¿Se considera la diversidad como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema?
- e. ¿Se comparte la creencia de que la escuela ofrece la igualdad de oportunidades?
- f. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado, independientemente de su origen, procedencia, discapacidad o nivel de competencia curricular?
- g. ¿El profesorado ve la incorporación del alumnado con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo profesional?
- h. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inacabable de aumento de la participación en vez de como un estado de encontrarse dentro o fuera de la escuela?
- i. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y que puede finalizar con el abandono del centro?
- j. ¿Todos los miembros del centro ayudan a conseguir que las enseñanzas sean más inclusivas?
- k. ¿El proyecto educativo de centro recoge claramente la voluntad inclusiva del centro?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

INDICADOR A.2.3. *El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.*

- a. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida del centro?
- b. ¿Se considera que los distintos acentos y formas de hablar enriquecen la escuela y la sociedad?
- c. ¿Se valora de la misma manera al alumnado y profesorado con discapacidad como a aquellos sin discapacidad?
- d. ¿Se valora al alumnado que tiene notas más bajas, como a los estudiantes con mejores resultados?
- e. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?
- f. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletines de notas sean comprensibles para el alumnado?
- g. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de los de alumnos que al de las alumnas?
- h. ¿La mayoría del alumnado de secundaria titula o promociona desde el nivel en que se encuentra?
- i. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando que aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

A.2.4. El profesorado, personal del Centro y el alumnado son tratados con respeto.

- a. ¿Todo el alumnado, especialmente aquellos más necesitados de ayuda, tiene claro quién es su tutor?
- b. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo?
- c. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?
- d. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan?
- e. ¿El profesorado se siente valorado y apoyado?
- f. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?
- g. ¿Se acepta que el profesorado pueda expresar sentimientos personales negativos sobre los estudiantes en privado como una manera de superarlos?
- h. ¿Hay espacios de tiempo donde el alumnado puede charlar con el profesorado sobre la materia o sobre aspectos personales?
- i. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, duchas y armarios, en buenas condiciones?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.

- a. ¿El profesorado entiende el potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?
- b. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje pueden presentarse, potencialmente, a cualquiera y en cualquier momento?
- c. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje aparecen en la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?
- d. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje ocurren dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza del centro al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?
- e. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura del centro y la de la casa?
- f. ¿El profesorado evita considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las dificultades de los estudiantes?
- g. ¿El profesorado evita utilizar etiquetas para el alumnado que han sido clasificado “con necesidades educativas especiales”?
- h. ¿Se comprende que clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela?
- i. ¿El profesorado evita comparar a los estudiantes ordinarios con los estudiantes con “necesidades especiales”?
- j. ¿Existe una preocupación por parte del profesorado por encontrar recursos y apoyos de todo tipo que le ayuden a organizar el aprendizaje en el aula?
- k. ¿El profesorado trabaja cooperativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

- a. ¿El alumnado y el profesorado entienden los orígenes de la discriminación en la intolerancia hacia la diferencia?
- b. ¿El profesorado y el alumnado entienden que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado del centro?
- c. ¿Se tiene en cuenta el riesgo de exclusión de los estudiantes de distintas culturas?
- d. ¿Se reconoce que todas las culturas tienen distintas características y compromisos?
- e. ¿El profesorado evita estereotipos de género a la hora de pedir ayuda a los alumnos?
- f. ¿El centro evita la discriminación de las personas en función de su orientación sexual?
- g. ¿El profesorado considera que la discapacidad se crea cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?
- h. ¿El profesorado evita ver una deficiencia como la causa de las dificultades experimentadas en la escuela por los estudiantes con discapacidad?
- i. ¿El profesorado reconoce la limitada contribución que da el conocimiento de las deficiencias para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?
- j. ¿Se cuestionan las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?
- k. ¿Intenta los miembros de la comunidad educativa contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?
- l. ¿El Centro fomenta la interacción entre grupos de diferentes niveles propiciando actividades conjuntas?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

R B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.

- a. ¿En el momento de la elección, el director presenta al claustro un programa de actuación concreto?
- b. ¿Se apoya y se fomenta entre el profesorado la formación permanente?
- c. ¿Se establecen programas y actividades que fomenten la participación de todo el claustro?
- d. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes de mejora acordados?
- f. ¿El profesorado del centro puede actuar tanto de profesor de aula como de apoyo, si es necesario?
- g. ¿Hay una actitud favorable de buscar otros apoyos (estudiantes en prácticas, voluntarios,...), si es necesario?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a Adaptarse al centro.

- a. ¿El centro reconoce las dificultades que el nuevo docente puede tener al establecerse en su nuevo puesto de trabajo?
- b. ¿El profesorado con más experiencia evita que el nuevo profesorado se sienta como alguien externo, por ejemplo utilizando un “nosotros” que les excluya?
- c. ¿Existe algún programa de acogida y despedida para el profesorado?
- d. ¿El centro hace que el profesorado nuevo sienta que la experiencia y el conocimiento que ellos traen son valorados?
- e. ¿Hay oportunidades para todo el profesorado para compartir su conocimiento y experiencia y que esto incluya las contribuciones del nuevo profesorado también?
- f. ¿Se proporciona al nuevo profesorado la información básica que necesita sobre el centro?
- g. ¿Las observaciones del nuevo profesorado sobre el centro educativo son tenidas en cuenta y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

- a. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista al centro educativo, independientemente de sus características y necesidades educativas?
- b. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo del centro?
- c. ¿El centro acoge activamente al alumnado que transitoriamente reside en la localidad?
- d. ¿Hay evidencia de un aumento de la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en el centro?
- e. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

- a. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con deficiencias físicas, a la hora de hacer los edificios accesibles?
- b. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de todos los aspectos de los edificios y las áreas del centro, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, las áreas comunes?
- c. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre la accesibilidad del centro?
- d. ¿El acceso a las personas con discapacidad es parte del plan de mejora del centro?
- e. ¿Se considera que la accesibilidad es fundamental para la participación de todas las personas de la comunidad educativa (profesorado, no docente, alumnado con y sin discapacidad)?
- f. ¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias?
- g. ¿El centro se preocupa por conocer las leyes antidiscriminación (por razones de discapacidad, de género,...) existentes y que pueden afectar al trabajo educativo?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

- a. ¿El centro tiene un programa de acogida para el alumnado?
- b. ¿El programa de acogida funciona de forma adecuada para el alumnado, independientemente de que entre al principio del curso o en cualquier otro momento?
- c. ¿El programa de acogida toma en consideración las diferencias en cuanto la capacidad de comprensión y de manejo de la lengua de acogida?
- d. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y sobre el centro en concreto?
- e. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente acogido después de pocas semanas?
- f. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez en el centro?
- g. ¿El alumnado tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?
- h. ¿Cuándo el alumno proviene de otro centro o institución, hay colaboración entre instituciones para mejorar la adaptación al nuevo centro?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

- a. ¿Se permiten agrupaciones naturales para trabajar dentro de las clases?
- b. ¿El centro intenta reducir al máximo la organización de grupos teniendo en cuenta solamente el nivel de logro o la capacidad?
- c. ¿Cuándo se realizan agrupamientos flexibles o de nivel, hay planes para prevenir el descontento en los grupos más bajos?
- d. ¿Se dinamizan los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?
- e. ¿El centro es consciente de la normativa educativa respecto a la no discriminación del alumnado que puede presentar dificultades de aprendizaje?
- f. ¿Existen cauces para que el alumnado manifieste propuestas de mejora?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

- a. ¿Se consideran todas actividades de apoyo como parte de un plan general de mejora de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en todo el centro educativo?
- b. ¿Se dirigen las estrategias de apoyo a la compensación de las dificultades de aprendizaje del alumnado?
- c. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia/ autonomía (personal, intelectual...)?
- d. ¿Se fomentan las formas de apoyo ordinarias (que afectan al 100% del alumnado) frente a las específicas (dirigidas a un pequeño porcentaje) utilizando éstas sólo cuando las primeras no han funcionado?
- e. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y está dirigida por un miembro del claustro con experiencia?
- f. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras de aprendizaje y de participación es una responsabilidad de todos los miembros del claustro?
- g. ¿Aceptan los profesores del centro la figura del coordinador de los apoyos?
- h. ¿Tienen en cuenta los profesores las sugerencias del coordinador de los apoyos?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo a la diversidad

INDICADOR B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.

- a. ¿Las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz?
- b. ¿Se utiliza la enseñanza cooperativa y el intercambio de reflexiones posterior para apoyar a los docentes en la atención a la diversidad del alumnado?
- c. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases, para reflexionar sobre ellas desde el punto de vista de sus alumnos?
- d. ¿Recibe formación el profesorado sobre la creación y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?
- e. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que el personal del centro desarrolle de forma conjunta una colaboración más eficaz?
- f. ¿Hay oportunidades para que el profesorado y los alumnos aprendan sobre la tutoría entre iguales?
- g. ¿Aprenden los docentes a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, vídeo, proyector de transparencias, ordenadores /internet)?
- h. ¿Se proporcionan a todo el profesorado formación con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de las personas con discapacidad?
- i. ¿El personal del centro y los miembros del consejo escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR *B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.*

- a. ¿El centro educativo denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de “coordinador de necesidades educativas especiales”?
- b. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” son alumnos con diferentes intereses, conocimiento y habilidades?
- c. ¿Se consideran los intentos de eliminar las barreras de aprendizaje y de participación de un alumno concreto como oportunidades para la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes?
- d. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos que lo necesitan?
- e. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?
- f. ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al fomento del aprendizaje y de la participación y por tanto, a la reducción de la exclusión?
- g. ¿Se está reduciendo la práctica de enviar a los alumnos fuera de su grupo-aula (clase) para recibir apoyo pedagógico fuera de ella?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar **POLÍTICAS** inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.4. *El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de ayuda pedagógica.*

- a. ¿Se considera que el apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal del centro educativo?
- b. ¿Se dirige el apoyo a identificar y reducir las barreras al aprendizaje y la participación de estos alumnos?
- c. ¿Se mantienen expectativas altas de logro para todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano como segunda lengua?
- d. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Signos y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?
- e. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?
- f. ¿Existe un plan de acogida sobre cultura española a nuevos alumnos recién llegados a España?
- g. ¿El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua supone una oportunidad para la reflexión de los docentes sobre los modos de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos los alumnos?
- h. ¿Se organizan actividades adicionales de aprendizaje del castellano al alumnado inmigrante que lo necesita?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para la atención a la diversidad

INDICADOR B.2.5. *Cuando se desarrolla el currículo y se organizan los apoyos pedagógicos, se tienen en cuenta las políticas de orientación educativa*

- a. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de cualquier profesor?
- b. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en la interacción con los demás?
- c. ¿Las estrategias de orientación psicopedagógica empleadas fomentan la reflexión acerca de los modelos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?
- d. ¿Se preocupan los responsables de los apoyo de detectar las barreras al aprendizaje y a la participación plasmándolas en los documentos representativos del centro, además de en la práctica?
- e. ¿Se forma al profesorado para resolver problemas de convivencia?
- f. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos alumnos que manifiestan baja autoestima?
- g. ¿Contribuyen todos los estudiantes a solucionar los problemas de convivencia que acontecen en el centro?
- h. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos en situación de tutela se orienta hacia la creación de vínculos entre el centro educativo y los educadores de las residencias u hogares?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.6. Se han reducido las prácticas de expulsión y sanción por problemas de convivencia.

- a. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede ser interrumpido por con el apoyo y la intervención del centro?
- b. ¿Hay reuniones, implicando al profesorado, los estudiantes, y otros miembros de la comunidad escolar, para intentar hacer frente a los problemas convivencia de forma flexible antes de que empeoren?
- c. ¿Se tiene en cuenta las relaciones que existen entre la baja autoestima de los alumnos y su insatisfacción, con los problemas de conducta y la exclusión disciplinaria?
- d. ¿Las respuestas del centro educativo orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionados con la educación en vez de con el castigo?
- e. ¿Se ha previsto un sistema de hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza, restauración del daño)?
- f. ¿En caso grave, se contempla la posibilidad de que el alumno y deban pedir disculpas al consejo escolar?
- g. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?
- h. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?
- i. ¿Los miembros del claustro comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?
- j. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por un diálogo entre el alumno y el profesor?
- k. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales?
- l. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al consejo escolar?
- m. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.7. *Se han reducido las relaciones de abuso o intimidación.*

- a. ¿El profesorado, los miembros del consejo escolar y los alumnos tienen una opinión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder entre iguales, la intimidación, o “bullying”?
- b. ¿Se considera la intimidación como un derivado potencial de todas las relaciones de poder?
- c. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?
- d. ¿El miedo a perder una amistad es entendido como una causa para que se produzca intimidación?
- e. ¿Se considera que la intimidación puede ocurrir en el centro educativo no sólo entre los alumnos sino entre el personal, y entre el personal y los alumnos?
- f. ¿Se consideran los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homo fóbicos y en contra de las personas con discapacidad, como formas de intimidación?
- g. ¿Existe un documento del centro sobre la intimidación, que sea accesible a todos los miembros del consejo escolar; el personal, los estudiantes, los padres, y otros miembros de la comunidad, que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no?
- h. ¿Saben los estudiantes a quién acudir si sufren intimidación?
- i. ¿Hay personas dentro y fuera del centro educativo a la que el personal puede acudir si están siendo intimidados?
- j. ¿Se involucra a los estudiantes en la creación de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?
- k. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?
- l. ¿Se ha reducido la intimidación?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.1. *El desarrollo de las clases responde a la diversidad de los alumnos.*

- a. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las unidades didácticas que se están impartiendo?
- b. ¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?
- c. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?
- d. ¿Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?
- e. ¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos?
- f. ¿Son claros para el alumnado los objetivos pedagógicos de las actividades?
- g. ¿Antes de empezar un tema se ayuda a los alumnos a entender el sentido de lo que se les propone?
- h. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?
- i. ¿Comienzan algunas veces las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?
- j. ¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?
- k. ¿Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?
- l. ¿Permite el currículo que se aprendan distintas asignaturas de distintas formas, por ejemplo, la alfabetización intensiva o los cursos de lenguas extranjeras?
- m. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.2. *Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.*

- a. ¿Se presta atención específica a la adecuación del lenguaje oral y escrito?
- b. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos encuentran fuera del centro educativo?
- c. ¿Se explica y se practica con el vocabulario técnico que aparecerá en la unidad didáctica?
- d. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos y las experiencias de todos los alumnos?

- e. ¿Hay oportunidades para los estudiantes que están aprendiendo castellano como una segunda lengua para que hablen y escriban en su lengua materna?
- f. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte, o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus creencias religiosas?
- g. ¿Reconoce el profesorado el esfuerzo físico que algunos estudiantes por motivos laborales, discapacidad o enfermedades crónicas emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?
- h. ¿Reconoce el profesorado el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer en los labios o utilizar ayudas visuales?
- i. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes para utilizar los instrumentos en el trabajo práctico?
- j. ¿Se diseñan apoyos individuales cuando es necesario con algún alumno?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR *C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.*

- a. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?
- b. ¿Se proporcionan oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos
- c. ¿Demuestran el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?
- d. ¿Se consideran las diferentes lenguas familiares del alumnado como una riqueza cultural?
- e. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?
- f. ¿Se enseña a los estudiantes sobre las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?
- g. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con otros alumnos de otras partes del mundo?
- h. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?
- i. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?
- j. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

- a. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- b. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?
- c. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?
- d. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza, y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?
- e. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que ellos/as puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?
- f. ¿Se enseña a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?
- g. ¿Son capaces los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?
- h. ¿Se enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?
- i. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?
- j. ¿Se motiva a los estudiantes a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?
- k. ¿Se enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros?
- l. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?
- m. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?
- n. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico para los compañeros?
- o. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?
- p. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum?
- q. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR *C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.*

- a. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula?
- b. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?
- c. ¿Se enseña al alumnado a trabajar de forma cooperativa y colaborativa con sus compañeros?
- d. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca...)?
- e. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?
- f. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?
- g. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?
- h. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo?
- i. Cuando otros compañeros/as de la clase están enfrentados, ¿los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?
- j. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?
- k. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?
- l. ¿Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR *C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.*

- a. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacionales) de manera formativa para que mejore el aprendizaje de los estudiantes del centro?
- b. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?
- c. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?
- d. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?
- e. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?
- f. ¿Se potencia la auto evaluación y la autorregulación del aprendizaje?
- g. ¿Pueden los estudiantes marcarse metas claras para su futuro aprendizaje?
- h. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes?
- i. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?
- j. ¿El alumnado sabe que se valora su progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?
- k. ¿Las notas de trabajo en equipo son utilizadas para valorar también el progreso individual del alumnado?
- l. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?
- m. ¿La mayoría del alumnado acredita positivamente la enseñanza obligatoria?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.7. *La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.*

- a. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?
- b. ¿El profesorado se ayuda entre ellos a infundir respeto sin llegar a enfadarse?
- c. ¿El profesorado comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?
- d. ¿Son claras las normas de comportamiento del aula?
- e. ¿Se involucra a los estudiantes a que ayuden a resolver las dificultades del aula?
- f. ¿Se debate y se consensua con el alumnado las normas de comportamiento del aula?
- g. ¿Se consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula?
- h. Si hay más de un profesor en el aula, ¿comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?
- i. ¿Hay procedimientos claros, entendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?

MÁS PREGUNTAS

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR *C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con otros docentes y miembros de la comunidad educativa.*

- a. ¿Comparten los docentes la planificación de las programaciones de aula?
- b. ¿Participan los profesores en actividades de enseñanza compartida?
- c. ¿Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?
- d. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?
- e. ¿Están abiertos/as los docentes a los comentarios de otros colegas en relación con cuestiones como, por ejemplo, la claridad del lenguaje de instrucción o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?
- f. ¿Modifica el profesorado su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus compañeros?
- g. ¿Proporcionan los docentes y el resto de profesores y profesoras que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?
- h. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación?
- i. ¿El profesorado que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.9. *Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.*

- a. ¿Cumple el profesorado tutor y los especialistas con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?
- b. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todos los estudiantes durante las clases?
- c. ¿Sienten todos los estudiantes que son tratados de manera justa?
- d. ¿Intenta el profesorado ponerse en el punto de vista de los estudiantes respecto al aprendizaje y al apoyo?
- e. ¿El profesorado de apoyo, se preocupa por aumentar la participación de todos los estudiantes?
- f. ¿Los profesores tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?
- g. ¿Buscan alternativas los profesores al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación de las unidades didácticas y de los recursos, o con
- h. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR *C.1.10. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.*

- a. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares para que atraigan el interés de todos los estudiantes?
- b. ¿Se facilita el acceso a las actividades extraescolares a aquellos estudiantes que tienen problemas de movilidad?
- c. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen de todas las actividades extraescolares que realiza el centro?
- d. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a sus clases en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes del centro?
- e. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar al centro reflejan la diversidad de los estudiantes del mismo?
- f. ¿Se informa a todos los estudiantes de oportunidades para participar en actividades fuera del centro educativo?
- g. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?
- h. ¿Las jornadas y actividades extraescolares incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

INDICADOR C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

- a. ¿En el centro los recursos son distribuidos de una manera abierta y equitativa?
- b. ¿Está claro cómo se asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?
- c. ¿Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo?
- d. ¿Los recursos para responder a “las necesidades educativas especiales”, se utilizan para aumentar la capacidad del centro de atender a la diversidad?
- e. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación del alumnado?
- f. ¿El profesorado revisa el uso de los recursos regularmente, para que puedan usarse de manera flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

INDICADOR C.2.2. *Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.*

- a. ¿Hay un registro regularmente actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje?

Esto puede incluir:

- Museos y archivos locales.
 - Centros e instalaciones deportivas.
 - Galerías de arte.
 - Parques.
 - Centros locales religiosos.
 - Diputación.
 - Representantes de los grupos comunitarios y Asociaciones.
 - Políticos.
 - Líderes de minorías étnicas.
 - Sindicatos.
 - Ayuntamiento.
 - Asociación de asesoría ciudadana.
 - Autoridades de la Comunidad Autónoma.
 - Bibliotecas.
 - Recursos de medioambiente.
 - Empresas locales.
 - Departamentos del patrimonio y de edificios antiguos.
 - Hospitales.
 - Estaciones de trenes, aeropuertos, y servicios de autobuses.
 - Asilos y residencias de ancianos.
 - Centros de estudio.
 - Servicio de policía.
 - Otros Cepas, Centros Culturales y universidades.
 - Servicio de bomberos.
 - Otros.
- b. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, asociaciones, servicios municipales, policía local,...)?

- c. ¿Se fomenta la colaboración y el trabajo en red con distintos agentes sociales cercanos al centro educativo, a la hora de planificar los apoyos de los alumnos con más dificultades?
- d. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para la actividad de clase?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

INDICADOR *C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.*

- a. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje, no sólo aquellos derivados de su cargo laboral?
- b. ¿Se motiva al profesorado a desarrollar sus conocimientos y sus habilidades?
- c. ¿La variedad de lenguas habladas por el profesorado se utilizan como un recurso para el alumnado?
- d. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrecen su ayuda a los demás?
- e. ¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y experiencias previas del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?
- f. ¿El profesorado tiene oportunidades formales e informales para resolver preocupaciones con respecto al alumnado haciendo uso de la experiencia de cada uno de los demás?
- g. ¿Se permite al profesorado cuestionar las percepciones de los demás en relación a los orígenes de las dificultades del alumnado?
- h. ¿En el centro hay un clima que posibilite proponer alternativas al resto de profesorado en relación a las preocupaciones respecto al alumnado?
- i. ¿El profesorado del centro aprende de la práctica docente y de la experiencia del profesorado de otros centros educativos?
- j. ¿Los profesionales de los recursos de atención a la discapacidad de la zona, participan con el profesorado de los Centros de Educación Permanente de Adultos en el intercambio de experiencias?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

INDICADOR C.2.4. *La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.*

- a. ¿Se motiva al alumnado a que aúne su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre historias familiares?
- b. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?
- c. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace tutoría algunas veces a aquellos con menos?
- d. ¿Se brindan oportunidades al alumnado de distinta edad a que se apoyen entre ellos?
- e. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?
- f. ¿Se hace consciente al alumnado tutor que a través de enseñar también se aprende?
- g. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?
- h. ¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utilizan como un recurso lingüístico rico para el trabajo de lenguaje?
- i. ¿Los estudiantes que han sobrellevado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?
- j. ¿Se promueve que exista heterogeneidad a la hora de componer los grupos de alumnos?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

INDICADOR *C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.*

- a. ¿El profesorado genera de una manera compartida recursos reutilizables para apoyar el aprendizaje?
- b. ¿Todo el profesorado conoce los recursos disponibles para apoyar sus clases?
- c. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca para que finalmente pueda utilizarla de manera autónoma?
- d. ¿Hay una preocupación para ir mejorando la biblioteca como un recurso de aprendizaje para todos?
- e. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no-ficción de buena calidad para todo el alumnado, incluyendo una variedad de lenguas utilizadas por ellos, y Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencias visuales?
- f. ¿Existe un espacio multimedia bien organizado?
- g. ¿Los ordenadores se integran en la enseñanza a través del currículo?
- h. ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión educativos dentro del currículo?
- i. ¿El profesorado utiliza eficientemente el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?
- j. ¿Se da a todo el alumnado las oportunidades para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico?
- k. ¿El alumnado utiliza eficientemente Internet como ayuda para su trabajo en el centro y sus deberes en casa?
- l. ¿Se utilizan recursos audiovisuales para apoyar el trabajo oral a través del currículo?
- m. ¿Se utilizan las fichas de trabajo/actividades solamente cuando son claramente entendidas por el alumnado y cuando fomentan su aprendizaje autónomo?
- n. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con discapacidad?

MÁS PREGUNTAS

ANEXO II

ADAPTACIÓN DEL INDEX FOR INCLUSION AL CEPA POZUELO: CUESTIONARIOS

Cuestionario 1, de indicadores CEPA POZUELO (para profesores y otros miembros de la comunidad educativa que quieran hacer un análisis en profundidad)

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

Docente Profesorado de apoyo Otro miembro del personal

Alumnado Consejo escolar Otros (especificar)

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.				
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. El profesorado y los miembros del consejo de centro trabajan bien juntos.				
A.1.6. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.				
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2. El profesorado, el personal del centro, los miembros del consejo de centro, y el alumnado comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
A.2.4. El profesorado, personal del Centro y el alumnado son tratados con respeto.				
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				
A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.				
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.				
B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				

B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.				
B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.				
B.2.4. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.				
B.2.5. Cuando se desarrolla el currículo se tienen en cuenta las políticas de orientación educativa.				
B.2.6. Se han reducido las prácticas de expulsión por problemas de convivencia.				
B.2.7. Se ha reducido las relaciones de abuso o intimidación.				
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.				
C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mejor comprensión de las diferencias.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5. El alumnado aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.				
C.1.7. La convivencia en la clase se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con otros docentes y miembros de la comunidad educativa.				
C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje.				
C.1.10. Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares.				
C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.				
C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

Prioridades a mejorar

1

2

3

4

Cuestionario 2

Cuestionario de indicadores para el alumnado del CEPA Pozuelo

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.				
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.				
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2. El profesorado, el personal del centro, los miembros del consejo escolar, y el alumnado comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
A.2.4. El profesorado, personal del centro y el alumnado son tratados con respeto				
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				
<hr/>				
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
B.2.6. Se han reducido las prácticas de sanción y expulsión por problemas de convivencia.				
B.2.7. Se han reducido las relaciones de abuso o de intimidación en el Centro.				
<hr/>				
C.1.1. El desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.				
C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todo el alumnado.				
C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mejor comprensión de las diferencias.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5. El alumnado aprenden de manera cooperativa.				
C.1.7. La convivencia de la clase se basa en el				

respeto mutuo.				
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.12. Se fomenta que todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

Prioridades a mejorar

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Cuestionario 3

Cuestionario para otras instituciones que colaboran con el CEPA

Pozuelo

Institución a la que pertenece:

Función dentro de la Institución:

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.				
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.6. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.				
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2. El profesorado, el personal del centro, los miembros del consejo de centro, y el alumnado comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
A.2.4. El profesorado, personal del Centro y el alumnado son tratados con respeto.				
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				
A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.3. Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.				
B.2.6. Se han reducido las prácticas de expulsión por problemas de convivencia.				
B.2.7. Se ha reducido las relaciones de abuso o intimidación.				

C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.				
C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mejor comprensión de las diferencias.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5. El alumnado aprenden de manera cooperativa.				
C.1.7. La convivencia de la clase se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con otros docentes y miembros de la comunidad educativa.				
C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje.				
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.				
C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

Prioridades a mejorar

1

2

3

ANEXO III

NOTAS DEL CUADERNO DE CAMPO:

PRIMERA SESIÓN GRUPO COORDINADOR

ANEXO IV

NOTAS EN LA ADAPTACIÓN DE

INDICADORES Y PREGUNTAS

ANEXO V

CONCESIÓN DEL PREMIO ESTATAL

ANEXO VI

REVISTA CEPA POZUELO