

TESIS DOCTORAL  
POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

---

Acercando el paradigma de apoyos al sistema educativo español para la evaluación y planificación de apoyos con alumnado con discapacidad intelectual

---

*Doctorando*

Antonio Manuel Amor González

*Directores*

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Benito Arias Martínez



VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



800 AÑOS  
VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA

1218 - 2018

-2019-





**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, INSTITUTO UNIVERSITARIO DE  
INTEGRACIÓN EN LA COMUNIDAD (INICO), DEPARTAMENTO DE  
PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

ACERCANDO EL PARADIGMA DE APOYOS AL SISTEMA EDUCATIVO  
ESPAÑOL PARA LA EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE APOYOS  
CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**Doctorando**

Antonio Manuel Amor González

**Directores**

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Benito Arias Martínez

-2019-





**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



UNIVERSITY OF SALAMANCA, INSTITUTE ON COMMUNITY  
INTEGRATION (INICO), DEPARTMENT OF PERSONALITY, ASSESSMENT  
AND PSYCHOLOGICAL TREATMENTS

DOCTORAL THESIS BY PUBLICATIONS

**BRINGING THE SUPPORTS PARADIGM TO THE SPANISH  
EDUCATIONAL SYSTEM FOR SUPPORT NEEDS ASSESSMENT AND  
PLANNING WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY**

PhD. IN PSYCHOLOGY

**PhD. Candidate**

Antonio Manuel Amor González

**Advisors**

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Benito Arias Martínez

-2019-



## AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES

El **Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**, Catedrático de Psicología de la Discapacidad, del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos y director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca, y el **Dr. Benito Arias Martínez**, Catedrático de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Valladolid,

CERTIFICAN:

Que D. Antonio Manuel Amor González ha realizado, bajo su dirección, la Tesis Doctoral titulada: “**Acercando el paradigma de apoyos al sistema educativo español para la evaluación y planificación de apoyos con alumnado con discapacidad intelectual**” y que esta cumple con los requisitos de calidad, originalidad y presentación requeridos en una investigación científica para optar al grado de Doctor por la Universidad de Salamanca. La presente Tesis Doctoral se presenta en la modalidad de Tesis por Compendio de Artículos/Publicaciones y opta a la mención de Doctor Internacional.

Para que así conste, y tenga los efectos oportunos, los directores firman la presente autorización en Salamanca, a 28 de junio de 2019.



Fdo. Miguel Ángel Verdugo Alonso



Fdo. Benito Arias Martínez





La presente Tesis Doctoral ha sido cofinanciada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de un contrato predoctoral de Formación del Profesorado Universitario (Programa FPU, Ref. FPU13/03897); y por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, a través de un proyecto de I+D (SA120U13) cuyo investigador principal ha sido Miguel Ángel Verdugo Alonso



*A mis padres, mis hermanos y  
a la razón de mi vida*



## AGRADECIMIENTOS

Haber podido depositar la tesis doctoral es consecuencia de la confianza que has depositado en mí desde que llegué al INICO. Por ello, quería comenzar los agradecimientos dirigiéndome a la persona que ha puesto el equilibrio entre liderazgo, sabiduría y, más importante, palabras de aliento por difícil que pareciese la situación. Gracias, Miguel Ángel. Aunque las tesis sean siempre de los doctorando y directores, esta tesis es tan tuya como mía. Espero que sea un punto y seguido de éxitos conjuntos. Tampoco puedo dejar escapar la ocasión de agradecer a Benito su guía en el árido mundo de la metodología. Gracias por haberme enseñado. Tus aprendizajes en este mundo me ayudarán a ser más autónomo en el trabajo. No podría olvidarme en esta sección de Teresa, pues su apoyo, al margen de incondicional, me ha insuflado el ánimo suficiente para cerrar el trabajo en tiempo y forma. Gracias de veras.

Gracias a los compañeros de trabajo de la sala 132. Son muchas las personas que han pasado por la sala a lo largo de estos años, pero, todas y cada una de ellas, con su entusiasmo y acciones, me han hecho aprender en el día a día y este trabajo solo es un modo de plasmar lo que me habéis hecho aprender. Muchas gracias.

I would like also to thank to Professors Karrie A. Shogren, James R. Thompson, Michael L. Wehmeyer, and Robert L. Schalock. Thank you very much for all the wisdom you have shared with me every time we meet. And thank you to make me feel like home the very first time I crossed the Atlantic! The time spent in Kansas with you has been very valuable to complete my thesis and earn my international PhD. I hope there are a lot of projects to share and I cannot wait to meet with you again in the next congress! Dziękuję profesor Joannie Głodkowskiej za obdarzenie mnie zufaniem dzięki któremu mogłem uczestniczyć w projekcie uruchomienia nowego kierunku na

uczelnii - Interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością. Czas spędzony w Polsce był dla mnie bardzo owocny i mam nadzieję na dalszą współpracę.

Gracias de todo corazón a mi familia, sin la que nada habría sido posible. Pasarán los años y, con cada año, tengo más claro dónde está mi casa y mi gente. Gracias en especial a mis padres. Espero que se miren al espejo con los ojos con que los miro. Me habéis enseñado la más valiosa lección de vida que no hay título académico que pueda igualar: la honestidad. Cada hijo es un mundo, pero, si tengo, espero educarlo como vosotros lo habéis hecho con nosotros tres. Siempre estaré dispuesto a cualquier cosa que podáis necesitar. Incondicionalmente. Como vosotros habéis hecho por nosotros sin pedir nada a cambio. Gracias a José y Jorge por el (poco) tiempo que pasamos juntos, pues es siempre muy valioso. Aunque ya no estés con nosotros, abuela, espero el día de la defensa de la tesis para llevarla a cabo como si estuvieses ahí presente. Con tu aliento, tu ánimo y siempre dispuesta para aplaudir. Gracias por cuidar de nosotros.

También agradecer a todos mis amigos, desde Don Benito a Salamanca, de Warszawa a Bydgoszcz. Todos me habéis apoyado en esta etapa. En especial, me gustaría mencionar a Mónica, por haber sido mi compañera en la aventura del inicio de la universidad para, posteriormente, ser una compañera importante de vida; y a María F., pues el apoyo mutuo de la recta final nos ha permitido no tener una brecha en el contacto con la realidad. Gracias de corazón.

Por último, gracias a la razón de mi vida. Culminar la tesis a ritmo de la *Polonesa Heroica* y pensando en ti ha sido lo más fácil. No viniste a mi vida para ponerla patas arriba, viniste para ordenarla. Contigo pasé de buscar el sentido de las cosas, a disfrutar el sentido de la vida. Por muchos amaneceres y ocasos juntos: *KOCHAM CIĘ, Zosia*.

## ORGANIZACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

De acuerdo con el RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, la Comisión de Doctorado y Posgrado de la Universidad de Salamanca establece como posible formato de presentación de Tesis Doctoral la modalidad de Tesis por Compendio de Artículos/Publicaciones, publicados o aceptados en revistas especializadas. Así, la presente Tesis Doctoral se presenta bajo esta modalidad, optando además a la mención de Doctor Internacional.

### Las publicaciones incluidas en este compendio son:

Amor, A. M.<sup>1</sup>, Verdugo, M. A.<sup>2</sup>, Calvo, M. I.<sup>3</sup>, Navas, P.<sup>4</sup> y Aguayo, V.<sup>5</sup> (2018).

Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45.  
doi:10.7334/psicothema2017.175

ISSN: 0214-9915 / eISSN: 1886-144X

\*\*\*JCR WOS, 2018: Cuartil 2 (57/137) Psicología, Multidisciplinar

Factor de Impacto: 1.551

Amor, A. M.<sup>1</sup>, Hagiwara, M.<sup>6</sup>, Shogren, K. A.<sup>7</sup>, Thompson, J. R.<sup>8</sup>, Verdugo, M. A.<sup>2</sup>, Burke, K. M.<sup>9</sup> y Aguayo, V.<sup>5</sup> (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication.

doi:10.1080/13603116.2018.1445304

ISSN: 1360-3116 / eISSN: 1464-5173

\*\*\*JCR WOS, 2018: Cuartil 3 (170/243) Educación e Investigación Educativa

Factor de Impacto: 1.053

Hagiwara, M.<sup>6</sup>, Amor, A. M.<sup>1</sup>, Shogren, K. A.<sup>7</sup>, Thompson, J. R.<sup>8</sup>, Verdugo, M. A.<sup>2</sup>, Burke, K. M.<sup>9</sup>, ... Aguayo, V.<sup>5</sup> (2019). International trends in inclusive

education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17.

ISSN: 2154-1647 / eISSN: N/A

\*\*\*JCR WOS, 2018: Cuartil 4 (34/41) Educación Especial

Factor de Impacto: 0.824

Verdugo, M. A.<sup>2</sup>, Amor, A. M.<sup>1</sup>, Arias, V. B.<sup>11</sup>, Guillén, V. M.<sup>12</sup>, Fernández, M.<sup>13</sup> y Arias, B.<sup>14</sup> (2019). Examining measurement invariance and differences across groups in the support needs of children with and without intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Advance online publication. doi:10.1111/jar.12649

ISSN: 1360-2322 / eISSN: 1468-3148

\*\*\*JCR WOS, 2018: Cuartil 2 (18/69) Rehabilitación

Factor de Impacto: 1.769

Amor, A. M.<sup>1</sup>, Verdugo, M. A.<sup>2</sup>, Arias, B.<sup>14</sup>, Aguayo, V.<sup>5</sup> y Fernández, M.<sup>13</sup> (2019). The content validity of a List of Indicators describing typically developing children's support needs. *International Journal of Disability, Development and Education*. Manuscrito enviado para publicación.

ISSN: 1034-912X / eISSN: 1465-346X

\*\*\*JCR WOS, 2018: Cuartil 4 (35/41) Educación Especial

Factor de Impacto: 0.818



### **Nombre y afiliación de los autores de las publicaciones incluidas:**

- <sup>1</sup>Antonio Manuel Amor González. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- <sup>2</sup>Miguel Ángel Verdugo Alonso. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- <sup>3</sup> María Isabel Calvo Álvarez. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- <sup>4</sup> Patricia Navas Macho. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- <sup>5</sup> Virginia Aguayo Romero. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- <sup>6</sup> Mayumi Hagiwara. Universidad de Kansas, Beach Center on Disability.
- <sup>7</sup> Karrie A. Shogren. Universidad de Kansas, Beach Center on Disability.
- <sup>8</sup> James R. Thompson. Universidad de Kansas, Beach Center on Disability.
- <sup>9</sup> Kathryn M. Burke. Universidad de Kansas, Beach Center on Disability.
- <sup>10</sup> Hatice Uyanik. Universidad de Kansas, Beach Center on Disability.
- <sup>11</sup> Víctor Benito Arias González. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- <sup>12</sup> Verónica Marina Guillén Martín. Universidad de Cantabria, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- <sup>13</sup> María Fernández Sánchez. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- <sup>14</sup> Benito Arias Martínez. Universidad de Valladolid, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).



## ASPECTOS QUE TOMAR EN CONSIDERACIÓN AL LEER ESTA TESIS DOCTORAL

1

### *Empleo genérico del masculino*

Si bien existe la tendencia actual hacia el denominado uso no sexista del lenguaje, en este trabajo se utiliza, atendiendo a las recomendaciones de la Real Academia de la Lengua (RAE), el uso genérico del masculino. En este sentido, al emplear el masculino, se hace de forma genérica e inclusiva, esto es, sin poner el énfasis en ninguna intención sexista. Por ello, se han utilizado términos en el masculino plural para referirse a grupos compuestos por individuos masculinos, y a grupos de personas conformados por personas tanto de género masculino como femenino, a fin de evitar repeticiones y extensiones al aludir continuamente a ambos géneros (p. ej., los niños y las niñas).

2

### *Uso de siglas en el texto*

Para el caso de términos que van a ser una constante en la tesis doctoral, como discapacidad intelectual o calidad de vida, estos términos se citan completamente la primera vez que se alude a ellos en el texto para, a continuación, presentar entre paréntesis su sigla correspondiente. Este procedimiento se repite durante la presentación, capítulo de introducción y justificación, capítulo de objetivos y capítulo de discusión y conclusiones. En el capítulo tercero no se incorporan siglas, pues se presentan resúmenes de los artículos en formato abstract. Posteriormente, las publicaciones científicas siguen su propia nomenclatura para las abreviaturas.

3

### *Empleo del término discapacidad intelectual*

A pesar de la pugna existente actualmente frente a la pertinencia de emplear diversidad funcional preferentemente a discapacidad intelectual, el contenido esencial de esta tesis (i.e., el paradigma de apoyos), hace que se emplee el término de discapacidad intelectual, pues discapacidad intelectual pone el énfasis en los apoyos necesitados por las personas. A pesar del compromiso con la terminología de discapacidad intelectual, a lo largo de la tesis se emplearán, no obstante, otros términos como deficiencia mental o retraso mental, pero para aludir específicamente a momentos y circunstancias históricas.

4

### *Uso de “individualizado” y de “personalizado”*

El énfasis del paradigma de apoyos es el de identificar las metas vitales, fortalezas y necesidades de apoyo desde las que planificar sistemáticamente apoyos orientados a la mejora del funcionamiento y de la calidad de vida de la persona con discapacidad intelectual. Durante las últimas décadas ha habido un peso importante en el ámbito de la discapacidad para utilizar el término “individualizado” a la hora de referirse a la evaluación y planificación de apoyos que se dirige a cubrir las necesidades únicas de cada persona. Sin embargo, en la última década, con el mayor énfasis del enfoque de derechos, el empleo del

término “individualizado” está comenzando a supeditarse en favor del término “personalizado”. Desde una perspectiva de derechos, “personalizado” considera que el plan no se dirige solamente a cubrir unas necesidades individuales, sino que es el plan de la persona y para la persona. Aunque se empleará preferentemente el término de “Plan de Apoyos Personalizado”, también se utilizarán otros, como: “Plan Educativo Individualizado”, para ilustrar entornos concretos (p. ej., el contexto educativo), y “Plan de Apoyos Individualizado”, para reflejar las etapas de evaluación y planificación de apoyos que se extienden desde los albores paradigma de apoyos hasta la última década (p. ej., modelos de evaluación y planificación de apoyos de cuatro componentes).

5

### *Empleo de “niño/s y adolescente/s” y “estudiante/s”*

La infancia y la adolescencia son dos etapas del ciclo vital que suponen una parte importante de la vida temprana de las personas. En el ámbito de la discapacidad intelectual, la etapa infantojuvenil supone un periodo desafiante para la comprensión de las necesidades de apoyo, pues las necesidades de apoyo de los niños y adolescentes con discapacidad intelectual se ven influidas fuertemente por la edad. Por ello, será común aludir continuamente a “niño/s” y “adolescente/s”, precisamente para enfatizar que no se puede utilizar indistintamente uno de los dos términos para englobar al otro, pues las necesidades de apoyo de los niños y de los adolescentes difieren significativamente, al ser etapas de adquisición de competencias personales y de cambio de demandas ambientales. Sin embargo, cuando se esté aludiendo al paradigma de apoyos en el contexto educativo, entonces, los términos “niño/s” y “adolescente/s” se sustituyen (preferentemente) por el de “estudiante/s”, para poner el foco precisamente en la comprensión de las necesidades de apoyo que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual al interactuar con las demandas propias de los entornos educativos.

6

### *Redacción, citas y referencias*

El trabajo se enmarca en el ámbito de la psicología, con lo que se ha seguido la normativa de la *American Psychological Association* (APA) a lo largo de todo el trabajo. En concreto, se ha seguido la normativa correspondiente a la sexta edición del manual (APA, 2009).

El único caso de vulneración consciente de normativa APA se da en el capítulo segundo, cuando se presentan los artículos que forman parte del compendio. En este caso, se presenta el artículo la primera vez aludiendo a todos los autores que lo componen, con independencia de que su número sea seis o más (i.e., el interés es conocer a todas las personas involucradas en las investigaciones). A partir de ese momento, se seguirá aplicando la normativa APA en la forma de citar.

Por último, las citas y versos que se recogen en las portadas de los capítulos y secciones no aparecerán en referencias.

## RESUMEN

Las estrategias de evaluación y planificación de apoyos movilizadas por la atención a la diversidad están demostrando no ser efectivas para garantizar el derecho del alumnado con discapacidad intelectual a la educación inclusiva, derecho suscrito por España desde la firma y ratificación de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este sentido, existe la necesidad en España de ofrecer a las administraciones educativas alternativas desde las que actualizar sus conocimientos en relación al alumnado con discapacidad intelectual, sus necesidades, así como el modo de orientar la evaluación y planificación de apoyos desde planteamientos holísticos y socio-ecológicos. Partiendo de ello, el propósito de esta tesis doctoral es generar las condiciones que faciliten la implementación del paradigma de apoyos en el contexto educativo ordinario como modelo de evaluación y planificación de apoyos, pues sus planteamientos están alineados con los objetivos y propuestas planteadas por la Convención.

Acometer la finalidad del proyecto de la tesis requiere, no obstante, hacer frente a las dos grandes barreras que se han encontrado los sistemas educativos que han comenzado a incorporar el paradigma de apoyos: (a) las inercias de los sistemas educativos en relación al alumnado con discapacidad intelectual y (b) la dificultad de la medición del constructo de necesidades de apoyo extraordinarias en niños y adolescentes con discapacidad intelectual. El diseño de esta tesis doctoral responde precisamente a estas dos grandes barreras a través del estudio de dos objetivos generales: (a) analizar las prácticas de evaluación y planificación de apoyos existentes en relación al alumnado con discapacidad intelectual en el contexto educativo ordinario y (b)

avanzar en la investigación del constructo de necesidades de apoyo para un mejor conocimiento de las necesidades de apoyo extraordinarias que facilite una evaluación y planificación de apoyos eficaz y eficiente. Los tres primeros artículos que conforman el compendio responden al primer objetivo y, partiendo de los hallazgos, se ofrecen orientaciones para dar un encaje al paradigma de apoyos y a la estrategia de evaluación y planificación de apoyos. Los dos últimos estudios incorporados, por su parte, a través de la investigación del constructo de necesidades de apoyo, se orientan a discernir la naturaleza de las necesidades de apoyo en el alumnado con discapacidad intelectual para avanzar en la implementación práctica del paradigma.

Se discuten los hallazgos de cada grupo de estudios en relación a su objetivo general de referencia y se ofrece una visión general de los hallazgos vinculándolos al propósito de la tesis. Se proporciona también una línea de futuro orientada a conciliar la investigación proveniente del ámbito de la discapacidad intelectual con la propia del campo de la investigación educativa, a fin de generar sistemas educativos más adecuados para satisfacer las necesidades y promover los resultados personales deseados del alumnado con discapacidad intelectual en entornos ordinarios.

## **ABSTRACT**

The support needs assessment and planning strategies put in practice through attention to diversity procedures, are showing not to be effective in guaranteeing the right to inclusive education of students with intellectual disability, a right subscribed by Spain since the signing and ratification of the United Nations' Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In this sense, there is a need in Spain to offer educational administrations alternatives from which to update their knowledge in relation to students with intellectual disability, their needs, as well as how to guide support needs assessment and planning practices from holistic and social-ecological approaches. Based on this rationale, the purpose of this dissertation is to generate the conditions that facilitate the implementation of the support paradigm within the general education context as a model for support needs assessment planning with these students, since its approaches are shown to be effective in improving personal desired outcomes in students with intellectual disabilities in the educational systems that have started to implement it.

Addressing this general purpose makes necessary to face the two barriers that the educational systems that have begun to implement the supports paradigm have found: (a) the inertia of the educational systems towards students with intellectual disability and (b) the difficulty of assessing extraordinary support needs in children with intellectual disability. This dissertation is designed to respond these two barriers through the study of two general aims: (a) to analyze the current support needs assessment and planning strategies implemented within the general education context in Spain and (b) to advance in the research of support needs construct for a better knowledge of extraordinary support needs that facilitates better support needs

assessment and planning strategies. The first three scientific articles that compose this paper compendium respond to the first general aim and, based on their findings, proposals on how to bring closer the supports paradigm and the support needs assessment and planning strategy are provided. On the other hand, the last two articles have analyzed the support needs construct in children with intellectual disability, with the aim of discerning extraordinary support needs in students with intellectual disability and thus being in a better position to implement more efficient and effective support needs assessment and planning strategies.

The findings of each group of studies are discussed in relation to their general aim, and an overview of the findings is also presented regarding the general purpose of the dissertation. Finally, a future line of research is outlined whose aim is to connect the research tradition in the field of intellectual disability with that coming from the educational research, to generate more adequate educational systems to meet the needs of students with intellectual disability and promote their personal-desired outcomes within the general education context.



# ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN .....	1
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>11</b>
1.1. La discapacidad intelectual hoy .....	13
1.1.1. El modelo socio-ecológico de la discapacidad. ....	14
1.1.2. Enfoque multifactorial de la etiología de discapacidad intelectual.....	16
1.1.3. Definiciones operativa y constitutiva de discapacidad intelectual. ....	17
1.2. Definición constitutiva de discapacidad intelectual .....	19
1.2.1. Modelo multidimensional del funcionamiento humano. ....	20
1.2.2. El paradigma de apoyos y los resultados personales deseados.....	21
1.2.2.1. <i>Competencia personal.</i> .....	23
1.2.2.2. <i>Las demandas ambientales.</i> .....	25
1.2.2.3. <i>Las necesidades de apoyo.</i> .....	26
1.2.2.4. <i>Apoyos y sistemas de apoyos.</i> .....	28
1.2.2.5. <i>Resultados personales deseados.</i> .....	31
1.2.2.6. <i>El paradigma de apoyos: conclusiones.</i> .....	32
1.3. La importancia de la evaluación de necesidades de apoyos en población con discapacidad intelectual .....	33
1.3.1. Herramientas para la evaluación de necesidades de apoyo en adultos con discapacidad intelectual. ....	37
1.3.2. Evaluación de las necesidades de apoyo en niños y adolescentes con discapacidad intelectual.....	47
1.3.3. Medición del constructo de necesidades de apoyo en otras poblaciones.....	55
1.3.4. Conclusiones a la medición de las necesidades de apoyo.....	56
1.4. Derechos, apoyos y calidad de vida: herramientas para la inclusión .....	58
1.4.1. Derechos, apoyos y calidad de vida desde el alineamiento horizontal. ....	61
1.4.2. Derechos, apoyos y calidad de vida desde un enfoque de sistemas. ....	67
1.5. El paradigma de apoyos y su implementación en los servicios sociales y en educación .....	69
1.5.1. Evaluación y planificación de apoyos en los servicios sociales. ....	70
1.5.1.1. <i>Evaluación y planificación de apoyos: los modelos de cuatro componentes.</i> .....	71
1.5.1.2. <i>Evaluación y planificación de apoyos: el modelo de cinco componentes.</i> .....	75
1.5.1.3. <i>Plasmando la relación entre derechos, apoyos y calidad de vida. El ejemplo de buenas prácticas de Arduin.</i> .....	81
1.5.1.4. <i>Últimos avances en la evaluación y planificación de apoyos.</i> .....	84
1.5.1.5. <i>Discapacidades intelectuales y del desarrollo: ¿hacia dónde vamos?</i> .....	89
1.5.1.6. <i>Evaluación y planificación de apoyos en adultos con DI: conclusiones.</i> .....	92

1.5.2. Evaluación y planificación de apoyos en niños y adolescentes con discapacidad intelectual: tendiendo puentes para la inclusión. ....	93
1.5.2.1. <i>Una mirada al alumnado con discapacidad intelectual.</i> .....	93
1.5.2.2. <i>El paradigma de apoyos: implicaciones conceptuales y prácticas para la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual.</i> .....	97
1.5.2.3. <i>Conclusiones a la evaluación y planificación de apoyos en niños y adolescentes con discapacidad intelectual.</i> .....	105
1.6. Justificación del proyecto de tesis doctoral .....	107
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS.....	113
2.1. Objetivo General 1. Análisis del contexto educativo ordinario .....	115
2.2. Objetivo General 2. Investigación del constructo de necesidades de apoyo en población infantojuvenil con discapacidad intelectual .....	118
CAPÍTULO 3. ARTÍCULOS CIENTÍFICOS .....	121
Artículo I: Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo (2018).....	123
Artículo II: Amor, Hagiwara, Shogren, Thompson, Verdugo, Burke y Aguayo (2018) .....	133
Artículo III: Hagiwara, Amor, Shogren, Thompson, Verdugo, Burke, Uyanik y Aguayo (2019) .....	155
Artículo IV: Verdugo, Amor, Arias, Guillén, Fernández y Arias (2019).....	173
Artículo V: Amor, Verdugo, Arias, Aguayo y Fernández (2019).....	211
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	245
4.1. Discusión.....	247
4.1.1. Objetivo general 1. Análisis del contexto educativo ordinario.....	250
4.1.2. Objetivo general 2. Investigación del constructo de necesidades de apoyo en población infantojuvenil con discapacidad intelectual. ....	262
4.1.3. Implicaciones, fortalezas, limitaciones y prospectiva de la tesis doctoral.....	266
4.2. Conclusiones .....	273
4.3. Conclusions .....	276
REFERENCIAS.....	279
Apéndice .....	331
Actualización y ampliación del Artículo I para el curso 2017/2018 por parte de Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo (2018) .....	333

## Índice de Tablas

<b>TABLA 1</b> Enfoque multifactorial de la etiología. Factores de riesgo prenatales, perinatales y postnatales .....	17
<b>TABLA 2</b> Componentes y elementos de los sistemas de apoyos.....	31
<b>TABLA 3</b> Herramientas estandarizadas de evaluación de necesidades de apoyo en adultos con discapacidad intelectual .....	38
<b>TABLA 4</b> Ficha técnica de la <i>Supports Intensity Scale</i> .....	40
<b>TABLA 5</b> Dimensiones, actividades e índices de medida para la evaluación de la intensidad de las necesidades de apoyo .....	42
<b>TABLA 6</b> Ventajas y limitaciones de la <i>Supports Intensity Scale</i> .....	45
<b>TABLA 7</b> Estructura y formato de respuesta de la <i>Supports Intensity Scale-Children's version</i> .....	51
<b>TABLA 8</b> Dimensiones, descripción e indicadores de calidad de vida.....	59
<b>TABLA 9</b> Alineamiento entre derechos, apoyos y calidad de vida.....	65
<b>TABLA 10</b> Evaluación y planificación de apoyos: perspectiva de cuatro componentes.....	71
<b>TABLA 11</b> Alineando dimensiones de necesidades de apoyo y de calidad de vida.....	83
<b>TABLA 12</b> Matriz de evaluación basada en evidencias .....	91
<b>TABLA 13</b> Paralelismos en los paradigmas sociales y educativos en personas con discapacidad intelectual .....	93
<b>TABLA 14</b> Aportaciones del paradigma de apoyos a las propuestas de la CDPD.....	96
<b>TABLA 15</b> Categorías, funciones y formas de apoyos.....	101

## Índice de Figuras

<b>FIGURA 1</b> Mapa conceptual del capítulo introductorio .....	9
<b>FIGURA 2</b> Representación del modelo multidimensional del funcionamiento humano ....	21
<b>FIGURA 3</b> Paradigma de apoyos .....	22
<b>FIGURA 4</b> Modelo de competencia personal.....	24
<b>FIGURA 5</b> Factores influyentes en el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo .....	27
<b>FIGURA 6</b> Funciones de los apoyos respecto al desajuste experimentado .....	29
<b>FIGURA 7</b> Modelo lógico de alineamiento entre enfoques de derechos, apoyos y calidad de vida .....	63
<b>FIGURA 8</b> Calidad de vida como marco organizador en la perspectiva de sistemas .....	68
<b>FIGURA 9</b> Modelo de cuatro componentes de evaluación y planificación de apoyos .....	73
<b>FIGURA 10</b> Evaluación y planificación de apoyos. Modelo de cinco componentes.....	76
<b>FIGURA 11</b> El modelo lógico del cambio en Arduin .....	82
<b>FIGURA 12</b> Elementos dinamizadores del cambio en la provisión de apoyos.....	84
<b>FIGURA 13</b> Modelo de planificación de apoyos en educación ordinaria.....	104
<b>FIGURA 14</b> Diagrama del capítulo 2. ....	120



# PRESENTACIÓN

*Sin oportunidad, de nada sirve la capacidad*

**Miguel Ángel Verdugo (2015)**



Los niños y adolescentes con discapacidad intelectual (DI) precisan de entornos inclusivos en los que desarrollarse realizando actividades apropiadas a su edad cronológica y participando con sus iguales con funcionamiento típico sin renunciar a su identidad (Naciones Unidas, 2006; Thompson, Schalock y Tassé, 2018). Uno de los contextos donde los niños pasan la mayor parte del tiempo y que incide especialmente en su desarrollo es el contexto educativo.

La lucha por la construcción de sistemas educativos inclusivos es un movimiento global que se ha ido asentando a lo largo de las últimas dos décadas y media, y que ha ido sumando hitos en la historia reciente. En relación con el alumnado con DI, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD; Naciones Unidas, 2006), ha supuesto el hito más relevante, al recoger en su artículo 24 el derecho a una educación inclusiva que promueva el desarrollo pleno de este alumnado.

Más de una década después de que España firmara y ratificara la CDPD, la realidad en nuestro país dista de ser inclusiva para los alumnos con DI, de acuerdo con estudios (Huete, 2017; Ramos y Huete, 2016) e informes (Instituto de la Juventud y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 2016) que les sitúan en último lugar en los procesos de inclusión. Aunque la educación inclusiva debe responder al alineamiento de políticas, culturas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2011; Muntaner, Rosselló y de la Iglesia, 2016), la realidad es que, en el día a día, las prácticas tienen un papel especialmente importante al efecto. En nuestro sistema educativo, la importancia de las prácticas se recoge en la legislación de adaptación de la CDPD (i.e., Real Decreto Legislativo 1, 2013) y en la legislación educativa vigente (Ley

Orgánica 8, 2013). En concreto, la legislación de adaptación a la CDPD (Real Decreto Legislativo 1, 2013) recoge la importancia de la atención a la diversidad como herramienta que garantice el derecho a la educación inclusiva y sostiene que esta se regulará de acuerdo a la legislación educativa general (Ley Orgánica 8, 2013). Como herramienta, la atención a la diversidad se orienta a la evaluación de las necesidades del estudiante y a la provisión de apoyos que las satisfaga. A tenor de los estudios comentados (p. ej., Huete, 2017), la realidad de la inclusión del alumnado con DI en España pone de manifiesto que la atención a la diversidad no está demostrando ser efectiva con este alumnado. En este sentido, el compromiso de España con el derecho a la educación inclusiva y el mal resultado de las prácticas existentes de evaluación y planificación de apoyos, hacen necesario facilitar alternativas que el sistema educativo español pueda adoptar para dar una respuesta que ofrezca más garantías al alumnado con DI desde el ámbito práctico.

Décadas de investigación en el ámbito de la DI pueden contribuir a ofrecer las alternativas que el sistema educativo español precisa en su tarea de incluir al alumnado con DI. En este sentido, los avances en la comprensión de la DI están desarrollando cada vez mejores enfoques para comprender los derechos, las necesidades, los apoyos y la calidad de vida (CDV) de las personas con DI. De estos enfoques, uno de los que más atención ha atraído para mejorar las oportunidades inclusivas del alumnado con DI, es el paradigma de apoyos (DeRaes y Thompson, 2018; Thompson, Walker, Shogren y Wehmeyer, 2018; Walker, DeSpain, Thompson y Hughes, 2014). La importancia otorgada al paradigma de apoyos para la inclusión de este alumnado radica en que aporta: (a) una visión renovada de la DI y de los estudiantes que presentan la condición (Shogren, Wehmeyer, Schalock y Thompson, 2017; Thompson, Wehmeyer, Shogren



y Seo, 2017); (b) herramientas (Thompson, Wehmeyer et al., 2016); y (c) una metodología de trabajo para una evaluación y planificación de apoyos holística que se orienta a la mejora del funcionamiento del estudiante y a su desarrollo pleno, facilitando el acceso, la participación y aprendizaje en las mismas actividades y entornos que sus compañeros con funcionamiento típico (Kurth y Gross, 2014; Thompson, Walker et al., 2018).

Así pues, teniendo en cuenta las carencias del sistema educativo español respecto a las prácticas para la inclusión del alumnado con DI, así como las implicaciones que ofrece el paradigma de apoyos, el propósito general de esta tesis doctoral es acercar el paradigma de apoyos al sistema educativo español para actualizar las prácticas de evaluación y planificación de apoyos con el alumnado con DI, ofreciendo así una alternativa a los planteamientos existentes de atención a la diversidad. Para ello, la tesis persigue: (a) analizar el contexto en el que implementar el paradigma de apoyos (i.e., el contexto educativo ordinario en España); y (b) mejorar el conocimiento sobre el constructo de necesidades de apoyo para mejorar las herramientas de evaluación existentes que ayudan a los procesos de evaluación y planificación de apoyos.

Sin embargo, presentar una adecuada justificación de la necesidad de realizar esta tesis y de la pertinencia de adoptar el paradigma de apoyos frente a otros enfoques, la definición de los objetivos de la tesis y la articulación de los estudios que la conforman, hacen necesario abordar en profundidad la concepción actual de DI. Especialmente, en lo que se refiere en su aproximación funcional a la condición y a la provisión de apoyos. De no hacerlo, proponer incorporar el paradigma de apoyos y sus implicaciones conceptuales y prácticas como propuestas para favorecer la inclusión del alumnado con

DI, al margen de ser descontextualizado, correría el riesgo de ser visto como el nuevo nombre para viejas prácticas.

Por ello, se ha elaborado **un capítulo de introducción** que profundiza en la concepción actual de DI, especialmente, en sus desarrollos respecto a las prácticas de evaluación y planificación de apoyos. La primera sección presenta la concepción vigente de DI destacando el modelo socio-ecológico de la discapacidad, la comprensión multifactorial de la etiología de la DI y la distinción entre una definición operativa y otra constitutiva (1.1). A continuación, se presenta la definición constitutiva, ligada a las prácticas profesionales y donde se enmarca el paradigma de apoyos (1.2). Comprender cómo el paradigma de apoyos y su estrategia de evaluación y planificación de apoyos han contribuido a la actualización de las prácticas en el ámbito de la DI, exige abordar dos cuestiones esenciales. Primero, la importancia de la medición del constructo de necesidades de apoyo, sin la que no sería posible una planificación de apoyos eficaz y eficiente (1.3). En segundo lugar, es preciso entender la relación del paradigma de apoyos con los enfoques de derechos y de CDV, pues estos orientan y dotan de sentido a la planificación de apoyos (1.4). A continuación, se presenta la evaluación y planificación de apoyos como estrategia que une los enfoques de derechos, apoyos y CDV para dar respuesta a las necesidades de cada persona y fomentar el disfrute de sus derechos. Dado que la implementación de esta estrategia se ha desarrollado fundamentalmente en el ámbito de la vida adulta, se expone primero la evaluación y planificación de apoyos en los servicios sociales para, a continuación, presentar el modo en el que se ha ido produciendo su implementación en el contexto educativo para la inclusión del alumnado, recoger sus adaptaciones a este contexto y las experiencias prácticas y propuestas que ofrece para la inclusión (1.5). Finalmente, se

ofrece la **justificación** del propósito de la tesis doctoral y de la pertinencia del paradigma de apoyos como base para abordar el propósito (1.6). Para orientar al lector a través de la introducción, la Figura 1 (al final de esta presentación) se presenta a modo de mapa conceptual que recoge los principales conceptos que se tratan a lo largo del capítulo y las relaciones que guardan entre ellos.

En el **segundo capítulo** se relacionan el propósito de la tesis, los problemas de investigación a abordar y los **objetivos generales y específicos** para dar respuesta a cada problema de investigación. Los objetivos específicos se presentan como concreción de los objetivos generales y se corresponden con los objetivos de cada estudio que conforma este compendio de publicaciones científicas. El **tercer capítulo** recoge los **cinco estudios** desarrollados para dar respuesta a los objetivos generales y al propósito.

El **cuarto capítulo** presenta la **discusión** y las **conclusiones** del proyecto de tesis doctoral. Los hallazgos de los estudios se comentan detalladamente con respecto a cada objetivo general y en global en relación al propósito de la tesis. Se ofrecen también las limitaciones y fortalezas, así como las implicaciones de cara a la práctica y a la investigación. Por último, partiendo de los enfoques basados en la investigación en el ámbito de la DI y de las propuestas provenientes del ámbito educativo, se ofrece una línea de investigación futura que se orienta a los cambios sistémicos que el sistema educativo ha de acometer para favorecer la inclusión de los alumnos con DI. El capítulo se cierra con unas conclusiones generales a modo de resumen de la tesis. Al ser una tesis candidata a la mención de doctor internacional, las conclusiones aparecerán redactadas en español e inglés.

La **quinta sección** no es un capítulo al uso, sino que recoge las referencias. En ella, se presentan todas las referencias bibliográficas que se han empleado para la elaboración de la tesis doctoral. Así, si bien en buena parte coinciden con los capítulos de introducción y justificación, y de discusión y conclusiones, las referencias que se incorporan en los artículos del capítulo 3 y en el artículo del Apéndice también se recogen.

Por último, el **Apéndice** presenta un artículo científico que, aunque no se ha introducido dentro del compendio de publicaciones, ofrece una visión actualizada y ampliada del primer estudio del capítulo 3.

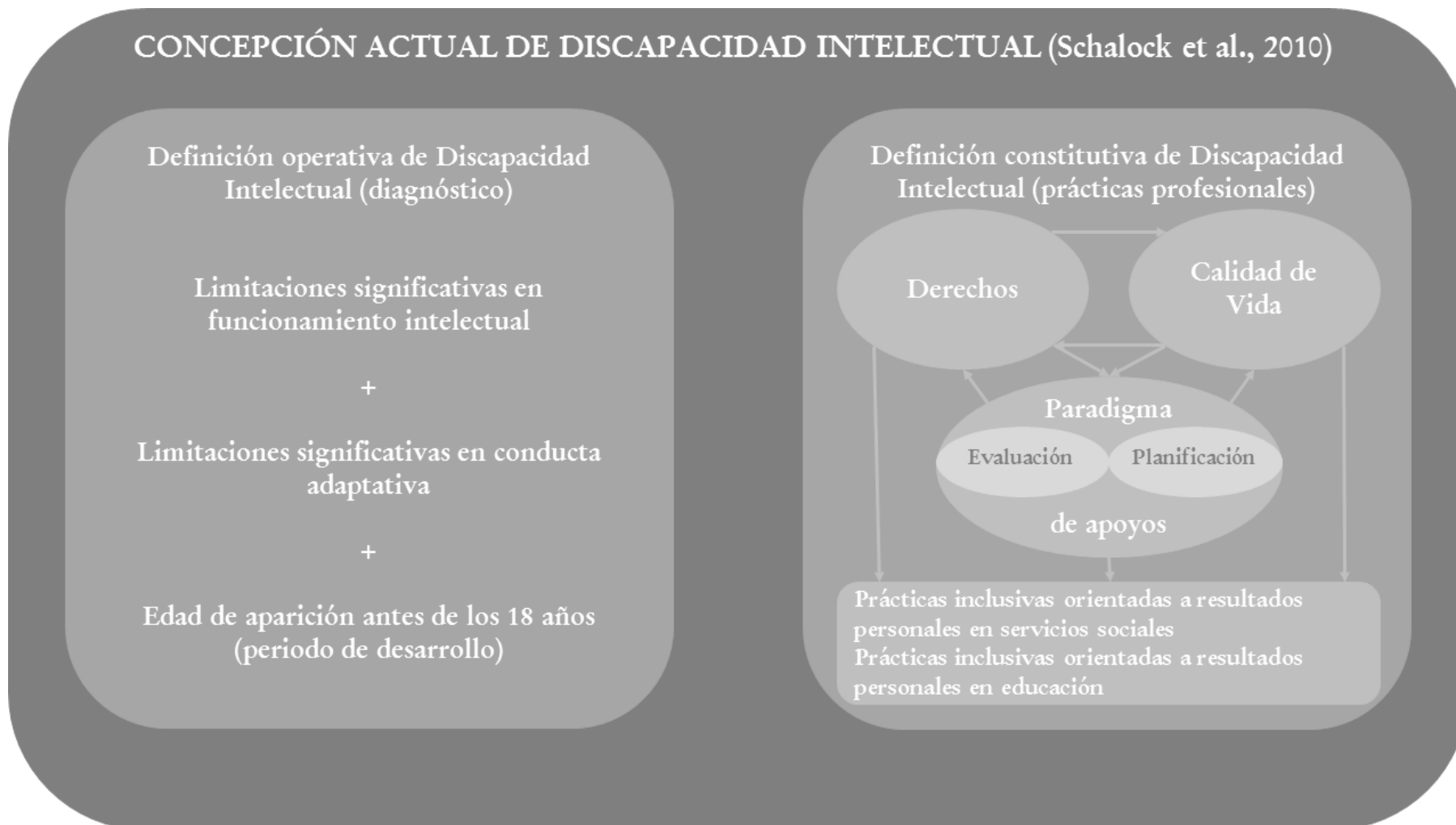


Figura 1. Mapa conceptual del capítulo introductorio



# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

- I            *Señol jue, pasi usté más alanti*  
                 *y que entrin tos esos,*  
                 *no le dé a usté ansia*  
                 *no le dé a usté mio...*
- V            *Si venís antiayel a aflagila*  
                 *sos tumbo a la puerta. ¡Pero ya s'ha muerto!*





## 1.1. La discapacidad intelectual hoy

La concepción de la discapacidad intelectual (DI) ha evolucionado desde una visión centrada en el déficit hacia una comprensión socio-ecológica y basada en las fortalezas (Schalock, 2018). Este cambio paulatino, que se ha acentuado desde la novena edición de la definición DI de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, por sus siglas en inglés; Luckasson et al., 1992), ha supuesto el destierro progresivo de viejas actitudes y modos de comprender la condición. Así, la novena (Luckasson et al., 1992), décima (Luckasson et al., 2002) y undécima (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010) ediciones de la definición de DI propuestas por la AAIDD, han tenido un gran impacto en los cambios en la definición, concepción y prácticas profesionales relacionadas con la DI, ofreciendo mejores enfoques para el diagnóstico, clasificación y provisión de apoyos y servicios (Verdugo y Schalock, 2010). Con esta transformación, el ámbito de la DI ha evolucionado desde enfoques de institucionalización y rehabilitadores hacia planteamientos centrados en los apoyos y servicios que supeditan la defectología a las fortalezas personales, y que buscan no sólo cubrir necesidades sino mejorar el funcionamiento y alcanzar metas vitales, incrementando así la calidad de vida (CDV) de los niños y adultos con DI, avanzando en el reconocimiento de sus derechos (Schalock, 2018; Verdugo, 2018).

Actualmente, la concepción de DI más ampliamente difundida en el plano internacional se corresponde con la undécima edición del manual de *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyos* (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010). Comprender apropiadamente las implicaciones de la concepción vigente de

DI requiere abordar el modelo socio-ecológico de la discapacidad, el enfoque multifactorial de la etiología y la distinción entre una definición operativa y otra constitutiva (Verdugo y Schalock, 2010).

### **1.1.1. El modelo socio-ecológico de la discapacidad.**

Este modelo surgió como superación a la perspectiva biológica que había imperado hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Desde este enfoque, se abordaba la DI como un déficit intrínseco a la persona que era consecuencia de un daño o alteración en la estructura o fisiología cerebral (Thompson, Wehmeyer et al., 2017). Estas alteraciones determinaban la discapacidad de la persona e impedían su participación efectiva como miembros de provecho en la sociedad (Wehmeyer, Shogren, Singh y Uyanik, 2017). En consecuencia, el foco del problema estaba en la persona y la clave residía en arreglar el déficit a través de la habilitación y rehabilitación funcional de las destrezas personales. La planificación de la intervención dependía de la disponibilidad de los recursos y era diseñada e implementada enteramente por profesionales, quedando las personas con DI relegadas a un rol pasivo y a recibir “tratamiento” en entornos homogéneos (p. ej., instituciones de internamiento), generando situaciones de exclusión (Amor, Verdugo y Fernández, 2018).

El modelo socio-ecológico de la discapacidad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001, 2007; Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010) ofrece una visión conceptual alternativa para comprender a las personas con discapacidad que se centra en construir sobre las fortalezas y capacidades personales (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017). Desde el modelo socio-ecológico, la discapacidad se concibe como un estado de funcionamiento caracterizado por un desajuste significativo y persistente

entre las competencias de las personas y las demandas de los entornos y actividades propias de la participación en sociedades inclusivas (i.e., en contextos donde participan personas con y sin discapacidad). Comprender a las personas con DI desde una lente socio-ecológica y basada en las fortalezas supone poner el foco en las fortalezas únicas de cada persona, en sus oportunidades de desarrollo personal y en sus necesidades de apoyo en lugar de en los déficits (Thompson, Shogren y Wehmeyer, 2017).

Este modelo es también heredero de la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979), al recoger una perspectiva de sistemas en virtud de la cual todas las personas viven y se desarrollan inmersas en un sistema social amplio que tiene múltiples niveles. Estos niveles se interrelacionan entre sí y afectan a la persona, a su funcionamiento y a sus necesidades (Schalock, Thompson y Tassé, 2018a), y son: (a) el microsistema (i.e., la persona y su familia); (b) el mesosistema (i.e., organización/escuela y la comunidad de referencia); y (c) el macrosistema (i.e., sociedad y cultura).

Esta concepción socio-ecológica y basada en las fortalezas incorpora importantes implicaciones para la comprensión de las personas con DI:

- (a) La expresión de las limitaciones en el funcionamiento de la persona con DI se da en el marco de un contexto social en el que participan personas con y sin DI (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013).
- (b) La comprensión de las personas con DI con un origen tanto en factores orgánicos como sociales: la discapacidad no es un déficit interno, es un estado de funcionamiento derivado de la interacción entre ambos factores que genera un desajuste persistente (Schalock et al., 2018a).

- (c) La asunción de que este desajuste es el que podría generar limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (Verdugo, Schalock et al., 2013).
- (d) Las necesidades derivadas de esos desajustes deben ser consideradas siempre junto con fortalezas personales (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017).
- (e) Los apoyos son los recursos y estrategias que pretenden cubrir los desajustes personales y se orientan a la mejora del funcionamiento y el desarrollo personal en entornos inclusivos, potenciando resultados personales deseados (Thompson, Shogren y Wehmeyer, 2017).

### **1.1.2. Enfoque multifactorial de la etiología de discapacidad intelectual.**

Entre las causas de la DI se encuentran tanto enfermedades de origen genético (incluyendo anomalías cromosómicas o de un único gen) como alteraciones ambientales, en un rango que cubre desde la carencia nutricional hasta la falta grave de estimulación adecuada en la infancia, pasando por las complicaciones sufridas en el parto (Novell, Rueda y Salvador-Carulla, 2003). Ya desde la novena edición de la definición de DI (Luckasson et al., 1992), se incorporó un enfoque multifactorial para explicar la etiología de la condición. Desde esta perspectiva se comenzó a asumir que, en la etiología de la DI, se daría la interacción entre cuatro grandes grupos de factores de riesgo (i.e., biomédico, social, conductual y educativo) que mantienen una interacción en distintos momentos de la vida de la persona (i.e., prenatal, perinatal y postnatal) y entre generaciones de padres a hijos. La consideración de estos factores y su incidencia en la aparición de la DI pueden ayudar a orientar las acciones preventivas, así como la provisión de apoyos para cada caso concreto (Verdugo, Guillén y Vicente, 2014). La tabla 1 resume los factores de riesgo para cada etapa.

Tabla 1

*Enfoque multifactorial de la etiología. Factores de riesgo prenatales, perinatales y postnatales (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010)*

Factores de riesgo	Etapa		
	Prenatal	Perinatal	Postnatal
<b>Biomédico</b>	- Alteraciones cromosómicas y metabólicas	- Prematuridad - Daño cerebral	- Daño cerebral traumático
	- Infecciones transplacentarias	- Hipoxia - Alteraciones neonatales	- Malnutrición - Trastornos degenerativos/ataques
	- Exposición a toxinas o teratógenos	- Incompatibilidad del factor Rhesus (Rh)	- Toxinas
	- Malnutrición		
<b>Social</b>	- Pobreza		- Falta de estimulación adecuada
	- Malnutrición materna	- Carencia de acceso a cuidados en el nacimiento	- Pobreza familiar - Enfermedad crónica - Institucionalización
	- Violencia doméstica		
	- Falta de cuidado prenatal		
<b>Conductual</b>	- Uso de drogas por los padres	- Rechazo parental de cuidados	- Abuso y abandono infantil
	- Inmadurez parental	- Abandono parental	- Violencia doméstica - Conductas de niños difíciles
<b>Educativo</b>	- Padres con discapacidad sin apoyos	- Falta de derivación hacia servicios de intervención tras el alta médica	- Retraso diagnóstico - Intervención temprana inadecuada
	- Falta de oportunidades educativas		- Servicios de educación inadecuados - Apoyo familiar inadecuado

### 1.1.3. Definiciones operativa y constitutiva de discapacidad intelectual.

La concepción actual de DI se basa también en una distinción crítica entre una definición operativa y una definición constitutiva (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010; Wehmeyer et al., 2008). La AAIDD (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010) entiende la definición operativa como aquella que establece los límites del término, separando lo que está dentro de lo que no, marcando de este modo los criterios diagnósticos. Desde este punto de vista, la DI se caracteriza por “limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal

y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010, p.1). Partiendo de esta definición, se diferencian tres criterios diagnósticos:

- (a) Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual. Para este criterio, habitualmente se toma como referencia una puntuación de dos desviaciones típicas por debajo de la media en pruebas estandarizadas de inteligencia (i.e., cociente intelectual inferior a 70 puntos) considerando el error típico de medida y las características de los instrumentos al respecto de las evidencias disponibles sobre la validez, fiabilidad y precisión diagnóstica.
- (b) Limitaciones significativas en conducta adaptativa. De modo análogo, se entiende por limitaciones significativas en este dominio, el desempeño de la persona con DI en una prueba estandarizada de conducta adaptativa de dos desviaciones típicas por debajo de la media (haciendo las mismas consideraciones sobre el error típico de medida y los instrumentos), bien sea en una puntuación general del constructo o bien en uno de los tres dominios de conducta adaptativa (i.e., habilidades prácticas, sociales o conceptuales).
- (c) Edad de inicio anterior a los 18 años. Con carácter general, este criterio pretende establecer el origen de la DI durante los momentos del desarrollo y adquisición de capacidades.

La definición operativa debe ser considerada siempre bajo las siguientes premisas esenciales (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010):

- (a) Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

- (b) Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- (c) En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
- (d) Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
- (e) Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo de tiempo, el funcionamiento de la persona con DI generalmente mejorará.

Por su parte, la definición constitutiva contempla la globalidad de la persona con DI desde un enfoque funcional y multidimensional, en el que los apoyos tienen un papel central para la mejora del funcionamiento y la CDV de la persona (Amor y Verdugo, 2017). Esta definición está ligada a las prácticas profesionales y es preciso abordarla en profundidad para comprender los cambios que la concepción actual de DI ha traído consigo para la evaluación y planificación de apoyos en los servicios sociales (i.e., adultos y mayores con DI) y que se están incorporando al ámbito educativo (i.e., niños y adolescentes con DI) (Amor, Fernández, Aguayo y Verdugo, 2017).

## **1.2. Definición constitutiva de discapacidad intelectual**

La definición constitutiva responde a la necesidad práctica de recoger una perspectiva aplicada de comprensión del funcionamiento de la persona con DI (Luckasson y Schalock, 2012, 2013). En concreto, una aproximación constitutiva a la DI destaca la multidimensionalidad del funcionamiento humano, el paradigma de apoyos y los resultados personales deseados.

### 1.2.1. Modelo multidimensional del funcionamiento humano.

Según este modelo, el funcionamiento de la persona con DI puede comprenderse atendiendo a cinco dimensiones básicas, cuyo peso se ve mediatizado por la presencia o ausencia de apoyos. De acuerdo con Schalock, Borthwick-Duffy et al. (2010), las cinco dimensiones centrales al funcionamiento humano son: (a) funcionamiento intelectual; (b) conducta adaptativa; (c) salud; (d) participación; y (e) contexto. Por lo que se refiere a funcionamiento intelectual, Schalock, Borthwick-Duffy et al. (2010) lo entiende como una capacidad mental general que implica razonamiento, comprensión de ideas complejas o aprender de la experiencia. Por otro lado, la conducta adaptativa alude al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se adquieren, aumentan en complejidad con la edad y se ponen en práctica en la vida cotidiana (Tassé et al., 2012). La salud, en la línea de la OMS (1948), se refiere al completo estado de bienestar físico, mental y social, y no a la mera ausencia de enfermedad. La participación hace referencia al funcionamiento de la persona en la sociedad y pone el énfasis en los roles e interacciones en diversos ámbitos, como la familia, el ocio o el trabajo (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010). Por último, el contexto son las condiciones interrelacionadas en las que las personas viven e incorpora factores ambientales (i.e., ambiente físico, social y actitudinal) y personales (p. ej., estilos de afrontamiento o de aprendizaje) (Shogren, Luckasson y Schalock, 2014, 2015). En este sentido, de acuerdo a la multidimensionalidad del funcionamiento humano, el peso que en el funcionamiento actual de la persona tienen las cinco dimensiones descritas variará, siendo mayor o menor dependiendo de la disponibilidad de apoyos adecuados (ver Figura 2). Así, según el modelo, en la medida que los apoyos estén presentes de manera



estable en los diferentes ámbitos de desarrollo de la persona, su funcionamiento mejorará (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010).

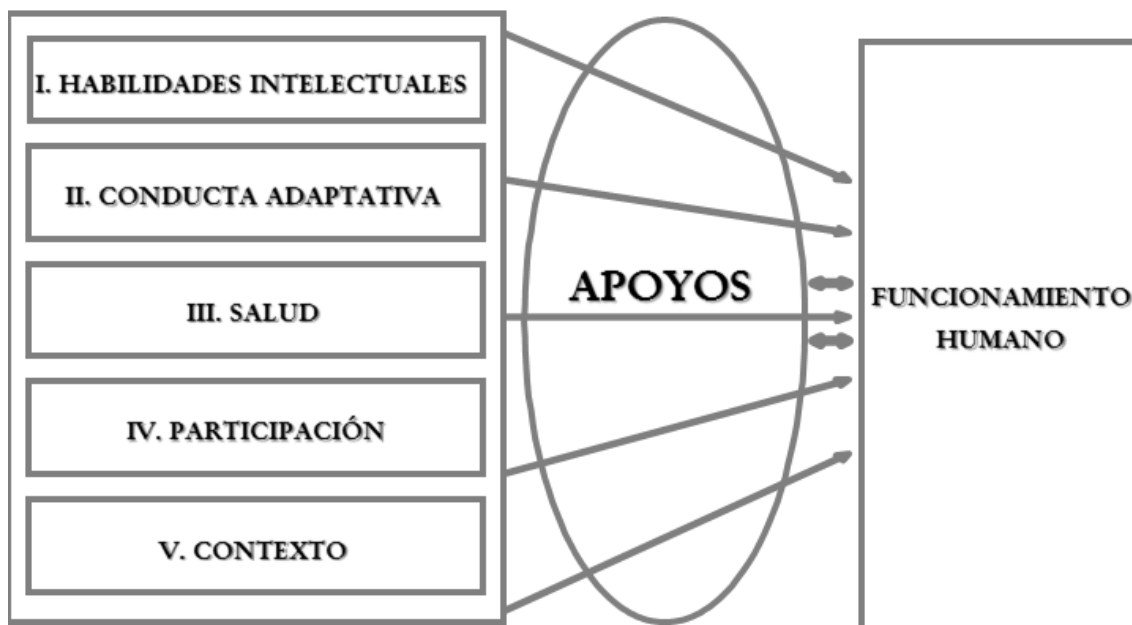


Figura 2. Representación del modelo multidimensional del funcionamiento humano (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010)

### 1.2.2. El paradigma de apoyos y los resultados personales deseados.

El paradigma de apoyos se integra en un modelo socio-ecológico de la discapacidad y en una perspectiva basada en las fortalezas (Thompson, Shogren y Wehmeyer, 2017), y ha contribuido en gran medida a la evolución en las prácticas profesionales en los ámbitos de los servicios sociales y, más recientemente, en el ámbito educativo (Amor y Verdugo, 2018; Thompson, Wehmeyer et al., 2017). Desde el paradigma de apoyos se concibe la DI como un estado de funcionamiento caracterizado por un desajuste intenso y persistente que emana de la interacción entre las

competencias de la persona con DI y las demandas ambientales (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010; Thompson y Viriyangkura, 2013). La Figura 3 ayuda a comprender conceptualmente el paradigma de apoyos:



Figura 3. Paradigma de apoyos (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010)

Atendiendo a la Figura 3 se pueden destacar cinco componentes esenciales: (a) la competencia personal; (b) las demandas ambientales; (c) el desajuste experimentado; (d) los apoyos individualizados; y (e) los resultados personales deseados. Aunque estos componentes son interdependientes entre sí y reflejan la aproximación funcional a la condición, antes de contemplarlos holísticamente es preciso ofrecer una descripción detallada de cada uno de ellos para comprender sus implicaciones dentro del paradigma. Por ello, primero se presentan por separado para, a continuación, ofrecer una visión global de cómo el paradigma de apoyos comprende las necesidades y los apoyos en el ámbito de la DI, cuestiones esenciales en el nuevo modo de evaluar y proveer apoyos para favorecer la inclusión de las personas con DI en diferentes contextos.

### 1.2.2.1. *Competencia personal.*

Las competencias personales aluden a la combinación de fortalezas, destrezas y habilidades que cada persona posee (Thompson, Shogren y Wehmeyer, 2017). La competencia personal puede entenderse como un constructo comprensivo y multidimensional, de manera que comprender a una persona de forma holística en relación a sus competencias personales requerirá de múltiples medidas y consideraciones. Hablar de competencia personal no es algo nuevo. Hace ya 20 años, Thompson, McGrew y Bruininks (1999) proporcionaron un marco general de competencia personal resultado de un estudio extensivo sobre la estructura factorial de la conducta adaptativa (ver Figura 4), en el que destacaban el rendimiento máximo y típico, y cinco dimensiones de conducta adaptativa a modo de competencias físicas, conceptuales, prácticas, sociales y emocionales.

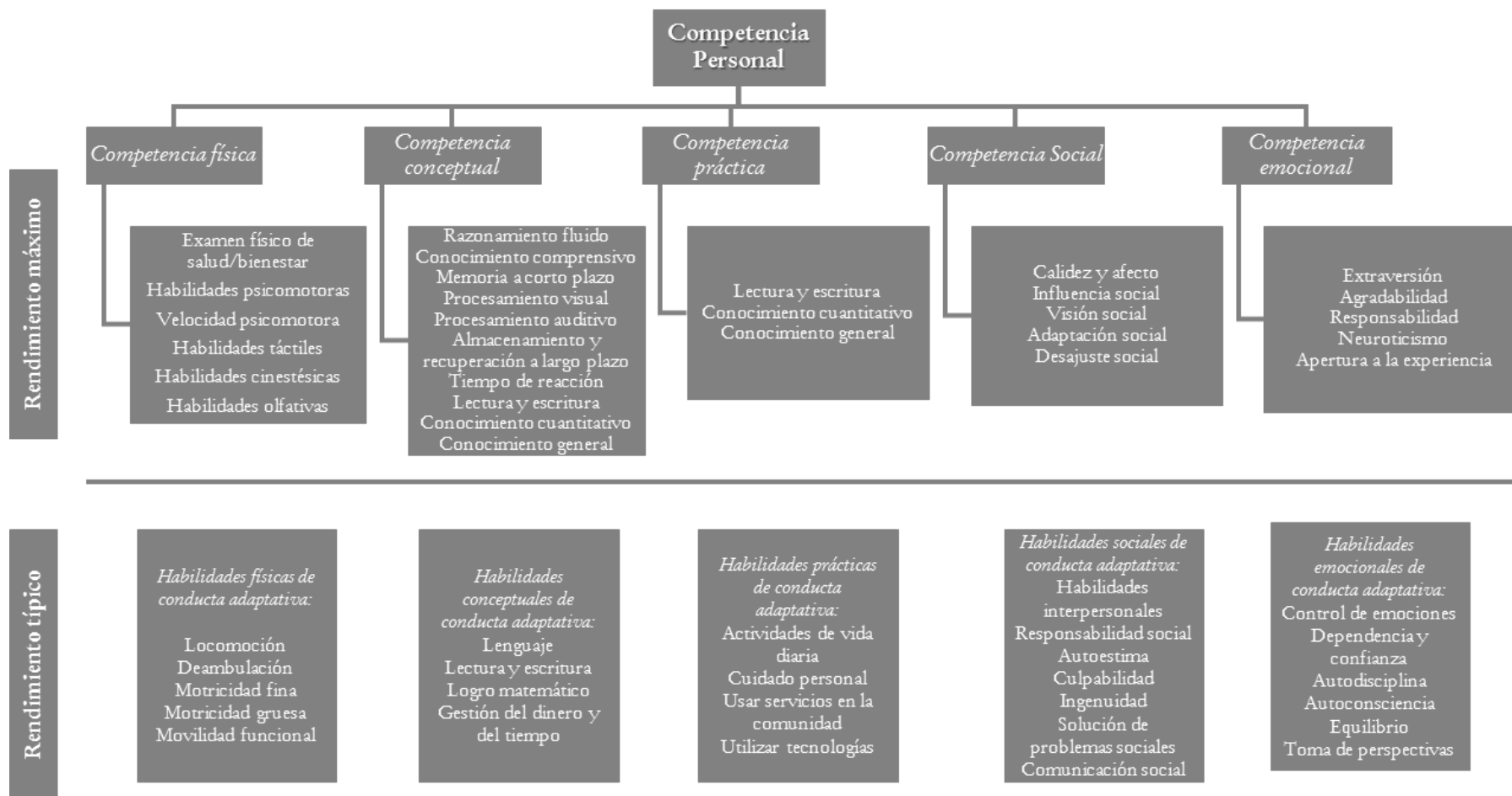


Figura 4. Modelo de competencia personal de Thompson et al. (1999)

De acuerdo con el modelo de competencia personal (Thompson et al., 1999), las cinco dimensiones se explican en términos de rendimiento máximo (i.e., qué puede hacer la persona bajo las condiciones más favorables) y rendimiento típico (i.e., cómo suele rendir la persona). En el ámbito de la DI, la distinción entre ambas formas de rendimiento se ha hecho tradicionalmente en relación a la evaluación de la inteligencia (i.e., rendimiento máximo) y la conducta adaptativa (i.e., rendimiento típico). Esta distinción es conceptualmente importante cuando se trata de comprender la competencia personal, ya que esta debe ser considerada en términos de qué una persona es capaz de hacer en el momento presente y de cómo la persona funciona realmente en la vida diaria. De lo contrario, se dispondrá de información sesgada (Thompson, Shogren y Wehmeyer, 2017).

#### 1.2.2.2. *Las demandas ambientales.*

Retomando la Figura 3, la competencia personal debe ser tomada en cuenta necesariamente junto con las demandas ambientales (Shogren, Luckasson et al., 2014). Desde la óptica del paradigma de apoyos, el ambiente se refiere a los entornos naturales del desarrollo de la persona y a las actividades de dichos entornos en las que todas las personas, con y sin DI, viven, aprenden y se desarrollan (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017). Al incluir tanto entornos como actividades, cada persona experimenta unas demandas ambientales propias, ya que no todas las personas se involucran en las mismas actividades ni lo hacen del mismo modo. Por lo tanto, estas demandas ambientales con las que entra en juego la competencia personal de cada cual, llevarán a un tipo u otro de desajuste, generando necesidades individualizadas y, probablemente, únicas a cada persona (Thompson, Shogren y Wehmeyer, 2017).

### 1.2.2.3. *Las necesidades de apoyo.*

En tercer lugar, y con un papel central en el paradigma de apoyos, los desajustes experimentados por parte de la persona con DI generan las llamadas necesidades de apoyo (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010). Las necesidades de apoyo son un “constructo psicológico referido al patrón e intensidad de apoyo que una persona requiere para participar en actividades asociadas con el funcionamiento humano normativo” (Thompson et al., 2009, 135). De acuerdo con estos autores, las necesidades de apoyo se pueden comprender al menos de cuatro maneras diferentes (Thompson et al., 2009):

- (a) Necesidad normativa u objetiva. Aquella necesidad que un experto define como tal en una situación determinada partiendo de una evaluación individualizada.
- (b) Necesidad sentida. La necesidad que la propia persona percibe o aquello que la persona quiere.
- (c) Necesidad expresada o demandada. Se trata de la necesidad sentida que adquiere un matiz de acción (i.e., la persona demanda dicha necesidad sentida).
- (d) Necesidad comparativa. La necesidad que se conoce al estudiar las características de una población amplia que recibe un determinado servicio. Así, si hay personas con las mismas características que no reciben el servicio, están en necesidad de dicho servicio.

Las necesidades de apoyo se configuran en relación a su patrón e intensidad. Con objeto de ayudar a comprender mejor ambos elementos, Thompson, Hughes et al. (2002) y Thompson et al. (2004) ofrecen un modelo que recoge los factores que

determinan (y predicen) el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo de las personas con DI (ver Figura 5).



Figura 5. Factores influyentes en el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo (Thompson, Hughes et al., 2002; Thompson et al., 2004)

Consecuentemente con una visión socio-ecológica, los factores que ayudan a comprender el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo se agrupan en factores personales (i.e., necesidades excepcionales médicas, necesidades excepcionales conductuales y competencia personal) y ambientales (i.e., número y complejidad de los entornos y de las actividades). El factor de competencia personal, ya explicado anteriormente, guarda una relación inversa con las necesidades de apoyo ya que, a mayor competencia personal, son esperables menores necesidades de apoyo (Thompson y Viriyangkura, 2013). Por otro lado, entornos más complejos, actividades más demandantes y problemas médicos y/o conductas desafiantes, son predictores

esperables de mayores necesidades de apoyo (Thompson, Hughes et al., 2002; Thompson et al., 2004).

Precisamente, son el patrón y la intensidad de las necesidades de apoyo los que ayudan a comprender a las personas con DI respecto a sus iguales con funcionamiento típico. Conforme al paradigma de apoyos, la principal diferencia entre las personas con y sin DI no radica en la competencia personal, sino en la naturaleza de las necesidades de apoyo experimentadas (Thompson y Viriyangkura, 2013). Así, este enfoque asume que todas las personas tienen necesidades de apoyos, pues todas las personas tienen competencias personales que entran en juego frente a las demandas ambientales. La diferencia estriba en que las personas con DI tienen necesidades de apoyo extraordinarias, esto es, necesidades de apoyo que difieren cualitativa y/o cuantitativamente (i.e., patrón e intensidad) de las necesidades de apoyo de las personas que tienen un funcionamiento típico (Thompson et al., 2009) y que, por lo general, exceden a las de estas para participar en las mismas actividades apropiadas a la edad y cultura en los entornos de referencia (Wehmeyer et al., 2017).

#### *1.2.2.4. Apoyos y sistemas de apoyos.*

Conocer y delimitar el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo es un requisito para ofrecer los apoyos personalizados que permitan tender puentes para reducir las discrepancias experimentadas por la persona (Thompson, Shogren y Wehmeyer, 2017). Desde el paradigma de apoyos, los apoyos se conciben como “recursos y estrategias que promueven el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento humano” (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010, p. 18). Para servir a sus propósitos, los apoyos personalizados se



dirigen: (a) a la modificación de los contextos en los que las personas se enfrentan a las actividades (i.e., demandas ambientales); (b) a la construcción de la competencia de la persona con DI; o (c) a ambos elementos (Thompson y Viriyangkura, 2013; Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017). La figura 6 ejemplifica la relación entre los apoyos y las necesidades de apoyo:

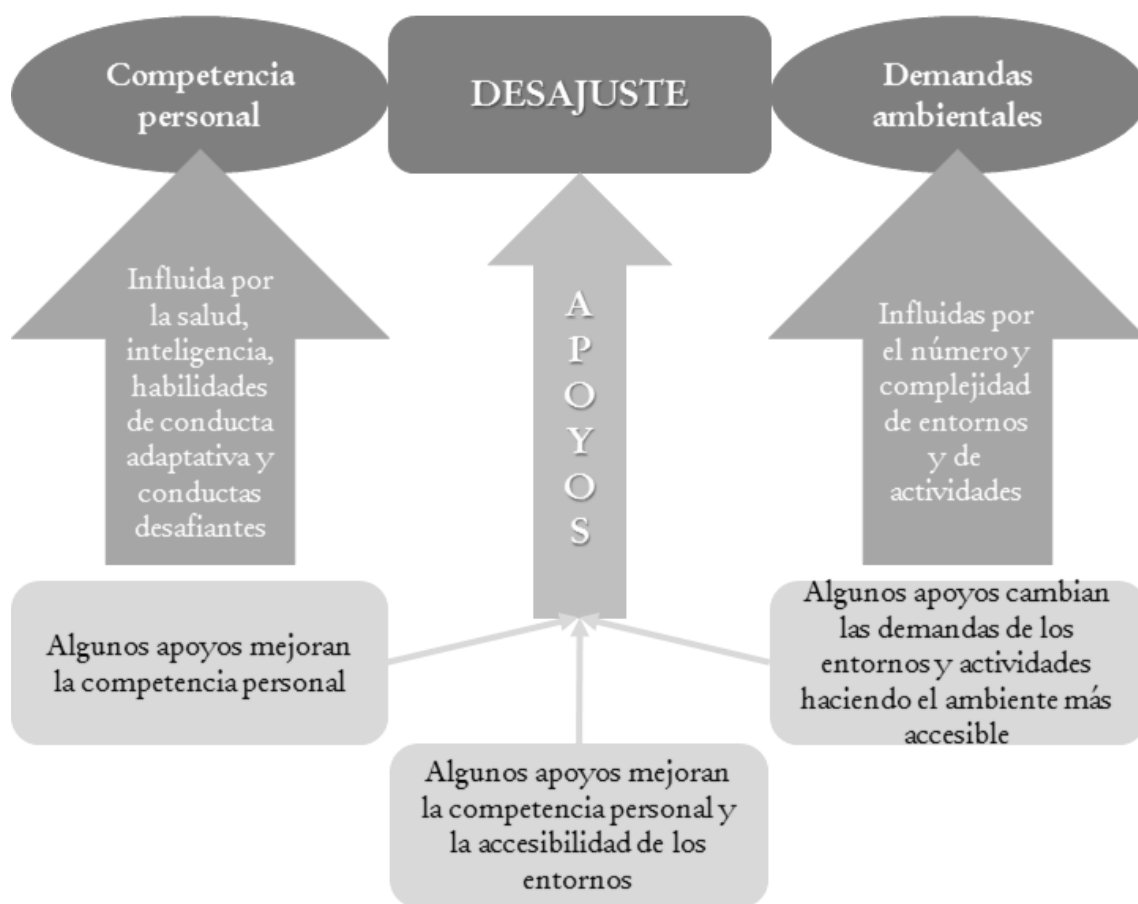


Figura 6. Funciones de los apoyos respecto al desajuste experimentado (Thompson, Schalock et al., 2018, p. 9)

Con respecto al tipo de apoyos, Thompson, Shogren y Wehmeyer (2017) los diferencian en tres grandes grupos: (a) apoyos personales, que incluyen tanto los apoyos profesionales (p. ej., asistente técnico educativo o fisioterapeuta) como los naturales (p.

ej., familia o compañeros de colegio); (b) apoyos tecnológicos, que aluden a alta tecnología (p. ej., una silla de ruedas), media tecnología (p. ej., un procesador de texto en una Tablet) o baja tecnología (p. ej., recordatorios); y (c) adaptaciones, modificaciones y ajustes del ambiente (p. ej., una adaptación curricular).

Si bien la noción de apoyo se ha ido incorporando progresivamente en la novena (Luckasson et al., 1992) y décima (Luckasson et al., 2002) ediciones de terminología y diagnóstico de la DI, la undécima edición va un paso más allá e introduce el concepto de sistemas de apoyos (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010). Los sistemas de apoyos trascienden a los apoyos, pues se trata del uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en distintos contextos (p. ej., sistemas organizativos, apoyos cognitivos, habilidad inherente, etc.). A lo largo de la última década, no obstante, se ha avanzado en la comprensión de los sistemas de apoyos, específicamente de los componentes que los conforman y sus elementos asociados. Esta mejor comprensión ha venido motivada por el asentamiento del enfoque socio-ecológico y basado en las fortalezas (Schalock et al., 2018a). Los componentes que conforman los sistemas de apoyos implican intervenciones profesionales, entornos inclusivos y estrategias de apoyo específicas (Schalock, Luckasson, Tassé y Verdugo, 2018). La siguiente Tabla ofrece información detallada de estos tres componentes junto con los elementos que los precisan:

Tabla 2

*Componentes y elementos de los sistemas de apoyos (Schalock et al., 2018a, p. 5)*

Componente	Elemento
Intervenciones profesionales	- Dietético/nutricional
	- Médico/quirúrgico
	- Protésicos
	- Desarrollo docente, profesional o parental
	- Estrategias de apoyo educativo
	- Ajustes ambientales
	- Empleo
	- Involucración en la comunidad
	- Reforma política
Entornos inclusivos	- Afirmación de derechos
	- Entornos que apoyan el desarrollo y crecimiento de las personas y que satisfacen las necesidades psicológicas relacionadas con la autonomía, la competencia y la relación Ejemplos: empleo con apoyo, vivienda con apoyo o educación inclusiva
Estrategias de apoyo	- Apoyos naturales
	- Tecnología
	- Prótesis
	- Educación a lo largo del ciclo vital
	- Ajustes razonables
	- Dignidad y respeto
- Fortalezas personales	

#### 1.2.2.5. *Resultados personales deseados.*

Finalmente, al asentarse sobre un enfoque basado en las fortalezas, el paradigma de apoyos sostiene que el conocimiento de los puntos fuertes de la persona con DI, sus metas personales (a través de metodologías como la Planificación Centrada en la Persona [PCP], O'Brien y O'Brien, 2002), la determinación de sus necesidades de apoyo y la implementación de apoyos personalizados, contribuirán no solo a la mejora del funcionamiento de la persona, sino también a su desarrollo como persona, al alcanzar las metas que le permitan la consecución de resultados personales mejorados conducentes a un incremento de la CDV (Thompson, Wehmeyer et al., 2017).

#### 1.2.2.6. *El paradigma de apoyos: conclusiones.*

El paradigma de apoyos refleja las implicaciones esenciales que trae una comprensión socio-ecológica y basada en las fortalezas de las personas con DI: (a) el foco ya no está sobre las limitaciones funcionales, sino sobre los desajustes experimentados por las personas; (b) comprende a las personas sobre la base de sus necesidades de apoyo; (c) las necesidades de apoyo se dan junto con fortalezas sobre las que construir; (d) el conocimiento de las necesidades de apoyo, de las metas personales y de las fortalezas es la base para la implementación de apoyos y sistemas de apoyos; (e) la implementación de apoyos se orienta a la mejora del funcionamiento y a la obtención de resultados personales deseados en entornos inclusivos (i.e., donde participan personas con y sin DI).

Traducidos todos estos componentes a la práctica, el paradigma de apoyos ofrece una metodología sistemática de trabajo denominada evaluación y planificación de apoyos (Thompson et al., 2009) que persigue mejorar el funcionamiento y la CDV de las personas con DI, permitiéndoles disfrutar de sus derechos (Schalock, 2018). Esta metodología ha contribuido a transformar las prácticas profesionales en el ámbito de los servicios sociales (Chou, Lee, Chang y Yu, 2013; Giné et al., 2014; Schalock et al., 2018a; Schalock, Thompson y Tassé, 2018b; Thompson, Schalock, Agosta, Teninty y Fortune, 2014; Thompson, Schalock et al., 2018) y también, aunque todavía en menor medida, en los sistemas educativos que han iniciado su implementación (Walker et al., 2014; Thompson, Walker et al., 2018).

Sin embargo, comprender cómo el paradigma de apoyos ha contribuido a la actualización de las prácticas profesionales a través de la evaluación y planificación de

apoyos, hace preciso abordar en detalle dos cuestiones críticas del paradigma. Primero, es necesario discutir la importancia de la medición del constructo de necesidades de apoyo, pues estas son el eje sobre el que pivota el paradigma y su medición es esencial para avanzar en la implementación práctica del paradigma de apoyos (Thompson y Viriyangkura, 2013). Por otro lado, conforme sostienen Buntinx (2013) y Buntinx y Schalock (2010), es preciso comprender, desde un punto de vista global, la vinculación que el paradigma de apoyos guarda con el enfoque de derechos (Naciones Unidas, 2006) y el modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002), ya que estos enfoques son los que dotan de sentido a la evaluación y planificación de apoyos, y han sido responsables conjuntamente (i.e., derechos, apoyos y CDV) en la evolución de las prácticas profesionales hacia la búsqueda de la inclusión efectiva en la sociedad de las personas con DI.

### **1.3. La importancia de la evaluación de necesidades de apoyos en población con discapacidad intelectual**

El énfasis por comprender a las personas con DI sobre la base de sus necesidades de apoyo y el papel que estas tienen para la planificación de apoyos personalizados, originaron la necesidad de avanzar en la medición del constructo. De hecho, la medición de las necesidades de apoyo es considerada como fundamental para avanzar en la implementación práctica del paradigma de apoyos, al agilizar y mejorar los procesos de evaluación para planificar apoyos (Thompson y Viriyangkura, 2013) y la distribución de recursos organizacionales (Chou et al., 2013; Giné et al., 2014). Si bien la evaluación de las necesidades de apoyo puede obedecer a múltiples fuentes de información (Thompson et al., 2009), es posible identificar cinco hitos que han

motivado el interés en desarrollar preferentemente herramientas estandarizadas de evaluación del constructo frente a otros enfoques de evaluación (Thompson, Schalock et al., 2018):

- (a) Cambios en las expectativas sobre las personas con discapacidad. Anteriormente no existían expectativas hacia las personas con DI. Ahora no sólo hay expectativas en la mejora del desarrollo, participación e inclusión de las personas con DI, sino que su marginación se concibe como un fallo del sistema. Los cambios de expectativas espolearon el desarrollo de nuevas formas de evaluar las necesidades de apoyo que fuesen relevantes para identificar con precisión los apoyos que llevaría las personas con DI a la participación plena en la vida en la comunidad.
- (b) Descripción funcional de las discapacidades. Las descripciones biológicas o basadas en las categorías del cociente intelectual proporcionaban guías muy limitadas en términos de provisión de apoyos a niños y adultos con DI para que alcanzasen metas de vida significativas. En contraste, las descripciones funcionales que se basan en cómo la persona funciona en las actividades de la vida diaria en la sociedad contemporánea, proporcionan punto de partida crítico para identificar habilidades que serían de utilidad para que la persona aprenda y establecer herramientas que una persona use para: (a) mejorar su participación en entornos y actividades y/o (b) modificar el diseño o las demandas del entorno y las actividades para que la persona pueda tener un mejor ajuste en su interacción con el medio. Enseñar habilidades, incorporar soluciones tecnológicas y modificar entornos, forman parte de los apoyos personalizados porque su propósito es disminuir el desajuste entre las competencias personales

y las demandas ambientales. Por ello, se hicieron necesarios nuevos modos de evaluar las necesidades de apoyo de las personas para desarrollar nuevos tipos de descripciones funcionales.

- (c) Actividades apropiadas a la edad cronológica. Tradicionalmente se consideraba a las personas con DI desde la visión de la edad mental, con lo que había tendencia a la falta de respeto, al abuso o a la sobreprotección paternalista, al tiempo que se les ofrecían experiencias limitadas. El movimiento hacia asegurar el acceso a entornos y actividades apropiadas a la edad cronológica, cambió el foco de la búsqueda del cómo proteger a la gente de las amenazas de la sociedad hacia cómo incluir a las personas significativamente en la sociedad. Por lo tanto, se fueron haciendo necesarias nuevas maneras de medir las necesidades de apoyo que arrojasen luz sobre los modos en los que las personas con DI podrían ser apoyadas para asumir roles e identidades apropiados a la edad cronológica en la infancia y adultez.
- (d) Servicios y apoyos orientados al usuario. En los años 50 y 60 se establecieron sistemas de servicios comunitarios locales para proporcionar oportunidades a las personas con DI y a sus familias. Sin embargo, desde esta perspectiva, las personas tenían que conformarse con los programas que se les ofrecía para recibir asistencia y apoyo (i.e., eran actividades grupales, no centradas en las necesidades y deseos de la persona, y no eran inclusivas pues conllevaban la segregación a entornos “homogéneos”). Los servicios y apoyos orientados al usuario cambiaron esto al requerir a los proveedores de servicios que ajustasen sus esfuerzos a las necesidades y preferencias individuales de las personas. Aunque este nuevo enfoque se alinea con otras tendencias y conceptos (p. ej.,

autodeterminación o PCP), la importancia de transformar servicios generales basados en la comunidad hacia servicios orientados a las necesidades y preferencias personales hizo necesario mejorar la evaluación de las necesidades de apoyo individualizadas para ofrecer apoyos personalizados.

- (e) Redes de apoyo que proporcionan apoyos personalizados. De modo opuesto a los cuidadores tradicionales orientados a la satisfacción de las necesidades básicas, los nuevos planteamientos requieren que las personas con DI accedan a facilitadores de participación e inclusión en la comunidad. Estos facilitadores tienen que asistir a las personas con DI para establecer redes de apoyos compuestas por varios individuos que proporcionan diferentes tipos de apoyo (p. ej., apoyos naturales y/o apoyos profesionales). Las buenas redes de apoyo requieren mucho tiempo para establecerse y también necesitan esfuerzos para mantenerse, toda vez que las necesidades de apoyo de las personas cambian a lo largo del tiempo, al igual que las demandas ambientales. Por ello, se hicieron necesarias nuevas maneras de evaluar las necesidades de apoyo para informar el desarrollo y mantenimiento de redes de apoyo fuertes.

Estos factores han motivado que, en las últimas dos décadas, hayamos asistido a un notable desarrollo de herramientas estandarizadas dirigidas a la medición de necesidades de apoyo (p. ej., Llewellyn, Parmenter, Chan, Riches y Hindmarsh, 2005; Thompson et al., 2015). En relación al ámbito de la DI, es preciso distinguir las herramientas existentes para adultos de las dirigidas a niños y adolescentes. Esta distinción viene motivada porque las necesidades de apoyo presentan matices diferenciadores en la etapa infantojuvenil frente a la adultez, lo que tiene implicaciones directas de cara a su medición (Giné et al., 2017; Shogren, Seo et al., 2015; Verdugo,



Arias et al., 2016) y, por extensión, para la provisión de apoyos que fomenten inclusión. Por ello, en las dos siguientes subsecciones se presentan las herramientas estandarizadas existentes en adultos y en población infantojuvenil, destacando la aplicabilidad práctica de las herramientas y haciendo hincapié en las sutilezas y desafíos que presenta la medición de las necesidades de apoyo en niños y adolescentes con DI.

### **1.3.1. Herramientas para la evaluación de necesidades de apoyo en adultos con discapacidad intelectual.**

Guillén (2014) sintetizó las herramientas existentes de evaluación de necesidades de apoyo en adultos con DI, recogiendo las publicaciones originales de cada instrumento y los estudios que aportaban evidencia sobre las propiedades psicométricas de las puntuaciones obtenidas con estos instrumentos. La Tabla 3 actualiza la citada revisión (Guillén, 2014) incorporando los hallazgos relativos a los últimos 5 años (periodo 2014-2019):

Tabla 3

*Herramientas estandarizadas de evaluación de necesidades de apoyo en adultos con discapacidad intelectual (elaboración propia a partir de Guillén, 2014, p. 116)*

Instrumento	Objetivo de la evaluación de las necesidades de apoyo	Estructura de la escala (dimensiones y formato de respuesta)	Referencias de la escala original y estudios sobre propiedades psicométricas
<b>Perfil de Evaluación de Necesidades de Servicios</b> ( <i>Service Need Assessment Profile, SNAP</i> )	Conocer los servicios de apoyo de día y residencia que necesita la persona (objetivo de distribución económica). Permite obtener un perfil de apoyos para conocer los servicios de apoyo precisados, detallando el tiempo del personal de trabajo	Hay 29 áreas de funcionamiento en cinco dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidado personal</li> <li>- Salud física</li> <li>- Apoyo conductual</li> <li>- Apoyo nocturno</li> <li>- Apoyo social</li> </ul> Formato tipo Likert de 1 a 5 puntos	Escala original: Gould, (1998)  Otros estudios: Guscia, Harries, Kirby, Nettelbeck y Taplin (2005, 2006)
<b>Perfil de Evaluación de Necesidades de Carolina del Norte</b> ( <i>North Carolina Service Need Assessment Profile, NC-SNAP</i> )	Objetivos económicos y de asignación de recursos. Se obtiene una puntuación para cada dimensión, coincidiendo la puntuación general con la más alta obtenida en las dimensiones	Un total de 11 ítems para tres dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vida diaria</li> <li>- Cuidados de salud</li> <li>- Comportamiento</li> </ul> Formato tipo Likert de 1 a 5 puntos	Escala original: Hennike, Myers, Realon y Thompson (2002)  Otros estudios: Hennike, Myers, Realon y Thompson (2006)
<b>Instrumento para la Clasificación y Evaluación de las Necesidades de Apoyo de las Personas con Discapacidad</b> ( <i>Instrument to Classify Support Needs for people with disability, I-CAN</i> )	Realizar planificaciones de sistemas individualizadas partiendo del marco de la <i>Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud</i> (OMS, 2001)	Contiene ítems para 10 dimensiones, agrupadas en dos dominios: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salud y bienestar: salud física, salud emocional y mental, conductual y servicios de salud</li> <li>- Actividades y participación: demandas y tareas generales, comunicación, vida doméstica/autocuidado, movilidad, interacciones y relaciones interpersonales, aprendizaje a lo largo de la vida, comunidad/vida social y cívica</li> </ul> También recoge las áreas de intereses y felicidad personal Formato de respuesta basado en dos escalas tipo Likert (i.e., frecuencia y nivel de apoyo) de seis opciones de respuesta	Escala original: Llewellyn et al. (2005)  Otros estudios: Riches, Parmenter, Llewellyn, Hindmarsh y Chan (2009a, 2009b) Arnold, Riches y Stancliffe, (2014)
<b>Escala de Intensidad de Apoyos</b> ( <i>Supports Intensity Scale, SIS</i> )	Elaborar Planes de Apoyo Personalizados Distribuir recursos organizacionales	Tres secciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de necesidades de apoyo: recoge seis áreas de la vida cotidiana (i.e., vida en el hogar,</li> </ul>	Escala original Thompson et al., (2004)

		<p>vida en la comunidad, aprendizaje a lo largo de la vida, empleo, salud y seguridad, y actividades sociales)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala suplementaria de protección y defensa</li> <li>- Escala de necesidades excepcionales de apoyo médico y conductual</li> </ul> <p>Las secciones de escala de necesidades de apoyo y suplementaria de protección y defensa, se contestan con tres índices de medida (i.e., frecuencia de apoyo, tiempo diario de apoyo y tipo de apoyo) en formato de respuesta tipo Likert de 0 a 4 puntos</p> <p>Las necesidades excepcionales de apoyo médico y conductual se responden en un formato tipo Likert de 0 a 2 puntos</p>	<p>Otros estudios:                  Arnkelsson y Sigurdsson (2014, 2016); Bossaert et al. (2009); Brown, Ouellette-Kunz, Bielska y Elliott (2009); Chou et al. (2013); Claes, Van Hove, van Loon, Vandeveldel y Schalock (2009); Claes, Van Hove, Vandeveldel, van Loon y Schalock (2012); Cruz, Jenaro, Pérez y Flores (2010); Cruz, Pérez, Jenaro, Flores y Vega (2013); Giné et al. (2014); Guscia et al. (2006); Harries, Guscia, Kirby, Nettelbeck y Taplin (2005); Jenaro, Cruz, Pérez, Flores y Vega (2011); Kuppens et al. (2010); Lamoureux-Hébert y Morin (2009); Lamoureux-Hébert, Morin y Crocker (2010); Lombardi, Croce, Claes, Vandeveldel y Schalock (2016); Morin y Cobigo (2009); Shogren, Thompson et al. (2014); Simões, Santos, Biscaia y Thompson (2016); Smit, Sabbe y Prinzie (2011); Soltani, Kamali, Chabok y Ashayeri (2013); Tassé y Wehmeyer (2010); Thompson, Hughes et al. (2002); Thompson, Shogren, Seo, Wehmeyer y Lang (2016); Thompson, Tassé y McLaughlin (2008); Tremblay y Morin (2015); Verdugo, Arias, Ibáñez y Schalock (2010); Wehmeyer et al. (2009); Weiss, Lunskey, Tassé y Durbin (2009)</p>
<p><b>Escala de Intensidad de Apoyos para adultos</b> (<i>Supports Intensity Scale-Adult version, SIS-A</i>)</p>	<p>Elaborar Planes de Apoyo Personalizados                  Distribuir recursos organizacionales</p>	<p>Evolución de la anterior. Misma estructura, pero incorpora la escala suplementaria de protección y defensa dentro de la escala de necesidades de apoyo. Cambian algunos ítems El formato de respuesta es el mismo</p>	<p>Escala original:                  Thompson et al. (2015)</p> <p>Otros estudios:                  Seo, Shogren, Little, Thompson y Wehmeyer (2016); Seo, Shogren, Wehmeyer et al. (2016); Seo, Shogren, Wehmeyer, Little y Palmer (2017); Seo, Wehmeyer et al. (2017); Shogren, Seo, Wehmeyer, Thompson y Little (2016)</p>

De todas las herramientas presentadas, la más utilizada en el plano internacional es la *Supports Intensity Scale* (Thompson et al., 2004), reestructurada y renovada desde el año 2015 como *Supports Intensity Scale-Adult version* (SIS-A; Thompson et al., 2015). De acuerdo con la AAIDD, desde su lanzamiento en 2004, la SIS/SIS-A se aplica actualmente en 23 estados de Estados Unidos y ha sido traducida y adaptada a 14 idiomas, siendo utilizada en la actualidad en España, Irlanda, Islandia, Italia, Jamaica, Letonia, Portugal y Taiwán (AAIDD, s.f.-a).

El uso generalizado de esta herramienta y su utilidad práctica para la evaluación y planificación de apoyos (ver, p. ej., Thompson, Doepke et al., 2017) y distribución de recursos (Chou et al., 2013; Giné et al., 2014), hacen necesario abordarla con detenimiento. En este sentido, y dado que se ha actualizado a una segunda versión, primero se presenta la SIS original (Thompson et al., 2004). A continuación, se recogen las variaciones que incorpora la versión actualizada SIS-A (Thompson et al., 2015) respecto a su predecesora. La siguiente Tabla recoge la ficha técnica de la SIS:

Tabla 4

*Ficha técnica de la Supports Intensity Scale (Thompson et al., 2004)*

Variable	Descripción
<b>Nombre</b>	<i>Supports Intensity Scale</i> (SIS)
<b>Autores</b>	James R. Thompson, Brian R. Bryant, Edward M. Campbell, Ellis M. Craig, Carolyn M. Hughes, David A. Rotholz, Robert L. Schalock, Wayne P. Silverman, Marc J. Tassé y Michael L. Wehmeyer
<b>Procedencia</b>	AAIDD (2004)
<b>Ámbito de aplicación</b>	Adolescentes a partir de 16 años y adultos con DI
<b>Formato de aplicación</b>	Entrevista semiestructurada por parte de un entrevistador cualificado en el paradigma de apoyos y conocedor del constructo de necesidades de apoyo Preferiblemente a 2 o más informantes: (a) La propia persona con DI (b) Una persona que aporte evaluación externa (familiar o profesional)
<b>Duración</b>	45 minutos aproximadamente
<b>Estructura</b>	Sección 1. Escala de necesidades de apoyo Sección 2. Escala suplementaria de protección y defensa Sección 3. Necesidades excepcionales de apoyo médico y conductual

<b>Formato de respuesta</b>	Formato de respuesta tipo Likert
<b>Finalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Identificar el perfil y la intensidad de las necesidades de apoyo</li> <li>(b) Proporcionar una medida de las necesidades específicas de apoyo para la realización de Planes de Apoyo Personalizados</li> <li>(c) Ofrecer una medida fiable para la supervisión de los progresos y los resultados de los planes de intervención o apoyo</li> <li>(d) Facilitar información objetiva sobre las necesidades de apoyo para los estudios de costes, para la planificación y asignación de recursos organizacionales, y para el diseño de política pública</li> </ul>
<b>Baremación</b>	Adultos con DI desde los 16 hasta los 64 años. Baremos en puntuaciones estándar ( $M = 10$ ; $DT = 3$ ) de cada dominio de actividad. Percentiles para cada dimensión y para el índice de necesidades de apoyo
<b>Material</b>	Manual (incluye guía para entrevistar a personas con DI) Cuadernillo de anotación

La SIS (Thompson et al., 2004) se estructura en una sección de datos sociodemográficos y en tres secciones principales: (1a) escala de necesidades de apoyo; (1b) escala suplementaria de protección y defensa; y (2) necesidades excepcionales de apoyo médico y conductual.

La sección relativa a la escala de necesidades de apoyo es la parte estandarizada de la escala. Esta sección recoge un total de 49 ítems que describen actividades apropiadas a la edad y a la cultura, y que se organizan en seis áreas de la vida cotidiana (i.e., vida en el hogar, vida en la comunidad, aprendizaje a lo largo de la vida, empleo, salud y seguridad, y actividades sociales). El objetivo de cada ítem es valorar las necesidades extraordinarias de apoyo (i.e., que van más allá de aquellas necesitadas por personas con funcionamiento típico) de la persona para participar satisfactoriamente en la actividad, no medir si la persona suele hacer o no la actividad (i.e., no mide rendimiento típico) ni si la persona es capaz o no de hacerla (i.e., no mide rendimiento máximo). Cada ítem se responde de acuerdo con tres índices de medida que reflejan la intensidad de las necesidades de apoyo (ver Tabla 5).

Tabla 5

*Dimensiones, actividades e índices de medida para la evaluación de la intensidad de las necesidades de apoyo*

Dimensión	Actividades	
1. Vida en el hogar	Utilizar el servicio; encargarse de la ropa (incluyendo su lavado); preparar comidas; comer; cuidar y limpiar la casa; vestirse; bañarse y cuidar la higiene personal; y manejar los aparatos de casa	
2. Vida en la comunidad	Moverse de un sitio a otro por la comunidad (transporte); participar en actividades recreativas o de ocio en los entornos de la comunidad; usar los servicios públicos en la comunidad; ir a visitar a amigos y familiares; participar en las actividades comunitarias preferidas; ir de compras y adquirir bienes y servicios; interactuar con miembros de la comunidad; y acceder a edificios y entornos públicos	
3. Aprendizaje a lo largo de la vida	Interactuar con otros en actividades de aprendizaje; participar en las decisiones educativas o de formación; aprender y usar estrategias de solución de problemas; usar la tecnología para aprender; acceder a los contextos educativos o de formación; aprender funciones intelectuales básicas (p. ej., leer señales, contar el cambio, etc.); aprender habilidades de salud y educación física; aprender habilidades de autodeterminación; y aprender estrategias de autodirección	
4. Empleo	Acceder y recibir adaptaciones en el trabajo o tarea; aprender y usar habilidades específicas de trabajo; interactuar con compañeros de trabajo; interactuar con supervisores y preparadores; completar tareas relativas al trabajo con una velocidad aceptable; completar tareas relativas al trabajo con una calidad aceptable; cambiar tareas de trabajo; y buscar información y ayuda de la empresa	
5. Salud y seguridad	Tomar la medicación; evitar riesgos para la salud y la seguridad; obtener servicios de cuidado para la salud; andar y moverse; aprender a acceder a los servicios de emergencias; mantener una dieta nutritiva; mantener la salud y una buena forma física; y mantener el bienestar emocional	
6. Actividades sociales	Relacionarse con personas de la vivienda; participar en actividades recreativas o de ocio con otros; relacionarse con personas fuera de la vivienda; hacer y conservar amistades; comunicarse con otros acerca de las necesidades personales; utilizar las habilidades sociales apropiadas; implicarse en relaciones de amor e íntimas; y dedicarse a trabajo de voluntariado	
FORMATO DE RESPUESTA PARA CADA ÍTEM		
Frecuencia de apoyo	Tiempo diario de apoyo	Tipo de apoyo
0 = Nunca o menos de una vez al mes	0 = Nada	0 = Ninguno
1 = Al menos una vez al mes, pero no una vez a la semana	1 = Menos de 30 minutos	1 = Supervisión
2 = Al menos una vez a la semana, pero no una vez al día	2 = Entre 30 minutos y 2 horas	2 = Incitación verbal/gestual
3 = Al menos una vez al día, pero no una vez cada hora	3 = Entre 2 y 4 horas	3 = Ayuda física parcial
4 = Cada hora o con más frecuencia	4 = 4 horas o más	4 = Ayuda física total

A fin de extraer información relativa a las necesidades de apoyo de la persona, el entrevistador (cualificado en el paradigma de apoyos y en el uso de la escala), pregunta por el tipo de apoyo extraordinario, la frecuencia requerida de dicho apoyo y el tiempo diario de apoyo que la persona con DI precisa para participar exitosamente en la actividad (o precisaría en caso de enfrentarse a ella). Se recomienda su aplicación al menos a dos personas: (a) la propia persona con DI (la herramienta incluye guía de entrevista); y (b) al menos un observador externo (p. ej., familiar o profesional que suela dar apoyo) que conozca bien a la persona con DI (desde hace al menos tres meses) y que haya tenido oportunidades recientes de observarla en interacción con diferentes actividades y en distintos entornos.

Una vez cumplimentadas las dimensiones, se suman las puntuaciones directas de cada ítem (i.e., la suma de la puntuación dada a cada uno de los tres índices de medida) en cada dimensión para obtener así una puntuación directa para cada dimensión (p. ej., puntuación directa de vida en el hogar). Posteriormente, las puntuaciones directas de cada dimensión se transforman en puntuaciones estándar y percentiles. La suma de las puntuaciones estándar posibilita la obtención de un índice de necesidades de apoyo que ofrece información de la intensidad de las necesidades de apoyo de la persona con respecto a la población con DI (i.e., se acompaña de percentil). Dada la naturaleza de la medida, los entrevistadores deben cumplimentar todos los ítems para no infravalorar la intensidad de las necesidades de apoyo. Además del índice, las puntuaciones estándar de cada dimensión permiten obtener un perfil de necesidades de apoyo, que representa a la puntuación estándar y el percentil que la persona ha obtenido en cada dimensión evaluada. Aunque las puntuaciones reflejan la intensidad de las necesidades de apoyo,

el perfil ofrece información relativa al patrón de dicha intensidad según las dimensiones medidas.

La sección relativa a la escala suplementaria de protección y defensa recoge un total de ocho actividades vinculadas a estas dos áreas (p. ej., defenderse ante los demás, hacer elecciones y tomar decisiones u obtener servicios legales, etc.). A esta sección se le aplica el mismo formato de respuesta que a la anterior, aunque no se contempla para la obtención del perfil y el índice de necesidades de apoyo, y se interpreta de un modo cualitativo (i.e., recogiendo las cuatro actividades en las que la persona presente mayores necesidades de apoyo al haber sumado la puntuación para cada índice de medida en cada ítem).

Por último, la sección de necesidades excepcionales de apoyo médico y conductual valora las necesidades de apoyo de la persona con DI para 15 problemas de salud (p. ej., drenaje postural para el cuidado respiratorio o necesidad de hemodiálisis) y 12 alteraciones de conducta (p. ej., autolesiones o conductas de pica). Para esta sección, la intensidad de las necesidades de apoyo se determina en una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta (0 = *No necesita apoyo*; 1 = *Necesita algún apoyo*; y 2 = *Necesita apoyo extenso*). Si el sumatorio del total de las puntuaciones para cada grupo es superior a cinco, o, si en al menos uno de los ítems de cada tipo se reconoce que la persona *necesita apoyo extenso*, entonces, es probable que la persona presente necesidades excepcionales de apoyo en esa área (p. ej., apoyo médico). Esta sección tampoco cuenta a efectos del índice o el perfil, pero necesidades excepcionales de apoyo médico o conductual (o ambas) estarían sugiriendo que la persona presenta necesidades de apoyo más acuciantes que una persona con un perfil e intensidad similar en la sección primera,



pero que carezca de necesidades excepcionales en estos dominios. Con respecto a los puntos fuertes y débiles de la escala, la siguiente tabla sintetiza las principales aportaciones (Arnold, Riches y Stancliffe, 2011; Ibáñez, 2009; Riches et al., 2009a; Thompson y Viriyangkura, 2013):

Tabla 6

*Ventajas y limitaciones de la Supports Intensity Scale*

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Refleja los cambios en las expectativas relativas a las personas con discapacidad</li> <li>(b) Asume que las personas con discapacidad deben realizar actividades adecuadas a la edad</li> <li>(c) Enfatiza la descripción funcional de la DI en referencia a los contextos de la vida diaria donde participan personas con y sin DI</li> <li>(d) Contempla holísticamente el funcionamiento de la persona recogiendo problemas conductuales y médicos que pueden incidir en el funcionamiento</li> <li>(e) Permite unificar lenguaje y criterios de trabajo al ofrecer una medida cuantitativa y estandarizada de la intensidad de las necesidades de apoyo</li> <li>(f) Ofrece un amplio abanico de actividades sobre las que pensar, que podrían no haberse tenido en cuenta en un principio.</li> <li>(g) Rebaja el rol del profesional, ya no es preponderante</li> <li>(h) Ofrece una descripción de las necesidades de apoyo fácil de comprender y útil</li> <li>(i) Vinculada al diseño de Planes de Apoyo Personalizados</li> <li>(j) Útil para aportar objetividad a criterios de distribución de recursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Su formato de respuesta es complejo. Los entrevistadores tienen que ser capaces de diferenciar entre los tres índices de medida y, dentro de cada uno de ellos, entre las alternativas de respuesta</li> <li>(b) Existe el debate de si la evaluación de las necesidades de apoyo debería centrarse solamente en las actividades en las que la persona participa o si debería extenderse, como hace la SIS, a actividades representativas de cada dimensión</li> <li>(c) Evidencias contradictorias respecto de la estructura de la escala. Algunos estudios encontraron que la estructura se correspondería con una única dimensión correlacionada con la conducta adaptativa</li> </ul>

La evidencia de fuertes correlaciones de la escala suplementaria de protección y defensa con las dimensiones que conforman la escala de necesidades de apoyo (p. ej., Shogren, Thompson et al., 2014), motivó la renovación de la SIS (Thompson et al., 2004) y Thompson et al. (2015) incorporaron la escala suplementaria de protección y defensa como una dimensión más de la escala de necesidades de apoyo, pasando así a

computar para el cálculo del índice y el perfil de necesidades de apoyo. Además de este cambio, la SIS-A cambió el orden de algunos ítems, se actualizó en formato y en guía de implementación. La SIS-A sigue siendo la escala más utilizada en el plano internacional (Seo, Shogren, Little et al., 2016).

Para concluir con la exposición de la SIS/SIS-A, se podrían identificar los factores que le han llevado a ser la herramienta más usada para medir el constructo de necesidades de apoyo en adultos con DI para fines de investigación y aplicados:

- (a) Describe las necesidades de apoyo que la persona con DI precisa para participar en actividades significativas para población adulta en entornos inclusivos de la vida diaria en la que participan personas con y sin DI (Thompson et al., 2004; Thompson et al., 2015).
- (b) Estas actividades y contextos se encuentran significativamente relacionadas con áreas de resultados personales deseados, con lo que se puede utilizar preferentemente para alinear apoyos con la mejora de la CDV de las personas con DI (Lombardi et al., 2016; van Loon, Claes, Vandeveld, Van Hove y Schalock, 2010).
- (c) Es la única herramienta que se dirige a evaluar el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo extraordinarias (i.e., relativas comparadas a las personas con funcionamiento típico), permitiendo conocer la magnitud del desajuste experimentado por la persona (Thompson, Schalock et al., 2018).

Tal es la demanda de su uso en el ámbito de la provisión de apoyos, que los autores de la versión original han elaborado protocolos para incorporar los resultados de la SIS/SIS-A en los procesos de PCP (Thompson, Doepke et al., 2017). Asimismo,

han desarrollado protocolos de revisión anual para detectar necesidades de nuevas evaluaciones (Thompson, Shogren, Schalock, Tassé y Wehmeyer, 2017) y, actualmente, han finalizado una guía para la formación de facilitadores pendiente de publicación final (Thompson, Shogren, Wehmeyer, Schalock y Tassé, en prensa).

En el ámbito español, la herramienta está adaptada, validada y disponible para su uso aplicado en castellano (Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007) y catalán (Giné et al., 2006). Los usos principales se corresponden con los de evaluación y planificación de apoyos y distribución de recursos, como ocurre a nivel internacional.

### **1.3.2. Evaluación de las necesidades de apoyo en niños y adolescentes con discapacidad intelectual.**

Al contrario de lo que sucede en población adulta, hay escasez de herramientas estandarizadas de medición de necesidades de apoyo en niños y adolescentes con DI. Esta menor proliferación de herramientas tiene que ver con que la medición del constructo en población infantojuvenil aún plantea desafíos que requieren ser abordados en profundidad por la investigación y que se traducen en una mayor complejidad para su medición precisa, en especial en lo que atañe a la medición de necesidades de apoyo extraordinarias (Thompson y Viriyangkura, 2013).

El matiz que dificulta la medición del constructo en esta población es que, durante la infancia y la adolescencia, las necesidades de apoyo se encuentran fuertemente correlacionadas con la edad (Shogren, Seo et al., 2015). Esto se traduce en que la distinción entre necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinarias está menos clara en niños y adolescentes que en adultos: mientras que en adultos está claro qué constituyen las necesidades de apoyo extraordinarias, en niños no (Thompson y

Viriyangkura, 2013). La cuestión para ello es que, todos los niños, con independencia de si presentan o no DI, tienen necesidades de apoyo extraordinarias en comparación con los adultos que tienen funcionamiento típico. Es más, mientras más joven sea el niño, más intensas serán sus necesidades de apoyo comparadas con los adultos (p. ej., todos los niños de cinco años requieren un nivel de supervisión que un adulto con funcionamiento típico no precisarían), ya que, por un lado, la competencia personal tiende a aumentar con la edad (Tassé et al., 2012) y, por otro, las demandas ambientales cambian, pues cambian las actividades y los entornos (Thompson, Wehmeyer et al., 2016).

Es la realidad de que todos los niños tienen necesidades de apoyo extraordinarias comparadas con los adultos, pero no con otros niños de su misma edad, la que está en la raíz del problema de la distinción entre necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinarias en niños y adolescentes con DI. En este sentido, el problema que plantea la evaluación del constructo de necesidades de apoyo en población infantojuvenil con DI es el siguiente. Si todos los niños y adolescentes, con independencia de tener o no DI, experimentan desajustes persistentes entre las demandas ambientales y su competencia personal, entonces, discernir cuándo un niño o adolescente con DI presenta necesidades de apoyo extraordinarias (i.e., necesidades de apoyo características de la DI que trascienden a las necesidades de apoyo de los pares de su misma edad que tienen un funcionamiento típico) frente a cuándo éstas son no extraordinarias (i.e., las necesidades de apoyo que tiene por el hecho de ser niño o adolescente y que, por tanto, comparte con la mayoría de sus pares sin discapacidad), resulta desafiante (Shogren, Seo et al., 2015). Es esta la explicación que subyace a la

escasez de herramientas estandarizadas de evaluación de necesidades de apoyo en niños y adolescentes con DI (Thompson y Viriyangkura, 2013).

La hipótesis de la relación entre las necesidades de apoyos y la edad en población infantojuvenil (con su consecuente desafío para la medición) motivó el desarrollo de la única herramienta estandarizada existente dirigida a la evaluación de necesidades de apoyo extraordinarias en niños y adolescentes con DI: la *Supports Intensity Scale-Children's version* (SIS-C; Thompson, Wehmeyer et al., 2016), la versión para niños y adolescentes de la escala SIS/SIS-A (Thompson et al., 2004; Thompson et al., 2015). Teniendo en cuenta este matiz de la medición en este grupo poblacional, los autores responsables de la elaboración de la SIS-C estratificaron la muestra de estandarización para la elaboración de baremos de acuerdo a cohortes de edad (i.e., 5-6, 7-8, 9-10, 11-12, 13-14 y 15-16 años) y, además, en niveles de funcionamiento intelectual dentro de cada par de edad (i.e., DI leve, moderada, severa y profunda) (Shogren, Seo et al., 2015). Por ello, la SIS-C cuenta con un total de seis versiones, baremadas para cada par de edad mencionado (Thompson, Wehmeyer et al., 2016). La finalidad, estructura, aplicación, corrección y uso de la herramienta son análogas a la de su versión de adultos (i.e., SIS/SIS-A), si bien se pueden observar algunas diferencias.

En cuanto a la finalidad, la SIS-C pretende evaluar las necesidades de apoyo extraordinarias de niños y adolescentes con DI, entre los 5 y 16 años, tomando en consideración la edad del menor en la evaluación. Su aplicación sigue un formato de entrevista semiestructurada por parte de un entrevistador cualificado en el paradigma de apoyos y en el uso de la escala (i.e., que tenga claro que no se mide rendimiento típico o máximo, sino el desajuste experimentado por parte del niño en comparación

con otros niños de su misma edad que tengan funcionamiento típico). Los informantes, a diferencia de la SIS/SIS-A (Thompson et al., 2004; Thompson et al., 2015), deben ser externos (i.e., no se entrevista al niño con DI), siendo necesario entrevistar al menos a dos informantes que conozcan bien al niño con DI. Los informantes deben cumplir los mismos criterios que para la SIS/SIS-A (i.e., conocer bien al niño y haberlo observado recientemente) y deberán ser, preferiblemente, representantes del ámbito familiar y profesional, para ofrecer al entrevistador un dibujo más completo de las necesidades de apoyo extraordinarias del niño con DI (Hagiwara, Shogren y Shaw, 2019).

La estructura, composición de las dimensiones de la sección estandarizada de la escala y al formato de respuesta sí incorporan diferencias claras respecto de la versión de adultos. La Tabla 7 presenta una perspectiva general de la SIS-C:

Tabla 7

*Estructura y formato de respuesta de la Supports Intensity Scale-Children's version (adaptado de Verdugo, Arias, Guillén y Vicente, 2014, p. 29)*

Sección		N.º de ítems	Formato de respuesta	Finalidad / uso de la sección
SECCIÓN I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS		--	Datos personales del entrevistador, observadores y el niño o adolescente evaluado	Recoger las posibles variables que pudieran influir en la puntuación obtenida
SECCIÓN II. ESTIMACIÓN GENERAL de las necesidades de apoyo de las siete dimensiones evaluadas y una estimación general total		8	Escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones (que oscilan de 1 = <i>No necesita apoyo</i> a 5 = <i>Necesita apoyo total</i> )	Su foco es analizar si las impresiones a priori que los observadores tienen sobre las necesidades de apoyo se corroboran con los datos de la evaluación pormenorizada en cada actividad
PARTE I. Necesidades excepcionales de apoyo (32 ítems)	Necesidades médicas	18	Escala tipo Likert de 3 opciones de respuesta (1 = <i>No necesita apoyo</i> ; 2 = <i>Necesita algún apoyo</i> ; 3 = <i>Necesita apoyo extenso</i> )	Análoga a la versión de adultos. No computa para la obtención del perfil e índice de necesidades de apoyo, pero la presencia de necesidades excepcionales de apoyo médico o conductual (o ambas), sugieren mayores necesidades de apoyo a igualdad de índice y perfil
	Necesidades conductuales	14		
PARTE II. Áreas de evaluación de necesidades de apoyo (61 ítems)	Vida en el hogar	9	Cada ítem representa una actividad apropiada a la edad y a los entornos de referencia donde participan niños con y sin DI  Cada ítem se contesta con tres índices de medida: tipo de apoyo, frecuencia de apoyo y tiempo diario de apoyo (ver debajo)	Sección estandarizada. Al igual que en la versión de adultos, permite elaborar el perfil y el índice de necesidades de apoyo. El índice ofrece un percentil para saber la "posición" ocupada por parte del niño o adolescente respecto al grupo de niños o adolescentes con DI de su mismo par de edad (p. ej., 5-6 años) como medida de la intensidad de sus necesidades de apoyo extraordinarias (i.e., aquellas que los iguales con funcionamiento típico no presentan y que, por tanto, se asumen asociadas a la DI). El perfil, por su parte, ofrece una visión más pormenorizada sobre las necesidades de apoyo del niño o adolescente evaluado en cada una de las dimensiones evaluadas
	Vida en la comunidad	8		
	Participación escolar	9		
	Aprendizaje escolar	9		
	Salud y seguridad	8		
	Actividades sociales	9		
	Autodefensa	9		

**FORMATO DE RESPUESTA DE LA PARTE II (áreas de evaluación de necesidades de apoyo)**

Tipo de apoyo	Frecuencia de apoyo	Tiempo diario de apoyo
0 = <i>Ninguno</i>	0 = <i>No significativa</i>	0 = <i>Nada</i>
1 = <i>Supervisión</i>	1 = <i>Infrecuente</i>	1 = <i>Menos de 30 minutos.</i>
2 = <i>Incitación verbal/gestual</i>	2 = <i>Frecuente</i>	2 = <i>Entre 30 minutos y 2 horas</i>
3 = <i>Ayuda física parcial</i>	3 = <i>Muy frecuente</i>	3 = <i>Entre 2 y 4 horas</i>
4 = <i>Ayuda física total</i>	4 = <i>Siempre</i>	4 = <i>4 horas o más</i>



Observar la estructura de la SIS-C (Thompson, Wehmeyer et al., 2016) en su conjunto ayuda a observar las diferencias con respecto a la SIS/SIS-A (Thompson et al., 2004; Thompson et al., 2015). En primer lugar, la SIS-C incorpora una sección de estimación general de las necesidades de apoyo en siete áreas de la vida cotidiana y en total, mientras que la SIS/SIS-A no. Por otro lado, se encuentran un mayor número de problemas de salud y de alteraciones de conducta que en su homóloga para adultos. El mayor cambio, no obstante, es relativo a la composición de las dimensiones que conforman las áreas de evaluación de necesidades de apoyo (i.e., Parte II, sección paralela a la sección de escala de necesidades de apoyo de la SIS/SIS-A): las dimensiones de aprendizaje a lo largo de la vida y de empleo han sido sustituidas por participación escolar y aprendizaje escolar (Thompson, Wehmeyer et al., 2016). Este cambio recoge la esencia del paradigma de apoyos, pues el esfuerzo es comprender las necesidades de apoyo extraordinarias que los niños y adolescentes con DI tienen para participar en actividades apropiadas a la edad y en los entornos de referencia, respetando así la identidad de las personas con DI a lo largo del ciclo vital (Thompson, Schalock et al., 2018). Por último, se encuentran diferencias en el formato de respuesta de la sección estandarizada. En concreto, la SIS-C presenta una actualización de la descripción del índice de frecuencia y reestructura el orden de los índices de medida, lo que tiene el objetivo de facilitar la implementación de la escala. Como tal, si el cálculo de la puntuación directa de cada dimensión es la suma de las puntuaciones directas de cada ítem (y esta, a su vez, viene dada por tres índices), tiene sentido colocar el índice tipo de apoyo en primer lugar. Así, de no ser necesario ningún tipo de apoyo, no es preciso contestar a los índices de frecuencia y tiempo diario de apoyo, agilizando el proceso (Thompson, Wehmeyer et al., 2016).

A pesar de ser el único instrumento disponible para la medición estandarizada del constructo de necesidades de apoyo en población infantojuvenil con DI, las evidencias disponibles sobre su fiabilidad y validez son muy amplias (Giné et al., 2017; Guillén, Adam, Verdugo y Giné, 2017; Guillén, Verdugo, Arias y Vicente, 2015; Seo, Shogren, Little et al., 2016; Seo, Shogren, Wehmeyer et al., 2016; Seo, Wehmeyer et al., 2017; Shogren, Seo et al., 2015; Shogren, Shaw et al., 2017; Shogren, Wehmeyer, Seo et al., 2017; Thompson, Wehmeyer et al., 2014; Verdugo, Arias et al., 2016; Verdugo, Arias et al., 2014; Verdugo, Guillén, Arias, Vicente y Badía, 2016). Como sucede con la versión de adultos, en el contexto español existen adaptaciones al castellano y al catalán, mostrando excelentes propiedades psicométricas (Guillén et al., 2017; Guillén et al., 2015; Verdugo, Guillén et al., 2016). Actualmente, ambas se encuentran en fase final de producción para su publicación y su consiguiente uso en la práctica.

Esta herramienta se ha visto especialmente de aplicabilidad para la implementación del paradigma de apoyos en los contextos educativos ordinarios (Thompson, Wehmeyer et al., 2016). Si bien la medición del constructo de necesidades de apoyo en niños y adolescentes con DI todavía supone un desafío y se necesita más investigación para discernir entre necesidades de apoyo extraordinarias y típicas (Thompson y Viriyangkura, 2013), es la única herramienta estandarizada existente para la medición de necesidades de apoyo y, por tanto, la única que refleja los cambios de perspectiva aportados por el paradigma. En consecuencia, es la única que se está ya implementando para medir las necesidades de apoyo globales en estudiantes con DI para facilitar los apoyos que les permitan acceder y participar con sus iguales a la escuela ordinaria y la comunidad de referencia (Walker et al., 2014) y para el acceso y aprendizaje de contenido curricular asociado a la edad (Thompson, Walker et al., 2018).

No obstante lo anterior, la dificultad para dilucidar si las necesidades de apoyo de un alumno con DI son o no extraordinarias, también tiene implicaciones prácticas que atañen al uso de la SIS-C (Thompson, Wehmeyer et al., 2016) para fines de evaluación y planificación de apoyos en la escuela. Por ejemplo, una evaluación imprecisa podría dificultar la identificación de áreas de necesidades de apoyo en el estudiante con DI sobre las que sea prioritario actuar o la acertada distribución de recursos lo que, en lugar de facilitar la consecución de resultados personales, podría dar como resultado una respuesta inefectiva e ineficiente. Una inadecuada distribución de recursos, a su vez, podría repercutir negativamente en el resto de alumnado. Así, en un ámbito como el educativo afectado por los recortes, la incorrecta evaluación de necesidades de apoyo extraordinarias en el alumno con DI podría afectar a la eficiencia de la toma de decisiones para la distribución de recursos, dejando sin utilizar unos recursos o malgastando otros. Por ello, mejorar la precisión de la SIS-C es una prioridad de investigación en el ámbito de la DI para seguir avanzando en el conocimiento de las necesidades de apoyo como constructo y para la aplicación práctica del paradigma de apoyos, a través de una evaluación y planificación de apoyos eficaz y eficiente (Thompson y Viriyangkura, 2013).

### **1.3.3. Medición del constructo de necesidades de apoyo en otras poblaciones.**

El interés por medir las necesidades de apoyo ha trascendido el campo de la DI. Así, si bien el paradigma de apoyos y el constructo de necesidades de apoyo surgen ligados al ámbito de la DI (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010), numerosos investigadores se han centrado en el estudio del constructo a fin de acercar el paradigma de apoyos a otros grupos poblacionales. Estos estudios abarcan el ámbito de las

discapacidades del desarrollo (Shogren, Shaw et al., 2017), personas con discapacidades físicas (Arnelsson y Sigurdsson, 2014, 2016; Smit et al., 2011), personas con distintas discapacidades (Bossaert et al., 2009) o personas con enfermedad mental (Cruz et al., 2010; Cruz et al., 2013; Jenaro et al., 2011; Tassé y Wehmeyer, 2010).

Los desarrollos de herramientas en adultos (Thompson et al., 2004; Thompson et al., 2015) y en niños con DI (Thompson, Wehmeyer et al., 2016), y el estudio del constructo en otras poblaciones (p. ej., Arnelsson y Sigurdsson, 2014; Jenaro et al., 2011), evidencian la importancia del constructo de necesidades de apoyo dentro del paradigma de apoyos y el interés para acercar a la práctica la aproximación socioecológica y basada en las fortalezas sobre la que descansa el paradigma de apoyos en su comprensión de las personas con discapacidad, sus necesidades y la provisión de apoyos.

#### **1.3.4. Conclusiones a la medición de las necesidades de apoyo.**

Con la progresiva incorporación de la aproximación funcional a la DI (Luckasson et al., 1992; Luckasson et al., 2002; Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010), la urgencia de avanzar en la comprensión del constructo de necesidades de apoyo se hizo palmaria. En concreto, comprender a las personas con DI sobre la base de sus necesidades de apoyos fue visto, desde diferentes disciplinas, como algo más útil para la planificación de apoyos que una mera enumeración de déficits (Fredericks y Williams, 1998; Ward y Stewart, 2008). Desde la publicación de la 9ª edición del manual de la AAIDD (Luckasson et al., 1992), esta nueva oportunidad de comprender a las personas para fines de planificación de apoyos se tornó en un desafío: la necesidad de desarrollar herramientas para documentar precisa y objetivamente las necesidades de apoyo de las personas con DI. De lo contrario, carecer de estas herramientas haría que el constructo

fuese concebido como algo etéreo que podría ser descrito y comprendido de tantas maneras diferentes, que no resultaría de utilidad para los propósitos de investigación y aplicación práctica. Confiar en caracterizaciones informales y no uniformes de las necesidades de apoyo haría difícil diferenciar las necesidades de apoyo que las personas con DI necesitan respecto de la población general (i.e., necesidades extraordinarias). Además, dado que las personas con DI son un grupo bastante heterogéneo, la ausencia de medios uniformes para evaluar necesidades de apoyo haría de la distinción de las propias personas con DI respecto a sus necesidades una tarea imprecisa (Thompson, Schalock et al., 2018). No obstante, la investigación en el ámbito de las necesidades de apoyo todavía debe seguir, especialmente en población infantojuvenil con DI, dados los desafíos que este constructo incorpora para este grupo y que pueden incidir en una evaluación y planificación de apoyos eficaz y eficiente (Thompson y Viriyangkura, 2013).

En cualquier caso, la SIS/SIS-A (Thompson et al., 2004; Thompson et al., 2015) y la SIS-C (Thompson, Wehmeyer et al., 2016) son las dos herramientas estandarizadas de referencia en el ámbito internacional para la evaluación válida y fiable de las necesidades de apoyo. Estas dos herramientas son habitualmente empleadas para la distribución de recursos y la planificación de apoyos (ver, p. ej., Giné et al., 2014). La ventaja que trae consigo su uso estriba en que facilitan un enfoque sistemático de medición de los desajustes que experimentan las personas, agilizando la toma de decisiones para la provisión de apoyos y recursos que se orienten, en lugar de a cubrir déficits, a reducir los desajustes que cada persona experimenta para participar con éxito en actividades y entornos inclusivos.

#### **1.4. Derechos, apoyos y calidad de vida: herramientas para la inclusión**

Vistos el paradigma de apoyos y la importancia de la medición del constructo de necesidades de apoyo, es preciso ofrecer una visión más amplia para comprender el rol que el paradigma de apoyos tiene en relación a los enfoques de derechos (Naciones Unidas, 2006) y de CDV (Schalock y Verdugo, 2002). El enfoque de derechos y el modelo de CDV orientan y dotan de sentido a la evaluación y planificación de apoyos, y estos tres enfoques han sido responsables en la actualización de las prácticas profesionales hacia enfoques que buscan resultados personales en las personas con DI en entornos inclusivos (Buntinx, 2013; Buntinx y Schalock, 2010).

La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD; Naciones Unidas, 2006) se trata del primer tratado de derecho internacional del siglo XXI y el más rápidamente negociado de la historia (Verdugo, Gómez y Navas, 2013). Como instrumento, la CDPD recoge los derechos de aproximadamente el 10% de la población mundial (Naciones Unidas, 2006) y es depositaria de un enfoque de derechos, resaltando el papel de las personas con discapacidad como ciudadanos de pleno derecho que han de participar activa y plenamente en todo aspecto que les atañe y en cualquier escenario, adoptando roles sociales valorados (Verdugo, Gómez et al., 2013). En los últimos años, el enfoque de derechos ha ganado peso en el ámbito de la DI, con un mayor énfasis en la autorrepresentación, autodeterminación, empoderamiento e inclusión de las personas con DI en los entornos de referencia en el que participan todas las personas, con independencia de sus condiciones personales o sociales (Schalock et al., 2018a).

Por su parte, CDV ha evolucionado desde una noción sensibilizadora hasta convertirse en un área esencial para la investigación y las aplicaciones prácticas en los ámbitos de los servicios sociales, salud física y mental, educación y educación especial, familias, así como en la elaboración y valoración de política pública (Verdugo, Schalock et al., 2013). Conceptualmente, la CDV individual alude al estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades universales y culturales; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influida por factores personales y ambientales (Schalock y Verdugo, 2007). De un modo más simple, CDV se refiere a un fenómeno multidimensional compuesto de dimensiones centrales que conforman el bienestar personal (Schalock, Verdugo, Gómez y Reinders, 2016). Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, si bien pueden variar individualmente en la importancia y valor que cada cual les atribuya (Verdugo, Gómez et al., 2013). Las dimensiones, a su vez, se concretan en indicadores, que se tratan de condiciones, comportamientos y percepciones relacionadas a la CDV y que ofrecen información sobre el bienestar de la persona (Amor y Verdugo, 2018). La Tabla 8 recoge las dimensiones con su descripción y los indicadores de CDV.

Tabla 8

*Dimensiones, descripción e indicadores de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002)*

Dimensión central de CDV	Descripción de la dimensión	Indicadores
<b>Bienestar emocional</b>	Sentirse tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso	Satisfacción, autoconcepto y ausencia de estrés o sentimientos negativos
<b>Relaciones interpersonales</b>	Relacionarse con distintas personas, tener amigos y llevarse bien con la gente	Relaciones sociales, tener amigos claramente identificados, relaciones familiares, contactos sociales positivos y gratificantes, relaciones de pareja y sexualidad
<b>Bienestar material</b>	Tener suficiente dinero para comprar lo que se necesita y se desea tener, tener una vivienda y lugar de trabajo adecuados	Vivienda, lugar de trabajo, salario (pensión, ingresos), posesiones y ahorros

<b>Desarrollo personal</b>	Posibilidad de aprender diversas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente	Limitaciones/capacidades, acceso a tecnologías de la información y comunicación, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo (u otras actividades) y habilidades funcionales
<b>Bienestar físico</b>	Tener buena salud, sentirse en buena forma física y tener hábitos de alimentación saludables	Atención sanitaria, sueño, salud y sus alteraciones, actividades de la vida diaria, acceso a ayudas técnicas y alimentación
<b>Autodeterminación</b>	Decidir por uno mismo y tener oportunidad de elegir aquellas cosas que uno quiere, cómo uno quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar en el que vive y las personas con las que está	Metas y preferencias personales, decisiones, autonomía y elecciones
<b>Inclusión social</b>	Ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas y participar en sus actividades como uno más. Sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas	Inclusión, participación, accesibilidad y apoyos
<b>Derechos</b>	Ser considerado y tratado igual que el resto de la gente, que se respete la forma de ser de cada uno, sus opiniones, deseos e intimidad	Intimidad, respeto, conocimiento y ejercicio de derechos

La relación entre derechos, apoyos y CDV es estrecha y puede explicarse siguiendo un alineamiento lógico entre variables de entrada, de proceso y de resultados (Amor y Verdugo, 2018) y desde una perspectiva de sistemas incorporando el microsistema, mesosistema y macrosistema (Buntinx, 2013). En las siguientes subsecciones se profundiza en lo que implica el alineamiento lógico y el enfoque de sistemas, pues ambas formas de alineamiento (i.e., horizontal y vertical, respectivamente) han traído cambios para la actualización de los planteamientos profesionales en cuanto a la evaluación y provisión de apoyos.



#### 1.4.1. Derechos, apoyos y calidad de vida desde el alineamiento horizontal.

Asumiendo un modelo lógico (i.e., entrada – proceso – resultados), la CDPD (Naciones Unidas, 2006) define las áreas claves para la inclusión de las personas con DI como el empleo o la educación (i.e., entrada). El paradigma de apoyos tiene un papel tanto como elemento de entrada (i.e., a través de la información recopilada de la evaluación de las necesidades de apoyo) como de proceso (i.e., planificación e implementación de apoyos). Por su parte, CDV tiene un rol clave como variable de entrada y de resultados. Como variable de entrada, CDV es un marco que orienta la evaluación (i.e., entrada) y planificación de apoyos (i.e., proceso), pues ofrece la información necesaria para establecer las necesidades de apoyo, tanto subjetivas como objetivas, que servirán para implementar apoyos (Buntinx, 2013). Desde esta óptica, necesidades subjetivas y objetivas están muy próximas. Así, CDV introduce valores positivos que orientan la definición de metas vitales deseadas por parte de la persona con DI y que se vinculan a cada contexto de inclusión definido por la CDPD. En este sentido, el modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002) transforma las aspiraciones de la persona con DI para cada contexto de inclusión definido en la CDPD en metas vitales que se traducen, a su vez, en contextos específicos y en actividades (i.e., demandas ambientales) que, al entrar en contacto con la competencia personal, generan las necesidades de apoyo. Por lo tanto, las necesidades de apoyo son subjetivas (pues emanan de las aspiraciones personales) y objetivas, dada la aproximación profesional para comprender los desajustes experimentados por la persona con DI (Buntinx, 2013). Una vez planificados e implementados los apoyos (i.e., proceso), el modelo de CDV adopta el rol de resultados al ser un marco basado en indicadores que permiten valorar el impacto que han tenido los apoyos personalizados en las áreas claves de inclusión a

través de la medición de resultados personales deseados alineados con los artículos de la CDPD (Amor y Verdugo, 2018; Navas, Gómez, Verdugo y Schalock, 2012; Verdugo, Gómez et al., 2013; Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012). Desde un planteamiento lógico, el lograr establecer una relación entre la implementación de los procesos y los cambios dados en los resultados (junto con el análisis del tipo de relación que se pueda establecer), es una estrategia fundamental para recoger evidencia de las mejores prácticas (i.e., procesos) para producir resultados deseados, haciendo así avanzar las prácticas a prácticas basadas en la evidencia (Claes, van Loon, Vandeveldel y Schalock, 2015; Schalock, Gómez, Verdugo y Claes, 2017; Schalock, Verdugo y Gómez, 2011).

La Figura 7 resume el planteamiento lógico e interdependiente entre derechos, apoyo y CDV:

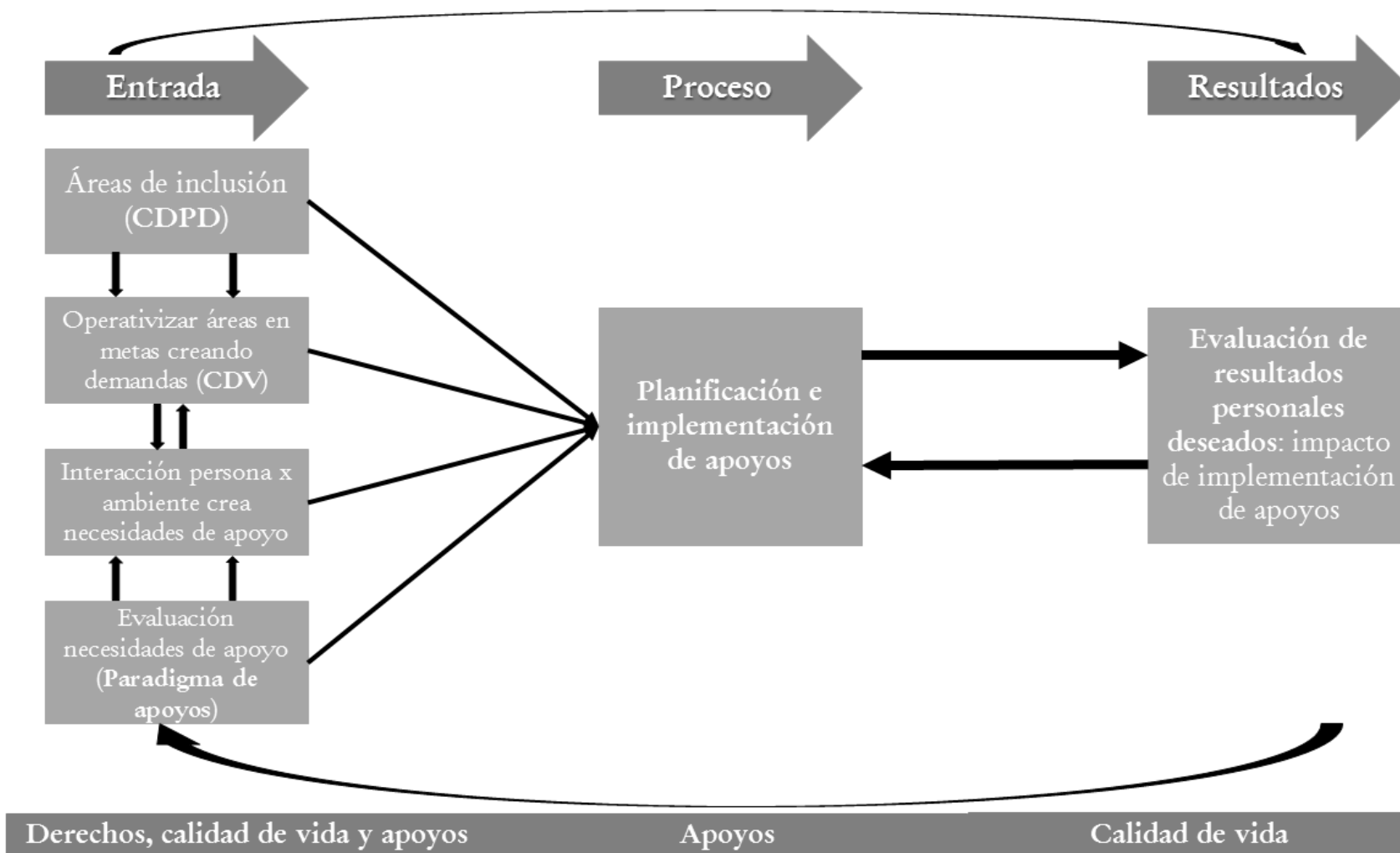


Figura 7. Modelo lógico de alineamiento entre enfoques de derechos, apoyos y calidad de vida. La dirección de las flechas indica flujo de información

Hay estudios que se han centrado en arrojar luz sobre el alineamiento entre los enfoques de derechos, apoyos y CDV a fin facilitar la comprensión de la relación entre estos elementos y ayudar a implementarlos. Así, algunos trabajos se centran en alinear ejemplos de apoyos personalizados con dimensiones centrales de CDV (p. ej., Schalock y Verdugo, 2007); otros, buscan establecer relaciones entre las dimensiones del modelo de CDV de Schalock y Verdugo (2002) con los derechos de la CDPD (Navas et al., 2012; Verdugo et al., 2012); mientras que algunos conectan las áreas de necesidades de apoyo con dimensiones centrales de CDV tanto en niños (p. ej., Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017) como en adultos (p. ej., van Loon et al., 2010). Con el objetivo de ilustrar la relación entre estos tres enfoques y basada en los trabajos mencionados, la Tabla 9 recoge el alineamiento entre los derechos de la CDPD (Naciones Unidas), las áreas de necesidades de apoyo en adultos y en niños con DI, ejemplos de estrategias de apoyo personalizadas y dimensiones e indicadores de CDV:

Tabla 9

*Alineamiento entre derechos, apoyos y calidad de vida (elaboración propia a partir de Navas et al., 2012; Schalock y Verdugo, 2007; Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017; van Loon et al., 2010)*

Artículo de la CDPD	Contenido	Área de necesidades de apoyo	Ejemplo de apoyos personalizados	Indicador de CDV	Dimensión de CDV
Art. 24	Educación	Salud y seguridad, autodefensa y necesidades excepcionales de apoyo conductual	Entrenamiento en habilidades funcionales	Nivel educativo	Desarrollo personal
Art. 27	Trabajo y empleo		Tecnología asistencial Sistemas de comunicación	Habilidades personales Conducta adaptativa	
Art. 14	Libertad y seguridad de la persona	Autodefensa y necesidades excepcionales de apoyo conductual	Proporcionar oportunidades para hacer elecciones	Elecciones/Decisiones	Autodeterminación
Art. 19	Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad		Ofrecer ocasiones para la toma de decisiones	Autonomía	
Art. 21	Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información		Ayudar a establecer metas personales	Control Personal Preferencias y metas personales	
Art. 23	Respeto del hogar y de la familia	Actividades sociales y vida en el hogar	Promoción de la amistad Protección a la privacidad Apoyo a la familia Interacciones y relaciones comunitarias	Relaciones sociales Redes sociales Amistades Relaciones familiares	Relaciones interpersonales
Art. 8	Toma de conciencia	Vida en la comunidad y actividades sociales	Promover la adquisición de roles comunitarios Ofrecer oportunidades para desarrollar actividades en la comunidad Voluntariado Apoyo social	Inclusión en la comunidad Roles y participación Apoyos	Inclusión social
Art. 9	Accesibilidad				
Art. 18	Libertad de desplazamiento y nacionalidad				
Art. 20	Movilidad personal				
Art. 29	Participación en la vida política y pública				
Art. 30	Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte				
Art. 5	Igualdad y no discriminación	Autodefensa, salud y seguridad, y participación escolar	Crear condiciones de intimidad y privacidad	Derechos humanos (respeto, dignidad e igualdad)	Derechos
Art. 6	Mujeres con discapacidad		Garantizar procesos legales claros	Garantía legal (acceso legal y procesos legales)	
Art. 7	Niños y niñas con discapacidad		Responsabilidad civil		
Art. 10	Derecho a la vida				

Art. 11	Situaciones de riesgo y emergencias humanitarias		Ofrecer respeto y respetar dignidad		
Art. 12	Igual reconocimiento como persona ante la ley				
Art. 13	Acceso a la justicia				
Art. 15	Protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes				
Art. 22	Respeto a la privacidad				
Art. 16	Protección contra la explotación, la violencia y el abuso		Crear entornos estables que mejoren la seguridad y la estabilidad Feedback apropiado	Seguridad Experiencias positivas Satisfacción Ausencia de estrés	Bienestar emocional
Art. 17	Protección de la integridad personal	Salud y seguridad, autodefensa, necesidades excepcionales de apoyo médico y conductual, y aprendizaje escolar	Establecer situaciones predecibles Ofrecer mecanismos de autoidentificación (p. ej., espejos, etiquetas, etc.)		
Art. 25	Salud		Garantizar cobertura y apoyo médico		
Art. 26	Habilitación y rehabilitación	Salud y seguridad y necesidades excepcionales de apoyo médico	Ayudar en la movilidad y transiciones Ofrecer oportunidades para efectuar ejercicio físico Alimentación y nutrición saludable	Salud y nutrición Ocio Tiempo libre	Bienestar físico
Art. 28	Nivel de vida adecuado y protección social	Empleo y actividades sociales	Facilitar pertenencias y propiedades Entrenar y desarrollar habilidades laborales (p. ej., habilidades en transición a la vida adulta)	Nivel económico Vivienda Posesiones	Bienestar material

#### 1.4.2. Derechos, apoyos y calidad de vida desde un enfoque de sistemas.

Además de encontrarse alineados de un modo lógico, derechos, apoyos y CDV se alinean desde una perspectiva de sistemas. En este sentido, la CDPD (Naciones Unidas, 2006) planea desde una perspectiva social y cultural (i.e., macrosistema) que orienta el desarrollo de políticas públicas al incorporar valores que son internacionalmente aceptados. La CDPD, por tanto, se orienta a crear las condiciones sociales para que la CDV sea más efectiva en el plano individual (i.e., microsistema), al compartir ambos enfoques un mismo conjunto de valores positivos sobre las personas con discapacidad (Buntinx, 2013). La perspectiva de sistemas permite acomodar, para cada nivel del sistema social, el alineamiento lógico anteriormente presentado. En este sentido, el modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002) adopta un rol clave en todos los niveles del sistema para orientar actuaciones y evaluar resultados (Amor y Verdugo, 2018). En el microsistema (i.e., cara a cara con la persona con DI), las dimensiones de CDV son el punto de referencia para el desarrollo de Planes de Apoyo Personalizados (PAP) y para valorar el impacto de los apoyos implementados. A nivel de organización/escuela (i.e., mesosistema) es importante contar con información relativa a los usuarios (o estudiantes) en relación con los resultados personales de CDV para la implementación de estrategias de cambio. Por último, en el macrosistema (sociedad, cultura), el modelo de CDV posibilita el desarrollo y evaluación de política pública (p. ej., que recoja derechos de la CDPD) centrada en resultados y no en procesos (Shogren, Luckasson et al., 2015). La Figura 8 recoge la importancia del modelo de CDV dentro del pensamiento de sistemas o alineamiento vertical:

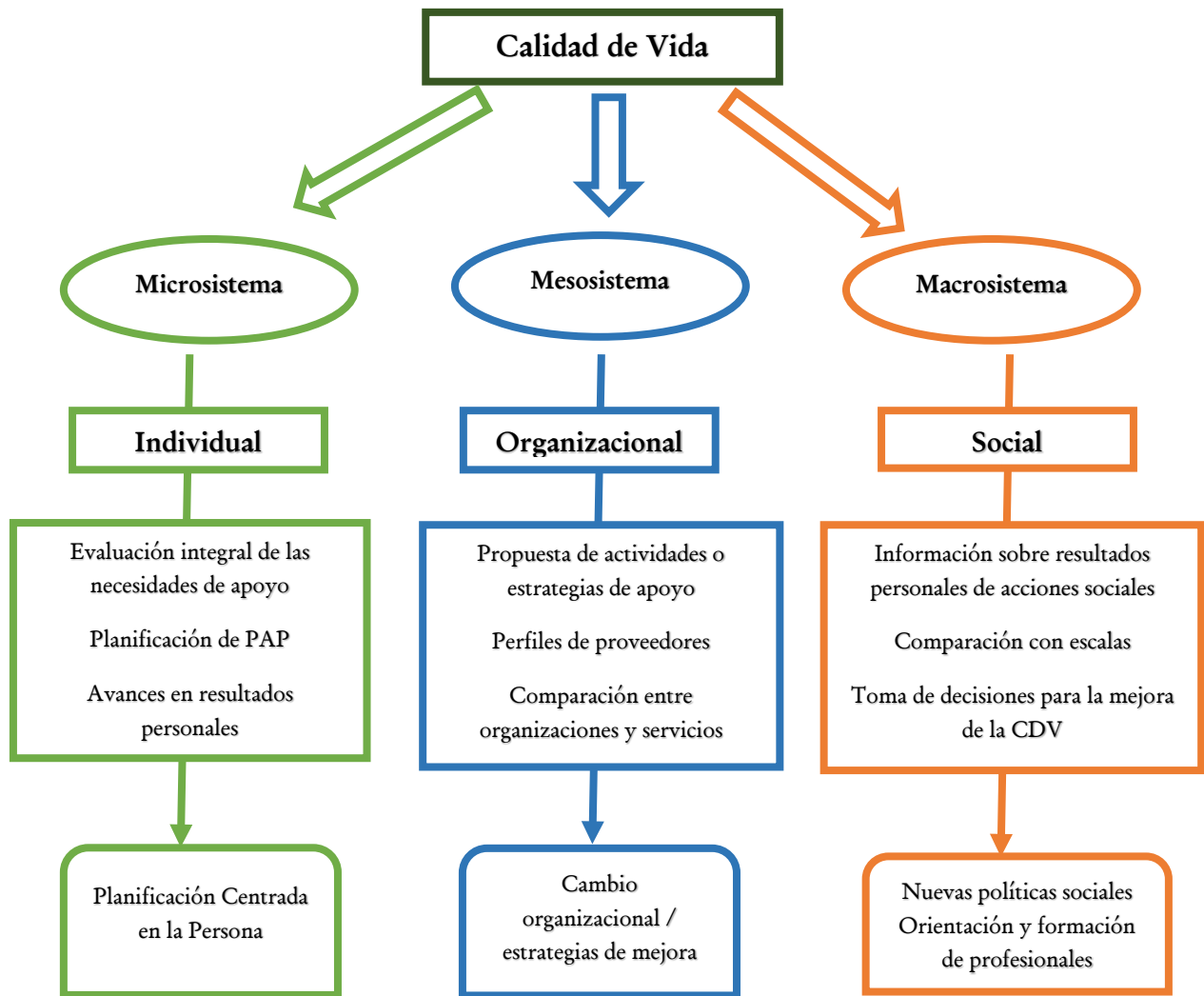


Figura 8. Calidad de vida como marco organizador en la perspectiva de sistemas (Amor y Verdugo, 2018, p. 20)

Aunque la figura anterior enfatiza el rol del modelo de CDV como marco desde la perspectiva de sistemas, deja también espacio para comprender las estrategias que el paradigma de apoyos aporta a nivel de microsistema (i.e., PAP), de mesosistema (i.e., estrategias de cambio organizacional) y macrosistema (p. ej., políticas orientadas a mejorar la provisión de apoyos y servicios para el mesosistema y microsistema) (Schalock, 2018; Shogren, Luckasson et al., 2015).



## 1.5. El paradigma de apoyos y su implementación en los servicios sociales y en educación

A lo largo de la introducción se han presentado los fundamentos que subyacen a la aproximación funcional a la DI que ofrece la definición constitutiva (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010). En concreto, se ha ofrecido una visión general del papel que el paradigma de apoyos supone para la comprensión de la DI y de las personas con DI al amparo del enfoque socio-ecológico y basado en las fortalezas. Si bien el paradigma de apoyos ofrece, además de la aproximación conceptual, herramientas (p. ej., SIS/SIS-A y SIS-C) y una metodología de evaluación y planificación de apoyos para traducir a la práctica profesional los últimos avances en la comprensión de la DI, antes de presentarla en detalle ha sido preciso abordar la importancia de la medición de las necesidades de apoyo y la relación del paradigma de apoyos con el enfoque de derechos (Naciones Unidas, 2006) y el modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002).

Aunque los enfoques de derechos (Naciones Unidas, 2006), el modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002) y el paradigma de apoyos (p. ej., Thompson et al., 2009) están alineados horizontal y verticalmente, y son interdependientes para explicar los cambios en la provisión de apoyos para mejorar las oportunidades inclusivas de las personas con DI (Buntinx, 2013; Buntinx y Schalock, 2010), en esta sección se profundiza en la estrategia de evaluación y planificación de apoyos, metodología específica que aporta el paradigma de apoyos. La evaluación y planificación de apoyos es una estrategia sistemática y dinamizadora que permite transformar todas las variables de entrada (i.e., derechos, metas y necesidades de apoyo) en resultados (i.e., CDV alineada con la CDPD) ya que facilita, además de la evaluación de necesidades de apoyo,

la planificación y provisión de sistemas de apoyos, aportando las variables del proceso de los modelos lógico sin las cuales los resultados personales mejorados no serían posibles en ninguno de los niveles del sistema. Por ello, aunque el objetivo de esta sección es diseccionar esta estrategia, conceptos como derechos y CDV seguirán presentes pues son el marco que la orientan.

Dado que la evaluación y planificación de apoyos ha tenido décadas de desarrollo en el ámbito de las personas adultas, es preciso abordar detalladamente la evolución de esta estrategia en el ámbito de las organizaciones. Posteriormente, partiendo de los desarrollos en población adulta, se presenta su adaptación e implementación en el trabajo con niños y adolescentes con DI.

#### **1.5.1. Evaluación y planificación de apoyos en los servicios sociales.**

El paradigma de apoyos ha tenido una amplia implementación en el ámbito de los servicios sociales, contribuyendo a su progresiva transformación en los últimos años (Schalock et al., 2018a). Específicamente, ha ofrecido una innovación conceptual, herramientas y metodología de trabajo para mejorar el funcionamiento y CDV de las personas con DI, estando orientado a la consecución de resultados personales asociados a los contextos en los que todas las personas de la sociedad participan (Thompson, Shogren y Wehmeyer, 2017).

Desde el punto de vista aplicado, el paradigma de apoyos aborda una cuestión esencial que permite movilizar recursos y estrategias: “¿qué apoyos se necesitan para ayudar a la gente a participar en la comunidad, asumir roles sociales valorados y experimentar una mejor satisfacción?” (Thompson, Hughes et al., 2002, p. 390). En otras palabras: ¿qué apoyos se necesitan para mejorar la inclusión y la CDV de las

personas con DI? No solo plantea la cuestión, sino que también ofrece los medios para evaluar las necesidades de apoyo de las personas y la adecuada provisión de sistemas de apoyos como respuesta. A lo largo de las dos décadas de siglo XXI el proceso de evaluación y planificación de apoyos ha ido evolucionado, incorporando componentes y reajustando la importancia que le concede a cada componente dentro de la evaluación y planificación de apoyos. Así, se ha procedido a la evolución de un proceso de evaluación y planificación de apoyos de cuatro componentes (Luckasson et al., 2002; Thompson, Hughes et al., 2002; Thompson, McGrew y Bruininks, 2002) a un proceso que incorpora un quinto componente (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010; Thompson et al., 2009).

#### *1.5.1.1. Evaluación y planificación de apoyos: los modelos de cuatro componentes.*

Fueron Luckasson et al. (2002) los que comenzaron a defender explícitamente que los apoyos necesarios y su intensidad deben obedecer a un proceso de evaluación y ofrecen una aproximación inicial al establecimiento de criterios y pasos a seguir para una planificación de apoyos adecuada. Presentan la evaluación y planificación de apoyos como proceso de cuatro fases resumido en la Tabla 10.

Tabla 10

*Evaluación y planificación de apoyos: perspectiva de cuatro componentes (Luckasson et al. 2002)*

Objetivo de etapa	Descripción
<b>Paso 1.</b> Identificar áreas de apoyo de relevancia	Las áreas claves comprenden: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, social y protección y defensa
<b>Paso 2.</b> Identificar actividades de apoyo importantes para cada área	Prestar atención a las preferencias e intereses de la persona, las actividades en las que ésta participará con alta probabilidad y los lugares relacionados con ellas

<b>Paso 3.</b> Determinación de la intensidad de las necesidades de apoyo	Incorporación de los índices de medida de frecuencia, tiempo diario de apoyo y tipo de apoyo
<b>Paso 4.</b> Elaboración del plan de apoyos individualizado	Debe reflejar: Intereses y preferencias personales Áreas y actividades necesitadas de apoyo Lugares de participación Actividades a las que se enfrentará en dichos lugares Funciones de los apoyos que respondan a las necesidades de apoyo Personas responsables de implementar las funciones Resultados personales Estrategia de supervisión de provisión de apoyos y sus resultados

Thompson, Hughes et al. (2002) complementaron la perspectiva de Luckasson et al. (2002) e hicieron avanzar el modelo de cuatro componentes hacia uno en el que la relación entre el establecimiento de metas y la evaluación de necesidades de apoyo dan como resultado la elaboración de planes de apoyo, y que pone el énfasis en la monitorización (ver Figura 9).

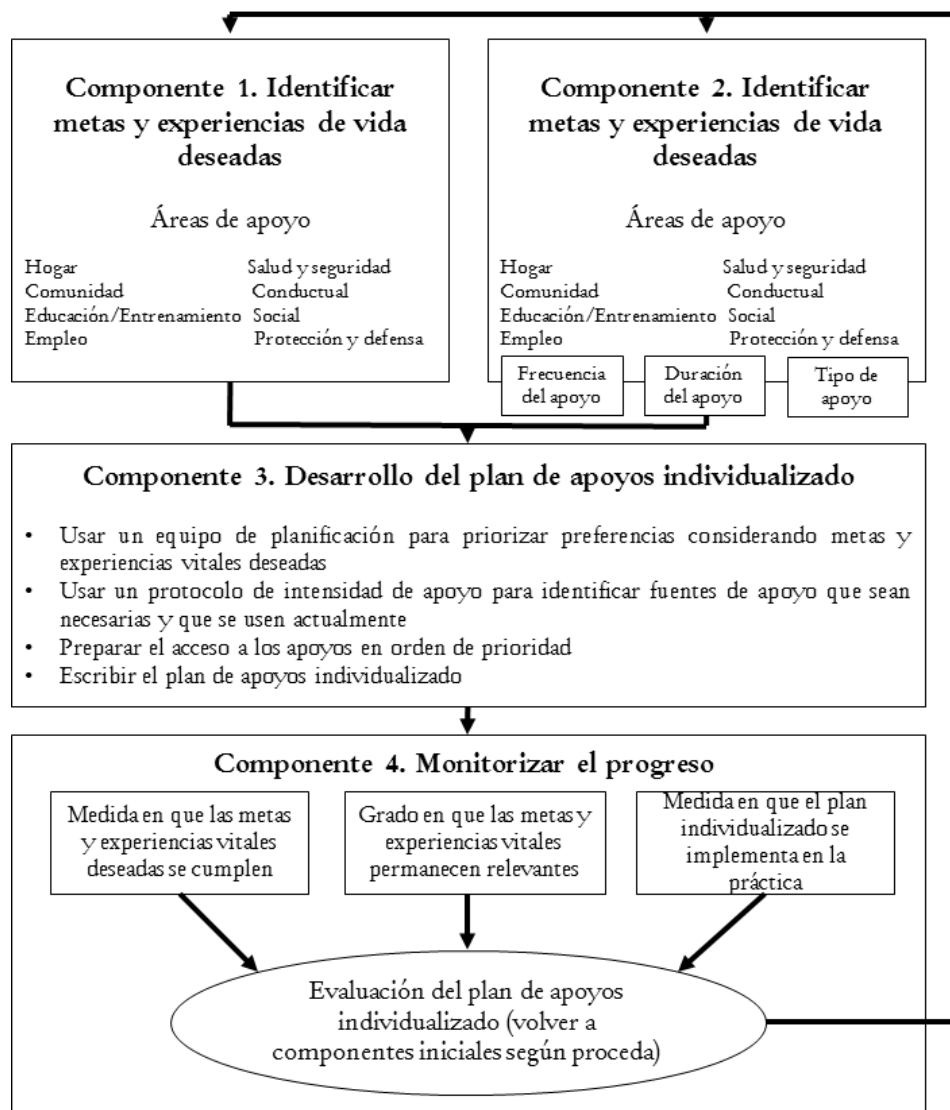


Figura 9. Modelo de cuatro componentes de evaluación y planificación de apoyos (traducido de Thompson, Hughes et al., 2002, p. 391). Las flechas indican flujo de información

Los autores del modelo (Thompson, Hughes et al., 2002) también describen los componentes y recogen la metodología a seguir en cada uno:

- (1) Identificar las metas y experiencias vitales deseadas de la persona. A través de metodologías cualitativas como la entrevista o la PCP, el objetivo es la identificación de las experiencias diarias y los entornos/condiciones ambientales que proporcionan una mejor CDV.

- (2) Determinar la intensidad de las necesidades de apoyo de la persona en un amplio rango de actividades y entornos asociados en el paso anterior. Importancia del empleo de herramientas estandarizadas para medir la magnitud del desajuste experimentado por la persona (p. ej., SIS).
- (3) Elaboración de un plan individualizado de apoyos. El input de los componentes uno y dos guiará a los equipos de planificación a desarrollar un plan que especifique qué, cuándo, dónde, cómo y quién prestará el apoyo. El plan deberá identificar los entornos y actividades en los que participar y el tipo e intensidad de apoyo que se proporcionará cada día en una semana típica.

El propósito es permitir a la persona disfrutar de experiencias vitales y alcanzar metas que reflejen sus expectativas vitales lo más realmente posible. Los planes efectivos son aquellos que mejoran la coordinación y la gestión de los apoyos, y deberían maximizar los recursos disponibles y, al mismo tiempo, minimizar las probabilidades de que la persona reciba apoyos que no sean necesarios.

- (4) Monitorizar los resultados y evaluar la efectividad del plan. El componente se enfoca en la búsqueda evidencias de diferencias existentes entre el proceso de planificación de apoyos planeado (i.e., lo esperado) y el implementado (i.e., lo que realmente está sucediendo). Este proceso permitirá a los equipos de planificación identificar obstáculos (p. ej., resultados no esperados negativos) para lograr los resultados deseados y seleccionar estrategias a abordar en un futuro.

Como muestra la relación de componentes de la Figura 9, la evaluación y planificación de apoyos es una metodología cíclica, ya que el monitoreo puede llevar a un retorno al componente primero (i.e., reexaminar las expectativas

vitales deseadas) y/o al componente segundo (i.e., evaluación de las necesidades de apoyo).

De modo transversal a los componentes del modelo, los autores aluden a la pertinencia de asentar los cuatro componentes sobre cinco asunciones básicas respecto a la naturaleza de las necesidades de apoyo de las personas con DI (Thompson, Hughes et al., 2002): (a) los tipos de apoyo deben asociarse a las necesidades y preferencias individuales; (b) la provisión de apoyos debe ser flexible; (c) algunos apoyos son más importantes para unos individuos que para otros; (d) el análisis sistemático de las necesidades de apoyo debería guiar el desarrollo y la revisión de los planes de apoyo individualizados; y (e) la evaluación de las necesidades de apoyo debe considerar múltiples factores.

#### *1.5.1.2. Evaluación y planificación de apoyos: el modelo de cinco componentes.*

Hoy en día, la evaluación y planificación de apoyos ha avanzado hacia un modelo de cinco componentes que confiere un mayor peso a la evaluación del programa. Esta ya no depende de la monitorización, sino que tiene entidad propia (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010; Thompson et al., 2009), tal y como sugiere la Figura 10.

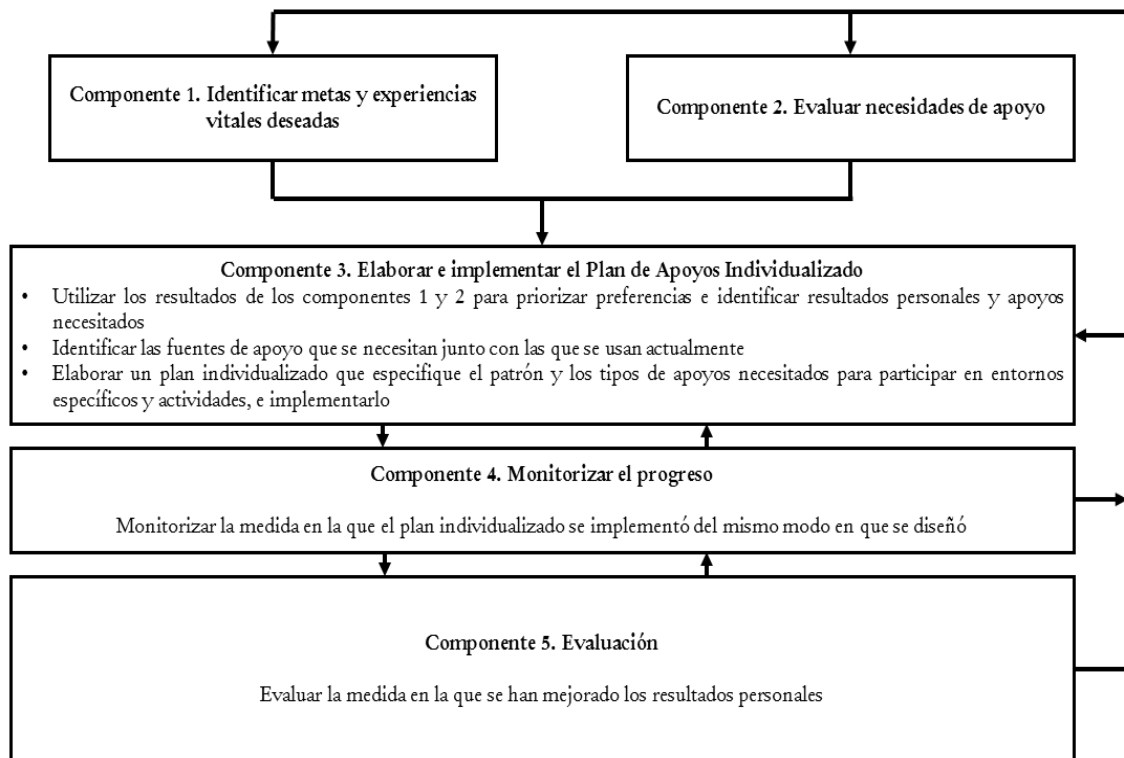


Figura 10. Evaluación y planificación de apoyos. Modelo de cinco componentes (Traducido de Thompson et al., 2009, p. 140). Las flechas indican flujo de información

Aunque a primera vista la Figura 10 orienta fácilmente para comprender el sentido del proceso de evaluación y planificación de apoyos, es importante ahondar en cada componente para valorar las diferencias respecto al modelo precedente. A la sazón, se procede a describir los componentes tal y como lo hicieron Thompson et al. (2009):

- (1) Identificar metas y expectativas vitales deseadas. El primer componente del proceso de evaluación y planificación de apoyos requiere el uso de la metodología de la PCP, a la que los autores confieren una especial relevancia. Una señal de identidad de la PCP es el foco en los sueños de la persona, sus preferencias e intereses. El propósito principal de la PCP es averiguar qué es importante para la persona, siendo esencial que las averiguaciones para ello no



estén restringidas por los servicios disponibles o por las barreras percibidas, como las limitaciones en las habilidades que pueda tener la persona o restricciones fiscales de la organización. Los procesos de la PCP implican a la persona con DI en el centro y a las personas importantes para ella. Para una información más en detalle de la PCP como metodología se recomienda el trabajo de O'Brien y O'Brien (2002), mientras que un análisis en profundidad de su efectividad puede encontrarse en Claes, Van Hove, Vandeveldde, van Loon y Schalock (2010) y Ratti, Hassiotis, Crabtree, Deb, Gallagher y Unwin (2016). El resultado deseado de esta etapa de PCP es una visión unificada de la vida de la persona en el futuro. Esta visión toma en cuenta los aspectos de la vida de la persona que son favorables (i.e., aspectos a mantener) y añade elementos que mejorarán su vida en el futuro (i.e., aspectos a cambiar).

- (2) Determinar el patrón y la intensidad de las necesidades de apoyo. Cualquier método que un equipo de planificación encuentre útil para evaluar las necesidades de apoyo podría ser empleado, incluyendo la observación directa de la persona en una amplia gama de actividades de la vida diaria, o entrevistas estructuradas con la persona y los miembros de la familia. El punto crítico de esta etapa es recoger información relativa a la naturaleza del apoyo extraordinario que la persona requeriría para participar satisfactoriamente en una amplia gama de actividades, especialmente aquellas asociadas con las prioridades vitales identificadas a través de la PCP.

Sin embargo, como se ha explicado detalladamente, el mejor modo de abordar las necesidades de apoyo de las personas con DI es a través de su evaluación utilizando herramientas estandarizadas para tal fin, como son las escalas SIS

(Thompson et al., 2004) y SIS-A (Thompson et al., 2015). Lo importante en relación con el uso de estas herramientas es que los equipos de planificación tengan muy en cuenta que la herramienta no mide competencia personal en sus formas de rendimiento típico o máximo. Tampoco limitaciones. Están diseñadas para analizar el patrón e intensidad del apoyo extraordinario que la persona con DI requiere para participar en las actividades y los contextos identificados a través de la PCP: es una herramienta para medir los desajustes derivados de la interacción persona x ambiente.

- (3) Desarrollar el PAP. El tercer componente se construye sobre la información facilitada por los componentes anteriores, a fin de construir un PAP. Llegados a este punto, la discusión pasa del futuro al presente, y es importante que se diseñe e implemente un plan optimista, pero también realista. Esto es así porque un plan no puede abordar todas las prioridades identificadas en el primer componente al mismo tiempo. Así, es necesario atemperar algunas de las metas identificadas inicialmente, lo que conlleva en ocasiones elecciones difíciles que requieren consenso. Sin embargo, el resultado de este componente debería ser un PAP que especifique los entornos y las actividades en los que la persona va a participar en una semana determinada y los tipos e intensidades de apoyo que se proporcionarán (junto con el cómo, el quién y el cuándo de los apoyos).
- (4) Monitorizar el progreso. El cuarto componente, monitorización de progreso, requiere que los equipos de apoyo evalúen los resultados del plan. Específicamente, los equipos deberían examinar de cerca la medida en la que el PAP de la persona se implementó fielmente al diseño. La monitorización es un

proceso continuo y sistemático en términos de reuniones fijadas para considerar la congruencia entre lo que se planificó y lo que realmente está sucediendo.

- (5) El componente final, la evaluación, se centra en la medida en que las experiencias vitales, metas y resultados personales se han alcanzado. Esto implica analizar las experiencias vitales de la persona a través de los resultados personales. Es importante reconocer que las preferencias y prioridades personales pueden cambiar a lo largo del tiempo y, completar adecuadamente este componente del proceso, asegurará que los planes se revisen cuando ya no cubran las necesidades de la persona. Adicionalmente, los datos agregados sobre los resultados personales pueden proporcionar a las organizaciones y a los estados información relativa a la medida en que los sistemas están cubriendo las necesidades de los individuos.

Aunque este modelo de cinco componentes requiere una inversión significativa de tiempo, un proceso de planificación de apoyos comprensivo es esencial para ofrecer los apoyos que se alineen tanto con las necesidades individuales como con sus resultados deseados, cuestión clave en el paradigma de apoyos. La importancia que adquiere la monitorización y la evaluación en la metodología de evaluación y planificación de apoyos de cinco componentes (frente a sus predecesores) garantiza que los equipos de planificación puedan volver siempre a los componentes previos cuando sea menester (p. ej., si la monitorización revela que el plan no se está implementando como se pretendía debido a imprevistos, el equipo de planificación podría volver al componente previo y revisar el PAP). Es más, el ciclo de componentes debería repetirse a medida que las personas crecen y cambian, lo que requiere la revisión de sus planes de apoyo. El proceso, no obstante, siempre deberá comenzar por la evaluación de los

intereses y necesidades personales, proceder a la planificación e implementación de un plan de apoyos que los sintetice, monitorizar la implementación y evaluar los resultados (Thompson et al., 2009).

La metodología recogida arriba es la que actualmente tiene más aceptación en el ámbito organizacional. Los años de implementación de la estrategia de evaluación y planificación de apoyos ha llevado a establecer una serie de consideraciones que han de ser tenidas en cuenta en su puesta en práctica (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010; Thompson et al., 2009): (a) no todas las personas necesitan todos los apoyos disponibles, ni precisan los mismos apoyos en diferentes áreas ni a lo largo de su vida; (b) las personas difieren entre sí según sus necesidades de apoyo en el plano cuantitativo y cualitativo, con lo que los equipos de planificación han de desarrollar e implementar apoyos personalizados que cubran las necesidades de cada persona en un contexto dado y en un momento preciso; (c) cualquier discrepancia experimentada por los desajustes derivados de la interacción persona x demanda ambiental deberá suplirse mediante apoyos y no centrándose en rehabilitar déficits; (d) si los apoyos personalizados se basan en un plan predeterminado que recoja los intereses y preferencias personales, es probable que promuevan el funcionamiento y resultados personales; (e) los apoyos personalizados son el puente entre lo que es (estado actual) y lo que debería ser (estado deseado), siendo un elemento dinamizador de cambio (i.e., proceso desde un enfoque lógico).

De modo complementario, Claes et al. (2012) establecen las claves para la adecuada planificación de apoyos: (a) debe seguir un modo riguroso y ordenado; (b) se valoran las prioridades y metas vitales deseadas de cada persona con DI; (c) la evaluación

de las necesidades de apoyo se basa en herramientas válidas y fiables; (d) se supervisa y se evalúa todo el proceso tomando como base los cambios en los resultados personales; (e) se exprese el compromiso de la sociedad; y (f) se empleen sistemas de apoyos que incluyan apoyos naturales, uso de tecnología, educación, aprendizaje de nuevas destrezas, adaptación del entorno (i.e., hay que hacer los entornos inclusivos), incentivos y fortalezas personales sobre las que construir.

En definitiva, la evaluación y planificación de apoyos ha actualizado las prácticas profesionales en los servicios sociales. La evaluación y planificación de apoyos se erige como la plasmación en la práctica de la conexión entre los enfoques de derechos (i.e., las personas eligen, sin restricción, los entornos deseados donde deben participar en igualdad de condiciones que sus iguales sin discapacidad; Butterworth, 2002), de apoyos (i.e., conocimiento de las necesidades de apoyos para participar en las actividades y contextos conducentes a dichas metas y experiencias vitales deseadas, e implementación de planes de apoyo) y de CDV (i.e., concreción de contextos inclusivos en demandas ambientales y evaluación del impacto que los apoyos tienen sobre los resultados personales deseados sensibles a los artículos de la CDPD), poniendo siempre los sistemas de apoyo al servicio de los resultados personales deseados (Claes et al., 2012).

### *1.5.1.3. Plasmando la relación entre derechos, apoyos y calidad de vida. El ejemplo de buenas prácticas de Arduin.*

El alineamiento que ha facilitado la propuesta de modelos lógicos propició iniciar procesos de cambio organizacional, haciendo trascender las prácticas con los usuarios (i.e., microsistema) a las constelaciones que conforman las organizaciones y comunidades donde estas se insertan (i.e., mesosistema). Un ejemplo pionero en el

plano internacional se encuentra en la organización de Arduin (Países Bajos). Fundada en 1969, hace 25 años que se sumergió de lleno en procesos de cambio organizacional tras el diagnóstico de que la calidad de servicios era insuficiente (van Loon, 2006).

Desde 1994, el interés en Arduin fue actualizar las prácticas y marcos para la provisión de apoyos y servicios. Desde el diagnóstico de 1994, la organización Arduin se propone supeditar los servicios tradicionales enmarcados en un paradigma rehabilitador y se comienza a fomentar la inclusión, la autodeterminación y el desarrollo personal (i.e., dimensiones de CDV del modelo de Schalock y Verdugo de 2002) para apoyar los procesos de transformación (van Loon y Van Hove, 2001). En un estudio de 2010, van Loon et al. ofrecen una visión de la estrategia de cambio organizacional recogiendo un modelo lógico (Figura 11).

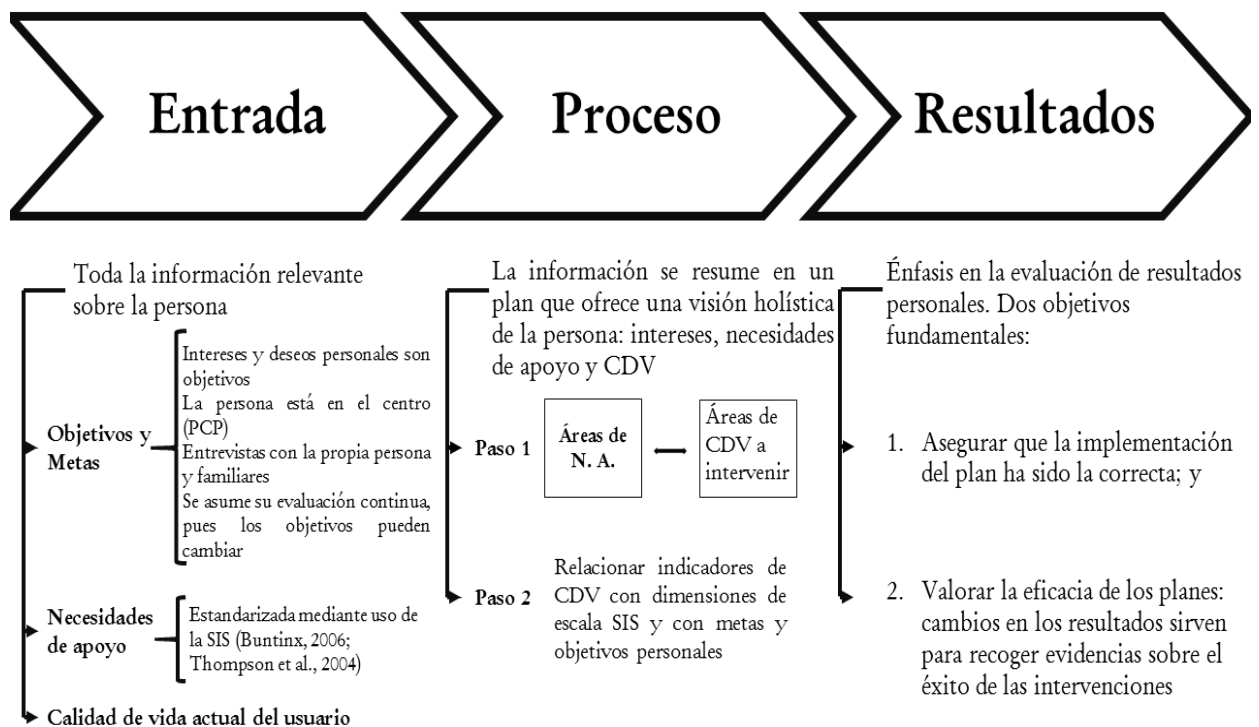


Figura 11. El modelo lógico del cambio en Arduin (elaborado a partir de van Loon et al., 2010)

Además de poner el énfasis en el alineamiento lógico entre deseos, necesidades de apoyo y CDV, el proceso de transformación también resaltó la importancia de contar con herramientas estandarizadas que ayudasen a los profesionales en la evaluación y planificación de apoyos. La importancia de este alineamiento, como destaca el paso uno del componente de proceso del modelo lógico, se da no solo entre constructos, sino también entre dimensiones de necesidades de apoyo y de CDV. Si bien un alineamiento comprensivo entre derechos, necesidades de apoyos, apoyos individualizados, indicadores de CDV y dimensiones de CDV ha sido presentado en detalle en la Tabla 9, van Loon et al. (2010) exponen como parte de la metodología del cambio en Arduin el alineamiento entre las dimensiones de la SIS (Thompson et al., 2004) y las dimensiones centrales de CDV (Schalock y Verdugo, 2002):

Tabla 11

*Alineando dimensiones de necesidades de apoyo y de calidad de vida (van Loon et al., 2010, p. 198)*

Dimensiones de CDV	Dimensiones de necesidades de apoyo
Desarrollo personal	Salud y seguridad, defensa, y necesidades excepcionales de apoyo conductual
Autodeterminación	Defensa
Relaciones interpersonales	Actividades sociales
Inclusión social	Vida en la comunidad y actividades sociales
Derechos	Defensa, salud y seguridad
Bienestar emocional	Salud y seguridad, defensa y necesidades excepcionales de apoyo médico y conductual
Bienestar físico	Salud y seguridad, y necesidades excepcionales de apoyo médico
Bienestar material	Empleo

Con esta metodología sistemática de evaluación y planificación de apoyos, se lograron obtener resultados en el microsistema (i.e., los resultados personales de los usuarios mejoraron y también en funcionamiento adaptativo) y en el mesosistema (i.e., se cambió la cultura pasando de un enfoque de cuidados a uno de CDV).

El cambio en Arduin ejemplifica cómo la progresiva implementación de modelos lógicos y la perspectiva de sistemas han contribuido a la evolución de las prácticas en el ámbito de la DI, en lo que atañe a la vida adulta. Sin embargo, la adopción de modelos lógicos y pensamiento de sistemas es solamente uno de los ejes motores que están contribuyendo a la actualización de las prácticas en el campo de la DI. En el siguiente punto se recogen los otros ejes agentes de cambio en las prácticas profesionales y, además, se presenta la visión de futuro que estos cambios implican más allá de la esfera de la actuación profesional y que atañe al campo de la DI en su conjunto.

#### 1.5.1.4. *Últimos avances en la evaluación y planificación de apoyos.*

Schalock et al. (2018a) han analizado diversos factores que han incido en la transformación de los procesos de evaluación y planificación de apoyos a lo largo de la última década (desde Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010). Estos factores, interrelacionados entre sí, se recogen en la Figura 12.



Figura 12. Elementos dinamizadores del cambio en la provisión de apoyos (Schalock et al., 2018a)



Las implicaciones de cada factor en el cambio son las que siguen (Schalock et al., 2018a):

- (a) Un mayor foco en la persona y sus derechos. A lo largo de la última década ha habido un incremento en el reconocimiento de los derechos humanos y legales de las personas con DI, incluyendo un mayor énfasis en autorrepresentación, autodeterminación, inclusión y empoderamiento.

Esto ha influido en la terminología y, lo que antes era conocido como plan de apoyos individualizado, ahora recibe el nombre de PAP. Esta terminología enfatiza que el plan desarrollado e implementado, pasa de ser el plan para la persona, a ser el plan de la persona para la persona.

- (b) Modelos lógicos y pensamiento de sistemas. Ambos permiten integrar y alinear los componentes de los PAP. Los modelos lógicos involucran variables de entrada (i.e., metas personales y necesidades de apoyo evaluadas), proceso (i.e., desarrollo del plan, implementación y revisión) y resultados (i.e., evaluación de resultados). Las ventajas de utilizar un modelo lógico es que permite a todas las partes involucradas comprender qué se debe hacer para alcanzar resultados deseados, además de obtener evidencias de qué sistemas de apoyos generan qué resultados. El ejemplo presentado en Arduin da cuenta de ello.

Por su parte, el alineamiento vertical (i.e., pensamiento de sistemas) se centra en cómo incorporar el microsistema (i.e., la persona y su familia), el mesosistema (i.e., organización y comunidad) y el macrosistema (i.e., sociedad y cultura) al plan.

- (c) Mejor comprensión de los sistemas de apoyo. Cada vez hay una mejor comprensión de los componentes que conforman un sistema de apoyos. Los

sistemas de apoyos implican intervenciones profesionales (p. ej., prótesis, estrategias de apoyo educativo), entornos inclusivos (p. ej., empleo con apoyo, educación inclusiva) y estrategias de apoyo específicas (p. ej., apoyos naturales, tecnología, fortalezas personales). La progresiva implementación de los modelos basados en las fortalezas, han posibilitado el avance en la comprensión de los sistemas de apoyos.

- (d) Nuevas tecnologías: tecnologías de la información y asistenciales. La tecnología de la información pretende facilitar el “conocimiento en demanda”. La idea del conocimiento en demanda es que los equipos de apoyo tengan acceso a la información relacionada con el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo y a elementos específicos de un sistema de apoyos que se puedan alinear con dichas necesidades de apoyo. Recomendamos la lectura en profundidad de Zaagsma, Volkers, Schippers, Wilschut y Van Hove (2019) donde presentan la app *DigiContact*, un servicio de apoyo online desarrollado en los Países Bajos que permite, a las personas con DI leve viviendo independientemente, contactar con personal de apoyo las 24 horas del día, siete días a la semana.

El foco de la tecnología asistencial está en cómo las personas pueden utilizar la tecnología y cómo se les puede enseñar a utilizarla de forma efectiva. Un ejemplo de ello es el marco *Student-Environment-Task-Tools* (SETT) de Zabala (2016), en el que se exhorta al equipo de apoyo a que explore las fortalezas y limitaciones de la persona, identifique las tareas que la persona necesita hacer en el entorno para, posteriormente, seleccionar las herramientas (i.e., tecnología asistencial) basadas en las capacidades para ayudar a la persona efectiva y eficientemente.

- (e) Roles y formación de los equipos de apoyo. Los equipos de apoyo se centran en desarrollar apoyos envolventes (i.e., planes desarrollados colaborativamente entre todos los miembros del equipo) y se componen de la propia persona con DI, sus familiares, un coordinador de apoyos, educadores, personal de atención directa y otros profesionales de relevancia.

Los equipos de apoyo deben estar implicados, informados, organizados, empoderados y, además, ser responsables. Es importante que los equipos de apoyo sepan la distinción qué es un PAP y sus implicaciones, y que no caigan en la elaboración de planes de cumplimiento para responder a déficits.

- (f) Orientación a la evaluación de resultados personales y énfasis en las prácticas basadas en la evidencia. Cada vez hay un mayor énfasis en elaborar prácticas basadas en la evidencia y en llevar a cabo evaluaciones de resultados. La evaluación de resultados permite a los profesionales e investigadores medir el grado en que las metas personales, los cambios positivos o los beneficios se han logrado. La variable de resultados se emplea también como variable dependiente para determinar la relación entre elementos específicos del sistema de apoyos con el resultado medido.

Por su parte, las prácticas basadas en la evidencia son las prácticas para las que existe una relación demostrada entre los apoyos específicos aplicados y los resultados medidos. Con relación a los PAP, la relación demostrada se infiere si hay evidencia sustancial de que el resultado es causado por la estrategia empleada, si se ha demostrado que la estrategia claramente lleva al resultado deseado, o si hay una correlación significativa entre la estrategia y el resultado medido. Para comprender más de evaluación de resultados, Gómez y Verdugo

(2016) ofrecen una visión detallada al respecto; mientras que la lectura de los trabajos de Claes et al. (2015), Schalock et al. (2017) y Schalock et al. (2011), ayudan para comprender el paso de las mejores prácticas a las prácticas basadas en la evidencia y las estrategias para analizar la evidencia disponible.

Estos cambios que han provocado la evolución de las prácticas profesionales se han plasmado en la superación de los planes de apoyos individualizados y su evolución a los PAP. Un PAP es un enfoque sistemático para la provisión de sistemas de apoyos que están adaptados a las fortalezas y necesidades, y que se orientan a la consecución de las metas personales y a la mejora del bienestar de la persona. Los componentes de este enfoque sistemático son: (1) comprender a la persona; (2) comprender las necesidades de apoyo de la persona; (3) elaborar el PAP; (4) implementar el PAP; (5) revisar el PAP; y (6) evaluar los resultados. Además de estar definido por esos seis componentes, los principios de cualquier PAP deben ser (Schalock et al., 2018a):

- (a) La persona posee el plan, que es un plan de apoyos y no un plan de cumplimiento.
- (b) Un PAP se basa en las metas personales y en las necesidades de apoyo medidas, aborda qué se debería mantener y qué no, y proporciona apoyos envolventes a través de la implementación de elementos de un sistema de apoyos.
- (c) Los PAP deben ser fáciles de usar para todos y su desarrollo, implementación, revisión y evaluación deben ser llevados a cabo por un equipo de apoyo que alinee las metas personales, los elementos específicos del sistema de apoyos y resultados valorados anticipados.

#### 1.5.1.5. *Discapacidades intelectuales y del desarrollo: ¿hacia dónde vamos?*

Este cambio progresivo ha trascendido a las prácticas profesionales para comenzar también a dinamizar (de modo irreversible) el ámbito de la DI en general. En concreto, se pueden desarrollar seis ideas que, a juicio de Schalock (2018) y Verdugo (2018), están haciendo evolucionar el ámbito de la DI internacionalmente: (a) las personas están influidas por múltiples sistemas; (b) la discapacidad debe ser considerada desde un punto de vista holístico; (c) las políticas deben obedecer a un enfoque sistemático; (d) los apoyos deben atender a todos los componentes de un sistema de apoyos; (e) la evaluación es multifacética; y (f) la necesidad de que haya una transformación organizacional y sostenibilidad de las organizaciones proveedoras de apoyos.

En primer lugar, las personas están influidas por múltiples sistemas. La perspectiva de sistemas actualmente está comenzando a considerar la asignación de recursos y el desarrollo de oportunidades que mejoren los resultados personales e identificar los factores que influyen en estos resultados personales a nivel de microsistema, mesosistema y macrosistema (Schalock, 2018).

La discapacidad debe ser considerada desde un punto de vista holístico. En la actualidad coexisten cuatro perspectivas que ayudan a explicar la DI. Cada perspectiva recoge una visión en particular, explora el impacto que tienen diferentes factores en la condición, ofrece una base para la evaluación y planificación de apoyos basándose en su propia visión del mundo, y organiza la información de manera propia (Schalock, 2018). Estas cuatro perspectivas recogen los enfoques biológico, psicoeducativo, sociocultural y legal. Aunque han tenido importantes implicaciones y avances, por

separado, no explican un hecho tan complejo como son las personas con DI. Para superar la segmentación y explicar la DI comprensivamente, hoy en día se propone la elaboración de un marco de trabajo holístico enfocado en cuatro componentes (Schalock, Luckasson et al., 2018): (a) explicación de la DI (vinculada a definición operativa); (b) *locus* de la DI (en factores biológicos y/o sociales); (c) sistemas de apoyos (i.e., intervenciones profesionales, entornos inclusivos y estrategias de apoyo personalizadas); y (d) clasificación en subgrupos de las personas con DI (i.e., etiología, niveles de desarrollo, funcionamiento intelectual, comportamiento adaptativo e intensidad de los apoyos necesarios, designaciones legales o reglamentarias).

La política pública sobre discapacidad debe obedecer a un enfoque sistemático. Este enfoque debe responder a un planteamiento de desarrollo, implementación y evaluación. El desarrollo requiere basar las políticas en principios como la CDPD (Naciones Unidas, 2006) o el modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002), incorporar los resultados deseados a alcanzar a través de las políticas para guiar la implementación y evaluación, así como incorporar los últimos avances científicos en el ámbito. Por su parte, la implementación de la política requiere analizar los factores que dificultan o facilitan el cambio, alinear los objetivos de las políticas con intervenciones, servicios y apoyos, y crear redes colaborativas. Por último, la evaluación debe orientarse a: (a) los cambios medidos en las personas, familias y en la sociedad; (b) incorporar modelos de evaluación; (c) identificar y evaluar indicadores basados en las evidencias; y (d) utilizar estándares de evaluación y estrategias de recopilación de evidencias que se basen en las mejores prácticas (Schalock, 2018).

Los apoyos deben ser considerados desde la óptica de los sistemas de apoyos (i.e., apoyos profesionales, entornos inclusivos y estrategias de apoyo). Por su parte, es necesario concebir la evaluación como depositaria de múltiples facetas. La evaluación en el ámbito de la DI tiene que responder a una actividad explícita y planificada cuyo propósito es determinar el efecto de las políticas y las prácticas. En este ámbito, la evaluación se puede centrar en resultados personales, en resultados de la organización, en resultados de políticas públicas o en los valores sociales. Cada uno de estos elementos implica a diferentes agentes, tiene una perspectiva sobre la evidencia determinada y dispone de indicadores de evidencia contextualizados. Schalock (2018) recoge una matriz de evaluación basada en la evidencia:

Tabla 12

*Matriz de evaluación basada en evidencias (traducido de Schalock, 2018, p. 28)*

Foco de la evaluación	Principales partes interesadas	Perspectiva sobre la evidencia	Indicadores de evidencia
<b>Resultados personales</b> ( <i>microsistema</i> )	Personas con DI Familias	Fenomenológica-existencial	Persona: puntuaciones de CDV, medidas de funcionamiento humano Familia: puntuaciones de CDV, medidas de unidad e integración familiar Estatus socioeconómico (educación, salud o empleo)
<b>Resultados de la organización</b> ( <i>mesosistema</i> )	Gestores de programas Consejo de dirección Entidades regulatorias o financiadoras	Gestión del rendimiento	Indicadores de eficacia (resultados personales, opciones del programa) Indicadores de eficiencia (costes unitarios, tasas de gastos operativos, porcentaje de presupuesto asignado a los apoyos directos, alineamiento horizontal y vertical)
<b>Resultados de políticas públicas</b> ( <i>macrosistema</i> )	Legisladores Receptores del programa Sociedad	Postestructural	Estatus educativo Estatus habitacional Estatus ocupacional Estado de salud
<b>Valor social</b>	Analistas de políticas sociales Legisladores Financiadores o financiación gubernamental	Empírica-analítica	Cálculos de costes Índices de beneficios Eficiencia (ratios coste/beneficio) Índices de retorno social de la inversión

Por último, las organizaciones deben transformarse para ser sostenibles. Schalock, Verdugo y van Loon (2018) ofrecen un modelo de cambio organizacional basado en cuatro componentes esenciales: (a) pilares de transformación; (b) estrategias de transformación; (c) capacidad de la organización; y (d) resultados vinculados a los elementos de entrada en el sistema y resultados buscados, y ligados a los objetivos organizacionales.

#### *1.5.1.6. Evaluación y planificación de apoyos en adultos con DI: conclusiones.*

El modo de comprender a las personas con DI y sus necesidades ha ido evolucionando a lo largo de las tres últimas décadas (Luckasson et al., 1992; Luckasson et al., 2002; Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010). Estos cambios se han visto reflejados en nuevas herramientas y mejores metodologías de evaluación y planificación de apoyos y servicios, cada vez más holísticas y dirigidas a la mejora del funcionamiento, CDV y disfrute de los derechos de las personas con DI. Estos cambios en las prácticas de evaluación y planificación de apoyos se han alimentado sobre la base de: (a) un mayor énfasis en los derechos de las personas con DI (resaltando el valor de la inclusión en las actividades y en los entornos de referencia); (b) un mejor conocimiento en los sistemas de apoyos; (c) la adopción e implementación en la práctica de modelos lógicos y de pensamiento de sistemas; (d) la incorporación de nuevas tecnologías; (e) la redefinición de los roles e implicación de los equipos de apoyo; (f) y una orientación a los resultados personales deseados y prácticas basadas en la evidencia. Todos estos cambios, a su vez, están trascendiendo la práctica profesional y están promoviendo una evolución en el ámbito de la DI.



### 1.5.2. Evaluación y planificación de apoyos en niños y adolescentes con discapacidad intelectual: tendiendo puentes para la inclusión.

Los avances relativos a la evaluación y planificación de apoyos en los servicios sociales se han ido incorporando progresivamente al ámbito educativo, a través de la implementación del paradigma de apoyos (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017). Hoy día, el paradigma de apoyos es observado como un marco de referencia que ofrece implicaciones conceptuales y aplicadas que pueden contribuir a mejorar la inclusión del alumnado con DI (Thompson, Walker et al., 2018).

No obstante, antes de presentar las implicaciones del paradigma de apoyos en educación inclusiva, es preciso abordar cómo se ha comprendido al alumnado con DI en diversos momentos, para contextualizar la problemática de la educación inclusiva a abordar a través de la implementación del paradigma de apoyos.

#### 1.5.2.1. Una mirada al alumnado con discapacidad intelectual.

La historia de la inclusión (y segregación) de los alumnos con DI ha ido de la mano de la historia de la inclusión en la sociedad de las personas con DI. Amor, Verdugo y Fernández (2018) establecen paralelismos entre los paradigmas dominantes de atención a adultos con DI y los momentos de educación del alumnado con DI:

Tabla 13

*Paralelismos en los paradigmas sociales y educativos en personas con discapacidad intelectual*

Social	Educación
<b>Paradigma tradicional</b>	<b>Exclusión educativa</b>
- <i>Constructo subyacente:</i> deficiencia mental	- <i>Constructo subyacente:</i> deficiencia mental
- <i>Explicación:</i> déficit individual	- <i>Explicación:</i> déficit individual
- <i>Rol de la persona:</i> pasivo	- <i>Rol de la persona:</i> pasivo
- <i>Derechos:</i> sin derechos	- <i>Derechos:</i> sin derechos
- <i>Respuesta:</i> marginación y entornos separados	- <i>Respuesta:</i> no educables. Ostracismo

<p><b>Paradigma rehabilitador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Constructo subyacente:</i> deficiencia mental</li> <li>- <i>Explicación:</i> déficit individual</li> <li>- <i>Rol de la persona:</i> pasivo</li> <li>- <i>Derechos:</i> sin derechos</li> <li>- <i>Respuesta:</i> profesional. Rehabilitación y rehabilitación de destrezas funcionales</li> </ul>	<p><b>Segregación escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Constructo subyacente:</i> deficiencia mental</li> <li>- <i>Explicación:</i> déficit individual</li> <li>- <i>Rol de la persona:</i> pasivo</li> <li>- <i>Derechos:</i> sin derechos</li> <li>- <i>Respuesta:</i> no educables con iguales sin discapacidad. Respuesta en centros específicos de educación especial</li> </ul>
<p><b>Paradigma de la autonomía personal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Constructo subyacente:</i> retraso mental y posteriormente DI</li> <li>- <i>Explicación:</i> centrado en las fortalezas personales y enfoque socio-ecológico</li> <li>- <i>Rol de la persona:</i> activo</li> <li>- <i>Derechos:</i> sí</li> <li>- <i>Respuesta:</i> equiparación de oportunidades, no discriminación y participación plena. Autonomía personal y vida independiente. Relación de derechos, apoyos y CDV</li> </ul>	<p><b>Integración escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Constructo subyacente:</i> retraso mental</li> <li>- <i>Explicación:</i> enfoque “pseudo” socio-ecológico. Se reconocen barreras ambientales</li> <li>- <i>Rol de la persona:</i> pasivo</li> <li>- <i>Derechos:</i> integración reconocida como derecho</li> <li>- <i>Respuesta:</i> Presencia, pero no participación ni logro. Modelo “terapéutico”, sistema dual</li> </ul> <p><b>Educación inclusiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Constructo subyacente:</i> retraso mental y DI</li> <li>- <i>Explicación:</i> centrado en las fortalezas y enfoque socio-ecológico</li> <li>- <i>Rol de la persona:</i> activo</li> <li>- <i>Derechos:</i> Sí. Derecho a una educación inclusiva.</li> <li>- <i>Respuesta:</i> identificación de barreras y transformación sistémica del sistema educativo para derruir barreras al aprendizaje y a la participación. Acceso, presencia, participación y logro en entornos ordinarios.</li> </ul>

En ambos contextos (i.e., social vs. educativo), se ha pasado del foco de las limitaciones intrínsecas e inmutables, a planteamientos que conceden un papel protagonista a la interacción de las personas con DI y las demandas ambientales. Si bien la integración y la inclusión conceden peso al ambiente para explicar las necesidades, difieren en los objetivos que se esperan del alumnado con DI y en el modo de ofrecer los apoyos. Así, desde la óptica de la integración escolar, el objetivo fundamental era incorporar al alumnado a los entornos ordinarios, pero sin participación ni aprendizaje. De igual modo, no se consideraba a la hora de ofrecer apoyos, los problemas que el sistema educativo plantea para acoger a todo el alumnado, estando el foco de los apoyos en modelos rehabilitadores (Amor, Verdugo y Fernández, 2018). Por su parte, la

educación inclusiva se corresponde plenamente con planteamientos socio-ecológicos como los propuestos por la OMS (2001 y 2007) y por la AAIDD (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010), y contempla, entre sus objetivos, el acceso, presencia, participación y logro (Kurth y Gross, 2014; Naciones Unidas, 2006, 2016; Wehmeyer, 2009, 2014).

Distinguir y avanzar entre integración e inclusión es uno de los principales retos a los que se enfrentan los sistemas educativos (Amor, Verdugo y Fernández, 2018; Echeita, 2013; Echeita y Ainscow, 2011; Gutiérrez-Ortega, Martín y Jenaro, 2014; Muntaner et al., 2016; Sevilla, Martín y Jenaro, 2018). En este sentido, para transformar en facilitadores las barreras contextuales al aprendizaje y a la participación, diversos autores sostienen la importancia del alineamiento entre políticas, culturas y prácticas educativas inclusivas (p. ej., Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2017).

Al margen de los planteamientos subyacentes a la educación inclusiva y a la propuesta de cómo movilizar el sistema educativo para tornarlo más inclusivo, la realidad más apremiante es que la educación inclusiva es, ante todo, derecho del alumnado con DI. Un derecho que se recoge en el artículo 24 de la CDPD (Naciones Unidas, 2006), que estipula que los Estados Partes deben garantizar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida, con vistas a: (a) desarrollar plenamente el potencial humano; (b) desarrollar al máximo la personalidad, talentos y creatividad; y (c) hacer posible que las personas con discapacidad participen en la sociedad. Para ello, se ha de asegurar (a) que las personas con discapacidad no queden excluidas por razón de discapacidad; (b) que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva en igualdad de condiciones; (c) se hagan ajustes razonables según las necesidades

individuales; (d) se presten apoyos en entornos ordinarios para su adecuada formación; y (e) se ofrezcan medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que favorezcan el máximo desarrollo académico y social, de acuerdo con el objetivo de la plena inclusión.

Ante el reto que plantea la educación inclusiva, el paradigma de apoyos se alinea conceptualmente con el enfoque socio-ecológico (Kurth y Gross, 2014; Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017) y, además, permite abordar los objetivos de educación inclusiva estipulados en el artículo 24 para los alumnos con DI, a través de una metodología que recoge las claves de actuación que ofrece el artículo 24 y el Comentario General N.º 4 sobre el artículo 24 (Naciones Unidas, 2016) como esenciales para alcanzar estos objetivos (Thompson, Walker et al., 2018; Thompson, Wehmeyer et al., 2017; Walker et al., 2014; Wehmeyer, 2014) tal y como recoge la Tabla 14.

Tabla 14

*Aportaciones del paradigma de apoyos a las propuestas de la CDPD (elaboración propia)*

Característica del paradigma de apoyos	Propuesta de la CDPD para conseguir los artículos del artículo 24
La discapacidad se concibe en términos de necesidades de apoyo, dejando atrás una visión centrada en las limitaciones	Las personas con discapacidad no han de quedar excluidas por razón de discapacidad
Con la implementación de los apoyos se acerca el disfrute de la igualdad de condiciones	Han de acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva en igualdad de condiciones
El énfasis se pone en comprender a las personas según sus fortalezas, deseos y necesidades de apoyo para facilitar apoyos personalizados	Se han de facilitar ajustes razonables según las necesidades individuales
Los apoyos y sistemas de apoyo abordan las necesidades de apoyo, que surgen necesariamente de la interacción entre las competencias de la persona y las demandas ambientales de los entornos en los que participan personas con y sin DI (en este caso, centros educativos ordinarios)	Los apoyos se tienen que prestar en entornos ordinarios para su adecuada formación
Los sistemas de apoyo incorporan apoyos profesionales, entornos inclusivos que favorezcan el máximo desarrollo de las personas y estrategias de apoyos	Se ofrezcan medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que favorezcan el máximo desarrollo académico y social, de acuerdo con la plena inclusión

El objetivo de la siguiente subsección es presentar la comprensión conceptual del estudiante con DI desde la óptica del paradigma de apoyos, presentar experiencias de su aplicación práctica en el contexto educativo ordinario y ofrecer una visión general del modelo de planificación de apoyos en educación. Estos tres elementos son esenciales para comprender las aportaciones del paradigma de apoyos en términos de prácticas de evaluación y planificación de apoyos para la promoción de resultados inclusivos de acuerdo con la CDPD (Naciones Unidas, 2006).

*1.5.2.2. El paradigma de apoyos: implicaciones conceptuales y prácticas para la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual.*

Adaptando el paradigma de apoyos al contexto educativo, los estudiantes con DI se ven como aprendices que experimentan un desajuste entre su competencia personal y las demandas ambientales (Thompson et al., 2009), definidas por lo que se espera que hagan en las clases (i.e., en relación al acceso y aprendizaje relativo al currículum ordinario y a las actividades apropiadas a la edad), en la escuela y en la comunidad de referencia (Thompson, Wehmeyer et al., 2017). Desde este planteamiento, por lo tanto, las necesidades de apoyo del estudiante con DI trascienden al currículum académico, pudiéndose dar en áreas como las actividades sociales, la comunidad o la autodeterminación (Walker et al., 2014). Precisamente, es a través de las necesidades de apoyo globales, como se va a comprender al alumno con DI. Así, el alumno con DI no se define por sus limitaciones en el funcionamiento intelectual y en conducta adaptativa, sino por presentar un patrón e intensidad de necesidades de apoyo extraordinarias respecto a las de sus compañeros con un funcionamiento típico para

acceder, participar y aprender en las mismas actividades y entornos que estos (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017).

Al mismo tiempo, el paradigma de apoyos asume que, junto con las necesidades de apoyo, los estudiantes con DI presentan fortalezas sobre las que construir y que conviene conocer en la misma medida que las necesidades (Thompson, Wehmeyer et al., 2017). Además, se defiende que la persona debería ser el agente causal sobre los apoyos que reciba, tomando un rol importante en el establecimiento de metas y en la visión de futuro sobre las que determinar sus fortalezas y necesidades de apoyo (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017).

El rol activo del estudiante, el conocimiento de sus fortalezas y de sus necesidades de apoyo, son la base para la implementación de sistemas de apoyos orientados a: (a) cubrir las necesidades; (b) potenciar las fortalezas; (c) mejorar el funcionamiento; (d) fomentar el desarrollo personal; y (e) conseguir resultados personales deseados alineados con los objetivos de acceso, participación y aprendizaje en entornos inclusivos (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017). En el ámbito educativo, los apoyos tienen por objeto reducir las discrepancias experimentadas por el alumno con DI, con independencia del tipo de apoyo. Es decir, aunque unos apoyos se orienten a mejorar las capacidades del estudiante (p. ej., un sistema aumentativo y/o alternativo de la comunicación), otros vayan dirigidos a modificar las demandas ambientales para hacerlas más accesibles (p. ej., diseño universal para el aprendizaje, DUA) y otros aborden ambos aspectos, la finalidad última del apoyo es reducir el desajuste persona x ambiente y no rehabilitar al alumno (Thompson y Viriyangkura, 2013; Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017).

La sistematización en la implementación del paradigma de apoyos en entornos ordinarios con alumnos con DI comenzó a germinar de la mano de la aplicación de la SIS-C (Thompson, Wehmeyer et al., 2016). Con objeto de acercar el paradigma de apoyos a las aulas ordinarias, Walker et al. (2014) presentaron el proceso de “evaluación de necesidades de apoyos y resolución de problemas” (SNAP, de sus siglas en inglés). El SNAP constituye una metodología de trabajo que pretende aplicar la evaluación y planificación de apoyos en los colegios e institutos ordinarios, a partir del uso de la SIS-C (entonces en desarrollo) y de la formación de docentes, para complementar los planes educativos individualizados desde una visión global de las necesidades y de los apoyos que requieren los estudiantes con DI (i.e., no solamente centrados en el currículum). Se caracteriza por: (a) observar a los estudiantes con DI en los entornos escolares, para familiarizarse con las rutinas del aula y generar un buen clima de trabajo entre el estudiante, los docentes, compañeros y otros profesionales; (b) administrar la SIS-C para obtener información sobre las necesidades de apoyo globales de los estudiantes; (c) involucrar a los equipos del aula para revisar las necesidades de apoyo del estudiante y reajustar los apoyos que se le estén ofreciendo; (d) formar y orientar a los docentes y equipos de aula sobre cómo implementar nuevas estrategias y planes de apoyo desde esta óptica; y (e) entrevistar a los equipos de aula para analizar la validez social del proceso SNAP una vez que la orientación se va desvaneciendo. En su estudio, los autores encontraron que, a través de la provisión de apoyos personalizados en las áreas detectadas (p. ej., usar transporte público), las discrepancias experimentadas por los estudiantes disminuían, contribuyendo así a acercar objetivos claves en la inclusión como el acceso y la participación en actividades y entornos de referencia para todas las personas (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017).

A pesar de los esfuerzos realizados, prácticas como el SNAP se enmarcan en las llamadas prácticas inclusivas de segunda generación, definidas por el acceso y participación en las actividades y entornos de centros ordinarios con los iguales con funcionamiento típico (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer y Shogren, 2016; Wehmeyer, 2009). Pero, la inclusión real y efectiva requiere, además del acceso y participación, el aprendizaje del contenido curricular apropiado a la edad del estudiante con DI (Wehmeyer, 2014). A la sazón, el paradigma de apoyos ofrece un marco para detectar necesidades e implementar los apoyos personalizados que el estudiante requiera para abordar este objetivo. Este marco, partiendo de la evaluación de las necesidades de apoyo (de aprendizaje y globales), preferencias y fortalezas del estudiante (y de la familia), pretende detectar el contenido a enseñar del currículum ordinario y ofrecer un encaje a pedagogías tradicionalmente consideradas incompatibles (i.e., la dicotomía de estrategias instruccionales ordinarias vs. las que provienen de la educación especial) en los entornos educativos ordinarios (De Raes y Thompson, 2018). Thompson, Walker et al. (2018) recogen las principales estrategias y apoyos que responden a este planteamiento para favorecer el objetivo del aprendizaje del contenido del currículum ordinario (Tabla 15).



Tabla 15

*Categorías, funciones y formas de apoyos (traducido Thompson, Walker et al., 2018, p. 406)*

Categorías de apoyo	Subcategorías de apoyo	Formas de apoyo y ejemplos
<p><b>Adaptaciones curriculares:</b> función de cambiar el currículum ordinario para que sea relevante para las metas de aprendizaje del estudiante</p>	<p><i>Adaptaciones suplementarias de metas:</i> proporcionar contenido adicional que está relacionado a y complementa el currículum ordinario</p> <p><i>Adaptaciones de modificación de metas:</i> cambiar el contenido del currículum ordinario para que se ajuste al nivel de logro actual del estudiante</p> <p><i>Adaptaciones alternativas de metas:</i> proporcionar contenido adicional que no se relaciona con lo que se enseña en el currículum ordinario pero que se puede enseñar en entornos ordinarios</p>	<p>Los educadores (i.e., profesorado generalista, especialistas en educación especial y otros profesionales) planifican cambios en el modo en el que el currículum se presenta, así como en el modo en que los estudiantes responden al currículum</p>
<p><b>Apoyos instruccionales:</b> función de alinear las actividades de enseñanza y aprendizaje con las necesidades de aprendizaje del estudiante</p>	<p><i>Adaptaciones instruccionales:</i> individualizar cómo el profesor enseña y/o cómo el estudiante demuestra el aprendizaje</p> <p><i>Adaptaciones alternativas:</i> coordinar la enseñanza de clase y las actividades de aprendizaje con las actividades individualizadas de enseñanza-aprendizaje que estén relacionadas con los resultados individuales de aprendizaje</p>	<p>Los educadores (i.e., profesorado generalista, especialistas en educación especial y otros profesionales) planifican cómo la instrucción será proporcionada además de cómo se facilitará la instrucción y cómo se evaluará y monitorizará los aprendizajes del estudiante</p>
<p><b>Apoyos de participación:</b> función de proporcionar el acceso a apoyos personalizados para asegurar la participación plena y efectiva en entornos y actividades educativos</p>	<p><i>Ajustes:</i> proporcionar modos alternativos de acceder a la instrucción ordinaria sin cambiar la dificultad de la tarea</p> <p><i>Modificaciones:</i> proporcionar modos alternativos de acceder a la instrucción ordinaria cambiando el nivel de dificultad</p> <p><i>Apoyos personalizados:</i> permitir al estudiante participar lo más completamente posible en actividades de aprendizaje, a través de proporcionarle apoyos de otra persona o mediante el uso de nuevas tecnologías</p>	<p>Los cambios se efectúan en términos de tiempo o requerimientos de las tareas durante las actividades de aprendizaje, pero no se cambian criterios de rendimiento</p> <p>Los cambios se hacen en términos de tiempo o requerimiento de las tareas durante las actividades de aprendizaje y requiere diferentes niveles de rendimiento</p> <p>El apoyo directo se proporciona para mejorar la participación en actividades de aprendizaje (p. ej., tutorías entre iguales)</p>

Estos apoyos se organizan a través del “modelo de planificación de apoyos en la escuela ordinaria”, centrado en favorecer el acceso y aprendizaje del currículum ordinario (Thompson, Walker et al., 2018). Específicamente, el modelo propuesto se resuelve en tres preguntas a responder: ¿qué enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Dónde enseñar?

La evidencia sugiere que el alumnado con DI puede beneficiarse del aprendizaje del contenido del currículum ordinario que le corresponde por edad (p. ej., Lee, Wehmeyer, Soukup y Palmer, 2010; Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm y Little, 2012). Por lo tanto, el paradigma de apoyos aboga por la enseñanza de contenido del currículum ordinario para responder al qué. Sin embargo, responder a esta pregunta requiere que el educador entienda el contenido curricular para identificar: (a) los objetivos de aprendizaje para el estudiante con DI basándose en su nivel actual de desempeño y futuras demandas curriculares (i.e., necesidades de aprendizaje, marcadas por el desajuste entre las competencias de aprendizaje del estudiante y las expectativas de aprendizaje del currículum) y (b) los objetivos de aprendizaje que son relevantes para el estudiante (según sus preferencias y entornos de aprendizaje futuros) y que no se abordan en el contenido del currículum. Las adaptaciones curriculares constituyen ejemplos de apoyos que, alineados con estas cuestiones críticas, mejor funcionan con respecto al qué de la enseñanza, pues permiten hacer accesible el currículum e identificar contenido adicional importante para el alumno (Thompson, Walker et al., 2018).

Una vez que se facilita el acceso al currículum, el cómo enseñar se erige la cuestión clave a responder. El cómo enseñar se refiere al ámbito de la pedagogía y de

las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Generalmente, decidir la mejor estrategia pedagógica para el estudiante depende de sus necesidades (de apoyo) de aprendizaje. Así, no hay una pedagogía buena o mala, ni puede considerarse como más inclusiva una pedagogía tradicional que una pedagogía propia de la educación especial, pues aquella acertada será la que, implementada en el entorno ordinario (i.e., donde están estudiantes con y sin DI), se oriente a reducir las discrepancias de aprendizaje que manifiesta el alumno con DI. En este sentido, emplear estrategias que hagan accesible la instrucción que normalmente se da en los entornos ordinarios e incorporar prácticas basadas en la evidencia (provenientes en su mayoría de la educación especial) son dos estrategias de respuesta a esta pregunta (Thompson, Walker et al., 2018).

Una vez respondidos el qué y definidas las estrategias instruccionales que mejor se amolden las necesidades de apoyo del alumno con DI (i.e., cómo), toca responder al dónde. A priori, la respuesta es simple: en el centro educativo ordinario. Esta respuesta es parcialmente correcta desde la óptica del paradigma de apoyos. Como demandas ambientales, la instrucción debe tomar lugar en los entornos ordinarios de referencia donde los estudiantes con DI y sus iguales con funcionamiento típico participan. Esto quiere decir que si, por ejemplo, se adoptan estrategias de instrucción suplementaria que requieran salir del aula (p. ej., en entornos de la comunidad para facilitar la generalización de aprendizajes), la DI no debe ser motivo para que estas estrategias se usen con mayor o menor incidencia en estudiantes con DI (Thompson, Walker et al., 2018). El siguiente diagrama de flujo resume el proceso de evaluación y planificación de apoyos en el contexto educativo orientado al acceso y aprendizaje del currículum ordinario.

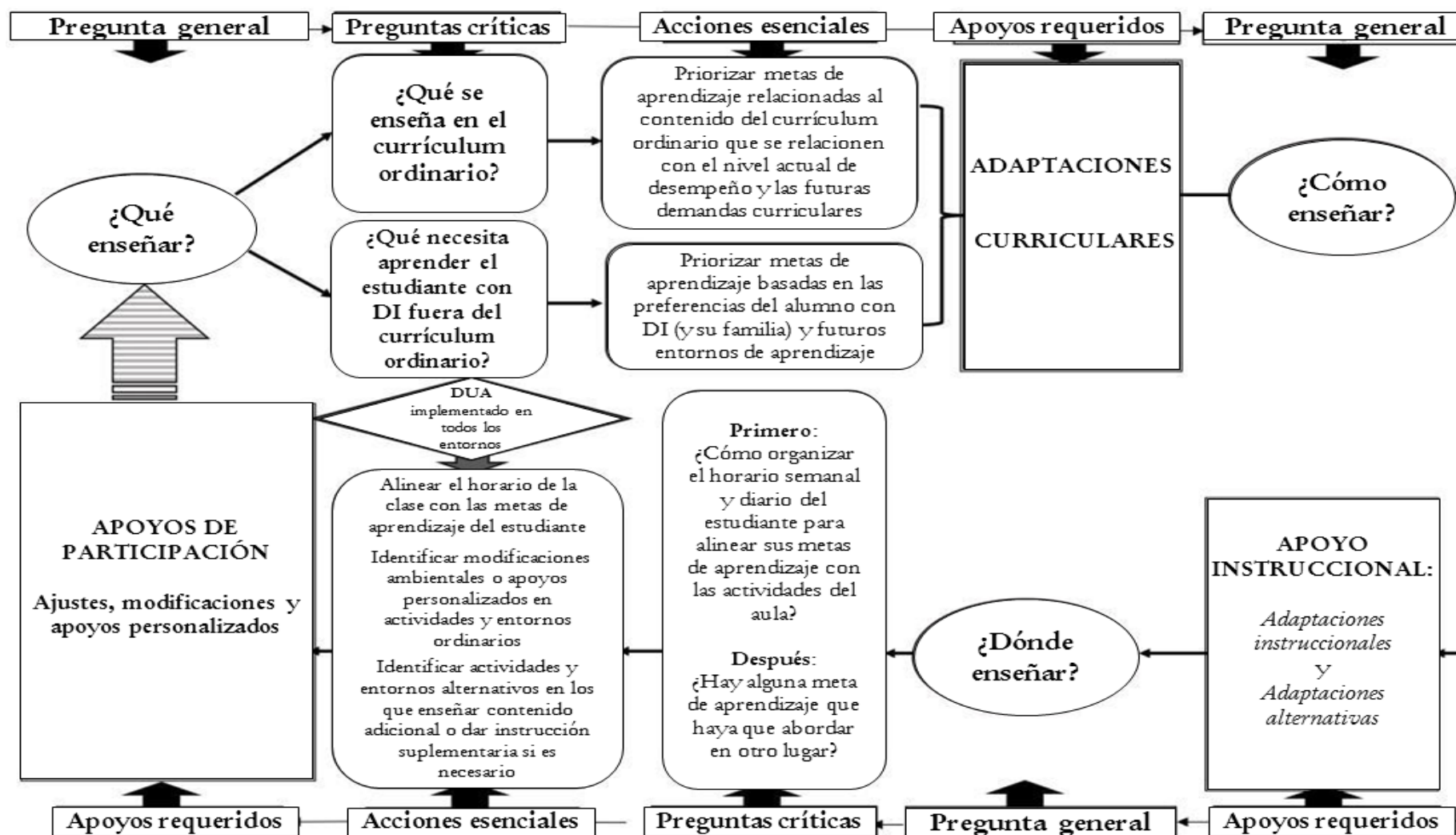


Figura 13. Modelo de planificación de apoyos en educación ordinaria (traducido de Thompson, Walker et al., 2018, p. 401)

Aunque las experiencias de aplicación del paradigma de apoyos en educación son limitadas todavía, tanto la evidencia disponible (Walker et al., 2014) como las propuestas de aplicación (Thompson, Walker et al., 2018), se orientan a la consecución de objetivos inclusivos recogidos en el artículo 24 de la CDPD (Naciones Unidas, 2006) incorporando una visión conceptual, herramientas y metodologías igualmente alineadas con la CDPD y con el Comentario General N.º 4 (Naciones Unidas, 2016). Por ello, aunque la evidencia todavía sea limitada, acercar el paradigma de apoyos a la práctica habitual de las aulas es de utilidad para ayudar a los sistemas educativos a hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva para el alumnado con DI. En concreto, el paradigma puede ayudarles a evolucionar las prácticas que habitualmente utilizan o, en todo caso, a ofrecerles un marco para que se replanteen el modo en el que actualmente se ponen en marcha las prácticas, con el objetivo último de promover en los estudiantes resultados inclusivos de acceso, participación, aprendizaje y logro mediante la mejora de sus resultados personales (Thompson, Walker et al., 2018; Thompson, Wehmeyer et al., 2017; Walker et al., 2014; Wehmeyer, 2014)

#### *1.5.2.3. Conclusiones a la evaluación y planificación de apoyos en niños y adolescentes con discapacidad intelectual.*

El paradigma de apoyos ofrece una renovación conceptual, herramientas de trabajo (i.e., SIS-C) y una metodología de evaluación y planificación de apoyos que permiten expandir los resultados inclusivos con relación a los objetivos que sostiene el artículo 24 para la inclusión del alumnado con discapacidad (Thompson, Walker et al., 2018; Walker et al., 2014). A pesar de las oportunidades que plantea, la implementación práctica hoy en día es todavía incipiente. La propia naturaleza de los sistemas educativos

y los avances en el ámbito de la DI pueden ayudar a explicar el porqué de la poca aplicación práctica del paradigma de apoyos.

En relación con los sistemas educativos, estos han estado alejados del paradigma de apoyos y enfoques afines como el modelo de CDV (Amor y Verdugo, 2018; Pazey, Schalock, Schaller y Burkett, 2016; Verdugo, 2009), con lo que los planteamientos para abordar las necesidades y ofrecer apoyos difieren. En adultos, los profesionales están comprometidos y son conscientes de que, a través de la implementación de apoyos personalizados, se pueden mejorar los resultados personales y la CDV de las personas con DI (p. ej., Bonham et al., 2004; Felce y Emerson, 2005; Gardner y Caran, 2005; González, 2019; Schalock, Keith, Verdugo y Gómez, 2010; van Loon et al., 2010; Walsh et al., 2010). Sin embargo, en el contexto educativo, la situación difiere. Como tal, no existen PAP, sino planes educativos individualizados y, aunque el nombre sea similar, las implicaciones no. Generalmente, por ley, los planes educativos individualizados son más restrictivos, pues deben incluir metas (i.e., qué va a aprender el niño) y cómo medir el progreso en las metas. De igual modo, las metas tienden a ser conductuales y, sobre ellas, se fijan los recursos humanos y financieros para asegurar que se consigan los resultados asociados a las metas. Aunque el apoyo para conseguir metas puede relacionarse con el apoyo que el niño con DI precise para abordar el desajuste entre sus competencias y las demandas ambientales en la escuela y la comunidad, reducir las metas a objetivos recogidos en un plan no se corresponde con el sentido del paradigma de apoyos (Walker et al., 2014) ni con lo expresado por el artículo 24 de la CDPD (Naciones Unidas, 2006). Más que PAP, los planes educativos individualizados son planes de cumplimiento que no se orientan a mejorar las oportunidades inclusivas, sino a paliar déficits (Schalock et al., 2018a).

Considerando la segunda cuestión, el avance en la aplicación del paradigma de apoyos ha ido de la mano de la medición del constructo de necesidades de apoyo. A este respecto, ha habido un amplio desarrollo de herramientas estandarizadas que se han centrado mayoritariamente en adultos (Thompson, Schalock et al., 2018). Sin embargo, en población infantojuvenil, la medición del constructo de necesidades de apoyo entraña dificultades respecto a la distinción entre necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinarias en niños y adolescentes con DI, a lo que se suma que sólo existe una herramienta. En este sentido, si se asume que el progreso en un ámbito a menudo es contingente con la capacidad de medir los constructos clave (Thompson y Viriyangkura, 2013), los problemas de la medición pueden estar ejerciendo de barrera pues, en los sistemas educativos, “solo lo que se mide se lleva a cabo” (Echeita y Ainscow, p. 35). Por ello, un constructo de necesidades de apoyo “etéreo” puede haberse prestado a múltiples interpretaciones y prácticas, dificultando así su implementación en este ámbito (Thompson, Schalock et al., 2018).

### **1.6. Justificación del proyecto de tesis doctoral**

El presente proyecto de tesis doctoral se enmarca en la línea de investigación internacional que defiende la necesidad de implementar el paradigma de apoyos en contextos educativos ordinarios para promover resultados inclusivos en el alumnado con DI (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017; Thompson, Walker et al., 2018; Thompson, Wehmeyer et al., 2017; Walker et al., 2014). Si, el paradigma de apoyos ofrece una visión conceptual, herramientas y una metodología de trabajo para mejorar las prácticas de evaluación y planificación de apoyos desde la óptica de la CDPD (Naciones Unidas, 2006, 2016), entonces, su implementación será especialmente

necesaria en los sistemas educativos de países que hayan adoptado un compromiso con el derecho a la educación inclusiva del alumnado con DI y cuyas prácticas de evaluación y planificación de apoyos requieran una renovación.

Esta es, precisamente, la realidad de España. España fue uno de los primeros países en firmar y ratificar la CDPD y su protocolo facultativo, con lo que, además de comprometerse a iniciar una transformación del sistema legal para construir un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, también adoptó el compromiso de someterse a evaluación para ver sus avances a este respecto (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 2016). Resultado de esta firma, se han producido diversos desarrollos legales para dar una mejor acotación al derecho a la educación inclusiva, siendo el más importante a la sazón el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Este Real Decreto Legislativo recoge el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Específicamente, el artículo 18 del capítulo IV, relativo a educación, sostiene:

Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.

Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión.



La escolarización de este alumnado en centros de educación especial o en unidades sustitutorias de los mismos sólo se llevará a cabo cuando excepcionalmente sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales. (Real Decreto Legislativo 1, 2013, pp. 95645-95646)

La lectura de este artículo del Real Decreto Legislativo deja claro la relevancia de la atención a la diversidad para garantizar este derecho en el sistema educativo español y, además, el Real Decreto Legislativo 1 (2013) sostiene que la atención a la diversidad se regulará por la legislación educativa de carácter general (i.e., Ley Orgánica 8, 2013). Esencialmente, la atención a la diversidad es una metodología de evaluación y planificación de apoyos que obedece a un planteamiento que va de lo general u ordinario hacia lo específico o extraordinario. Así, ante una detección inicial de señales de alerta (p. ej., el desarrollo del niño no está acompasado al de sus compañeros), se ponen en marcha medidas generales de atención a la diversidad. Si estas medidas no cubren las necesidades detectadas, se inicia el proceso de evaluación psicopedagógica, orientado fundamentalmente a detectar el tipo de necesidad específica de apoyo educativo que presenta el estudiante y a proporcionar apoyos que respondan a ella. Si en la evaluación psicopedagógica se detecta una necesidad educativa especial asociada a discapacidad (como es el caso en la DI), es obligatoria la emisión de un dictamen de escolarización en el que, además de las necesidades, se analizan los recursos y estrategias (i.e., apoyos) que requiere el estudiante junto con la modalidad de escolarización más adecuada para cubrir las necesidades detectadas.

A pesar de ser la principal herramienta garante del derecho a la inclusión del alumnado con DI, la efectividad de este procedimiento de evaluación y planificación de apoyos para tal fin está seriamente en entredicho, tanto desde el ámbito de la investigación, como desde las estadísticas. Con respecto a la investigación, son diversos los autores que consideran que, como proceso de evaluación y planificación de apoyos, es insuficiente para garantizar el derecho a la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, se asume que: (a) se asienta a planteamientos psicopedagógicos anteriores a los principios de educación inclusiva y al derecho a la educación inclusiva recogido en la CDPD (p. ej., Echeita y Calderón, 2014; Echeita et al., 2017; Sandoval, Simón y Echeita, 2012, 2018); (b) su consideración del estudiante con DI no es global, con lo que se descuidan áreas esenciales para promover los objetivos inclusivos recogidos en el artículo 24 (Verdugo, 2009); y (c) los profesionales no terminan de sentirse preparados para hacer frente satisfactoriamente a las demandas relativas a la inclusión del alumnado con DI, tanto por la formación que reciben en materia de atención a la diversidad, como por las posibilidades reales de actuación que esta facilita (Anaya, Pérez-González y Suárez, 2011). Al margen de estos trabajos, la realidad de los datos refleja que la dinámica de inclusión del alumnado con discapacidad en España está estancada, a tenor de las estadísticas de los últimos 20 años (Instituto de la Juventud y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 2016). Además, los datos de inclusión son especialmente preocupantes para el alumnado con DI, pues, junto al alumnado con pluridiscapacidades (que suelen incorporar DI entre ellas), el alumnado con DI se encuentra en el nivel más bajo de resultados inclusivos en España (Huete, 2017; Ramos y Huete, 2016).

La situación actual de la inclusión del alumnado con DI con respecto a su derecho suscrito por España a la educación inclusiva y las limitaciones descritas con relación a la atención a la diversidad, justifican la necesidad de incorporar el paradigma de apoyos al sistema educativo español. Aunque se ha hecho el esfuerzo a lo largo del capítulo introductorio en presentar de forma integrada la importancia que tiene el alineamiento del enfoque de derechos (Naciones Unidas, 2006) con el de apoyos y el modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002), como se hace efectivamente en el ámbito de las personas adultas, es el paradigma de apoyos el que, de forma alineada con la CDPD, puede aportar una manera de hacer alternativa (o al menos complementar) a lo que el sistema educativo español ofrece a los alumnos con DI en la realidad del día a día (i.e., atención a la diversidad). Por ello, aun reconociendo la importancia de la relación interdependiente de estos enfoques, los esfuerzos de esta tesis doctoral se centran en generar las condiciones para favorecer la implementación del paradigma de apoyos como modelo para la evaluación y planificación de apoyos en alumnos con DI en el contexto educativo ordinario ya que, de acuerdo a la legislación vigente, las prácticas de evaluación y planificación de apoyos en el día a día son las principales herramientas que el sistema educativo pone en marcha para garantizar el derecho a la educación inclusiva

Para conseguir este propósito, se abordan los dos grandes retos que su aplicación práctica enfrenta en los sistemas educativos: (a) las inercias en las que se instauran los sistemas educativos (Walker et al., 2014); y (b) los problemas relacionados con la medición del constructo de necesidades de apoyo en niños con DI, donde esclarecer entre necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinaria sigue siendo un reto para la planificación de apoyos y distribución de recursos (Thompson y Viriyangkura,

2013). En el siguiente capítulo se relaciona el propósito general con los problemas de investigación a abordar, los objetivos para dar respuesta a cada problema y se desglosan los objetivos específicos de los estudios elaborados para servir a cada objetivo general y al propósito.

# CAPÍTULO 2

## OBJETIVOS

*¡Embargal, embargal los avíos,  
que aquí no hay dinero:  
lo he gastao en comías pa ella  
y en boticas que no le sirvieron;  
y eso me quea,  
porque no me dio tiempo a vendello,  
ya me está sobrando,  
ya me está gediendo!*



El propósito general de la tesis doctoral es generar las condiciones que favorezcan la implementación del paradigma de apoyos como modelo para la evaluación y planificación de apoyos en alumnos con discapacidad intelectual (DI) en el contexto educativo ordinario español. Para generar las condiciones deseadas de implementación del paradigma, es necesario abordar las dos grandes barreras que limitan su implementación en la práctica. Por un lado, las inercias de los sistemas educativos que han dado lugar a planteamientos diferentes a los que el paradigma de apoyos ofrece para la evaluación y planificación de apoyos (Walker et al., 2014) y, por otro, las dificultades de medición de las necesidades de apoyo extraordinarias en niños y adolescentes con DI (Thompson y Viriyangkura, 2013). Para abordar estas barreras, en el diseño de la tesis doctoral se han definido dos objetivos generales en los que se enmarcan los cinco estudios científicos que conforman el compendio. A continuación, se recogen los objetivos generales y, dentro de cada uno de ellos, los estudios científicos que se han desarrollado para cubrirlos.

### **2.1. Objetivo General 1. Análisis del contexto educativo ordinario**

El primer objetivo es el de analizar el contexto educativo ordinario del sistema educativo español, en lo que se refiere a las estrategias de evaluación y planificación de apoyos existentes. Este objetivo pretende detectar y explicitar tanto las barreras como las oportunidades que sirvan de base para fundamentar propuestas que las administraciones educativas puedan considerar para implementar efectivamente el paradigma de apoyos en entornos ordinarios. Este análisis se ha llevado a cabo a través de tres estudios:

- (1) Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo (2018). El propósito ha sido el de analizar la normativa vigente que regula la atención a la diversidad en las 17 comunidades autónomas de España, a fin de abordar si la atención a la diversidad (como marco regulatorio de las prácticas de evaluación y planificación) incorpora principios propios del paradigma de apoyos para la consecución de resultados vinculados a la educación inclusiva conforme al artículo 24 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

El Apéndice actualiza y amplía este estudio.

- (2) Amor, Hagiwara, Shogren, Thompson, Verdugo, Burke y Aguayo (2018). El objetivo es analizar las tendencias de investigación sobre educación inclusiva desde una perspectiva internacional. Se pretende detectar la existencia de trabajos que, En España, se hayan centrado en diseñar estrategias de apoyo orientadas a mejorar resultados personales deseados en entornos inclusivos con alumnos con discapacidad. Las preguntas de investigación específicas del estudio son:

1. ¿Qué categorías de artículos (i.e., actitudinal, descriptivo, revisión de literatura, intervención, no inclusivo y teoría) fueron las más frecuentes entre la literatura científica escrita en inglés y en español?
2. ¿Qué tendencias han surgido en el número de publicaciones dentro de cada categoría de artículos en la literatura en inglés y la literatura en español?



3. ¿Qué países han publicado la mayoría de los artículos sobre inclusión en la literatura en inglés y en español?

(3) Hagiwara, Amor, Shogren, Thompson, Verdugo, Burke, Uyanik y Aguayo (2019). Este estudio se centra en analizar los artículos del trabajo anterior que se encuadraron en la categoría “intervención”, para estudiar en detalle el tipo de apoyo y la evidencia sobre resultados inclusivos. Las siguientes cuatro preguntas de investigación marcaron el foco del análisis:

1. ¿Cuáles fueron las características de los participantes (p. ej., rangos de edad, género, categorías de discapacidad) en los estudios que examinaron la eficacia de los apoyos implementados en contextos inclusivos?
2. ¿Qué métodos de investigación se utilizaron en los estudios que examinaron los apoyos para la inclusión que se implementaron en estudiantes con discapacidades en entornos inclusivos?
3. ¿Qué categorías de apoyo se han investigado con respecto a su impacto en el acceso de los estudiantes al currículum y a los entornos de educación ordinaria, así como en el aprendizaje de los estudiantes?
4. ¿Cómo evaluaron los participantes y los profesores la validez social de los apoyos en términos de viabilidad y utilidad?

## **2.2. Objetivo General 2. Investigación del constructo de necesidades de apoyo en población infantojuvenil con discapacidad intelectual**

El segundo objetivo es el de investigar el constructo de necesidades de apoyo en niños y adolescentes con DI. Abordar el constructo para la óptima distinción entre necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinarias es un requisito para avanzar en la implementación práctica del paradigma de apoyos. Para abordar este objetivo se han llevado a cabo dos estudios:

1. Verdugo, Amor, Arias, Guillén, Fernández y Arias (2019). El objetivo es arrojar luz en la distinción entre necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinarias en niños y adolescentes con DI, a través de la comparación de las necesidades de apoyo de los niños y adolescentes con DI con las necesidades de apoyo de sus iguales con funcionamiento típico. Este propósito se vertebra en dos preguntas de investigación:
  1. ¿El constructo de necesidades de apoyo es comparable en niños con y sin DI para hacer una comparación insesgada entre ambos grupos respecto a sus necesidades de apoyo?
  2. ¿Qué diferencias latentes se observan entre niños con y sin DI en relación a sus necesidades de apoyo?
2. Amor, Verdugo, Arias, Fernández y Aguayo (2019). Complementario al estudio anterior, su objetivo es analizar la validez de contenido de una Lista de Indicadores que pretende formar a docentes en las necesidades de apoyo del alumnado con funcionamiento típico, a través de la

descripción de las necesidades de apoyo de los niños con funcionamiento típico para las mismas actividades, dimensiones y pares de edad que la herramienta SIS-C. Las preguntas de investigación son:

1. ¿Los indicadores recogidos en la Lista de Indicadores pueden ser considerados, en España, fuentes válidas de una descripción precisa de las necesidades de apoyo de los niños con un funcionamiento típico para las mismas actividades, dimensiones y pares de edad que la SIS-C?
2. ¿Es la Lista de Indicadores una encuesta efectiva para recoger las impresiones subjetivas de los docentes respecto a las necesidades de apoyo de los niños con funcionamiento típico en el contexto español (i.e., ¿puede asegurarse la idoneidad de los indicadores después de analizar el modo en el que se recogió la información empleada para responder a la primera pregunta?)

El siguiente diagrama sintetiza la descripción anterior ayudando a comprender la relación entre el propósito y los retos que éste plantea, el diseño de objetivos generales para abordar cada propósito y el desarrollo de los estudios empíricos.

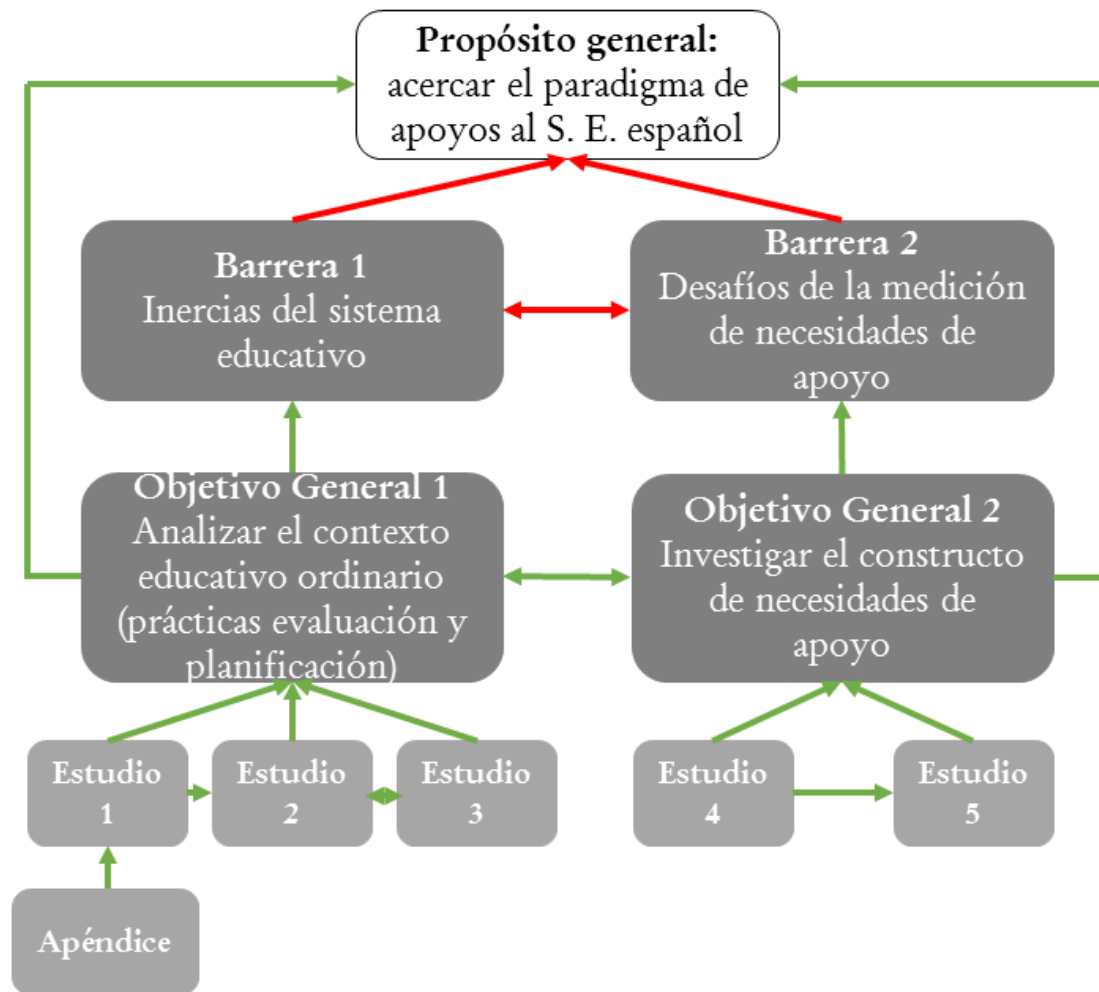


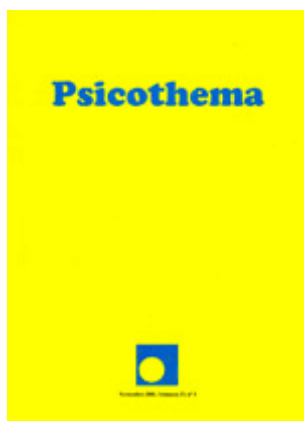
Figura 14. Diagrama del capítulo 2. La dirección de las flechas recoge el flujo de información entre los componentes del diagrama. Las flechas rojas indican problemas y, las verdes, soluciones. La escala de grises implica correspondencia. Así, barreras y objetivos generales obedecen al mismo color pues los objetivos generales se diseñan para responder a las barreras

# CAPÍTULO 3

## ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- XV      *Embargal esi sachó de pico,  
y esas jocis clavás en el techo,  
y esa segureja  
y ese cachó e liendro...  
¡Jerramientas, que no quedí una!*
- XX      *¿Ya pa qué las quiero?  
Si tuviá que ganalo pa ella,  
¡cualisquiá me quitaba a mí eso!  
Pero ya no quío vel esi sachó,  
ni esas jocis clavás en el techo,*
- XXV      *ni esa segureja  
ni ese cachó e liendro...*





Artículo I: Análisis de la normativa de atención a la diversidad como marcos regulatorios de la actuación profesional directa con el alumnado con discapacidad intelectual

---

Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018).  
Psychoeducational assessment of students with intellectual disability:  
Professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45.  
doi:10.7334/psicothema2017.175

---

## RESUMEN

**Antecedentes.** El derecho a la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual requiere buenas prácticas de evaluación e intervención desde enfoques holísticos no exclusivamente centrados en las dificultades académicas que pueda presentar el alumno. Estas prácticas se regulan en España por la normativa de cada Comunidad Autónoma. La variedad de regulaciones existentes demanda una revisión crítica de las decisiones adoptadas para favorecer la inclusión de este alumnado.

**Método.** Se ha analizado la normativa vigente que regula la atención a la diversidad en cada comunidad autónoma empleando una lista de comprobación que recoge las variables que definen cada fase de atención a la diversidad y los modos de prestar apoyos que favorecen el desarrollo, aprendizaje y participación.

**Resultados.** Las medidas de

atención a la diversidad en cada comunidad autónoma enfatizan aspectos organizativos y curriculares, no habiendo ninguna comunidad autónoma que recoja enfoques holísticos tanto en la evaluación como en la intervención, descuidando la promoción de la autodeterminación y la calidad de vida del alumnado con discapacidad intelectual.

**Conclusiones.** La perspectiva de las necesidades educativas especiales, la no concreción de ajustes razonables, la falta de equipos de orientación educativa y psicopedagógica especialistas en discapacidad intelectual y la falta de participación familiar efectiva se erigen como barreras que dificultan la implementación del paradigma de apoyos en entornos ordinarios para fines de evaluación y planificación de apoyos. Se discuten orientaciones para el desarrollo de nuevos marcos legales y práctica profesional partiendo de los enfoques basados en la evidencia de atención al alumnado con discapacidad intelectual y de los resultados del estudio

*Palabras clave:* evaluación psicopedagógica, atención a la diversidad, discapacidad intelectual, calidad de vida, normativa.



## Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis

Antonio Manuel Amor González, Miguel Ángel Verdugo Alonso, María Isabel Calvo Álvarez,  
Patricia Navas Macho, and Virginia Aguayo Romero  
Universidad de Salamanca

### Abstract

**Background:** The right to educational inclusion for students with intellectual disability (SWID) requires the development of good assessment and intervention practices from holistic perspectives not exclusively focused on the academic limitations that SWID may present. These practices are settled in Spain, via regulations drawn up by each Autonomous Community (AC). The variety of existing regulations demands a critical review of the decisions taken to promote the inclusion of those students. **Method:** Current regulations-in-force in each AC that regulate attention to diversity (AD) have been analyzed by using a checklist that includes the variables that defining each stage of the AD process and the ways of providing supports that favor the development, learning and participation of SWID. **Results:** Attention to diversity measures in each AC emphasize organizational and curricular issues, with no AC following holistic approaches in both assessment and intervention, but rather neglecting self-determination and the promotion of quality of life for SWID. **Conclusions:** Guidelines for the development of new legal frameworks and professional practices based on the latest evidence-based models of attention to SWID and on the results are discussed.

**Keywords:** Psychopedagogical assessment, attention to diversity, intellectual disability, quality of life, regulation.

### Resumen

**Evaluación psicoeducativa del alumnado con discapacidad intelectual: análisis del marco de actuación profesional. Antecedentes:** el derecho a la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual (ACDI) requiere buenas prácticas de evaluación e intervención desde enfoques holísticos no exclusivamente centrados en las dificultades académicas que pueda presentar el alumno. Estas prácticas se regulan en España por la normativa de cada Comunidad Autónoma (CA). La variedad de regulaciones existentes demanda una revisión crítica de las decisiones adoptadas para favorecer la inclusión de este alumnado. **Método:** se ha analizado la normativa vigente que regula la atención a la diversidad (AD) en cada CA empleando una lista de comprobación que recoge las variables que definen cada fase de AD y los modos de prestar apoyos que favorecen el desarrollo, aprendizaje y participación. **Resultados:** las medidas de AD en cada CA enfatizan aspectos organizativos y curriculares, no habiendo ninguna CA que recoja enfoques holísticos tanto en la evaluación como en la intervención, descuidando la promoción de la autodeterminación y la calidad de vida del ACDI. **Conclusiones:** se discuten orientaciones para el desarrollo de nuevos marcos legales y práctica profesional partiendo de los enfoques basados en la evidencia de atención al ACDI y de los resultados del estudio.

**Palabras clave:** evaluación psicopedagógica, atención a la diversidad, discapacidad intelectual, calidad de vida, normativa.

The provision of adequate support that helps children and adolescents with intellectual disabilities (ID) to develop to their fullest potential requires professionals who are committed to good practices in psychopedagogical assessment and intervention, and who understand the importance of adopting holistic approaches (Schalock et al., 2010; Verdugo & Schalock, 2010). With an increasingly diverse student population (e.g., immigration, ethnic minorities, disability), inclusion has become the main problem facing the education system.

In Spain, the inclusion of students with special educational needs (SEEN), which incorporates students with ID (SWID), is governed by policies which set out the attention to diversity (AD) procedure, a process whereby student needs are identified and appropriate responses provided. This process involves a series of interdependent successive phases which vary according to the student's needs. When general AD measures are insufficient, a psychopedagogical assessment is carried out to identify the nature of the student's specific need for educational support (SNES) and appropriate responses provided. If the psychopedagogical assessment detects a special educational need (SEN), associated with the presence of specific conditions relating to individual functioning (i.e., disability or severe behavioral disorders), a schooling report is required, detailing the most appropriate form of schooling for the student (i.e., mainstream, combined or special).

Whilst AD is the responsibility of the whole school community (SCC), psychopedagogical assessment and the provision of educational support fall within the remit of school counselors (SCs), primarily educational psychologists, psychopedagogues and pedagogues, who mobilize the resources provided by the education authorities.

These professionals working with SWID face multiple challenges when it comes to AD: moving beyond traditional approaches focused exclusively on curricular aspects (Verdugo, 2009), outdated psychopedagogical assessment models (Echeita et al., 2017) and the need for a greater remit to address diversity (Anaya, Pérez-González, & Suárez, 2011). As a result, SWID are increasingly educated in special education schools (Ramos & Huete, 2016), despite article 24 of the Convention of the United Nations (UN, 2006) on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), which stipulates that inclusive education through reasonable accommodations should be the priority response for SWID.

To overcome these challenges and develop good evidence-based practices for SWID, SCs should consider the following key points: the received definition of ID; a valid model for assessing needs and the provision of supports; a valid conceptual framework for quality of life (QOL), which promotes the participation and self-determination of SWID (Schalock & Verdugo, 2012); and the understanding of reasonable accommodations (UN, 2006).

The eleventh edition of the American Association on Intellectual and Development Disabilities (Schalock et al., 2010) sets out the most widely received definition of ID. It encompasses more than the limitations (i.e., in both intellectual functioning and in adaptive behavior which originate before age 18), and considers SWID from a multidimensional approach, where supports play a central role in the improvement of functioning and QOL.

Secondly, the supports model is based on the strengths of SWID and understands ID as a mismatch between a person's capabilities and the demands of the environment (Walker, DeSpain, Thompson, & Hughes, 2014). This mismatch induces support needs, a psychological construct referring to the pattern and intensity of support which a person with ID needs to participate in activities linked with normative human functioning (Thompson et al., 2009). Once the support needs for a student have been determined, it is important to devise individualized supports to enhance human functioning and personal outcomes (Thompson et al., 2016; Walker et al., 2014).

As for the QOL model, it proposes a systemic strategy designed to enhance the possibilities and the effectiveness of the intervention and supports for SWID (Pazey, Schalock, Schaller, & Burkett, 2016). It is used in direct practice with students (microsystem), educational organization (mesosystem) and the development of inclusive education policies (macrosystem).

The main contribution of this model in the treatment of SWID is its consideration of personal outcomes (Schalock & Verdugo, 2012; Verdugo, 2009; Walker et al., 2014), which need to be evaluated using psychometrically robust scales. Along with the supports model, the QOL model constitutes a framework to evaluate the impact of supports in different areas of personal development which extend beyond the academic sphere, areas that also relate to the rights contained in the CRPD (Verdugo, Navas, Gómez, & Schalock, 2012).

Sharing this ecological-contextual approach, the CRPD defines reasonable accommodations as individualized supports which guarantee: (a) the access to and full enjoyment of their rights by persons with disabilities; (b) that their individualized needs are

met; (c) the full development of potential; and (d) participation in their community on an equal basis with others who have no disability (UN, 2006).

To implement these key elements of professional practice, an analysis of the AD process in Spain is required. The main particularities of this process lie both in the decentralization of education decision-making powers to each Autonomous Community; and in the successive levels of realization, from national legislation to direct practice, not forgetting Autonomous Community regulations and school documentation. As a result, it is not possible to draw conclusions on the professional action framework for SWID at a national level.

The aim of this paper is to analyze the different Autonomous Communities' (ACs) legal frameworks for AD, which regulate professional practice in the assessment of SWID and in the provision of individualized supports to this population. The supports model, the QOL model and the rights contained in the CRPD are used as frames of reference. The objective of the analysis is to assess whether the AC's legal frameworks incorporate the latest scientifically approved developments which facilitate a contextualized and individualized assessment of supports, as well as guarantees for the inclusion of SWID as required by the CRPD.

## Method

The research was qualitative, using a descriptive methodology and content review technique. Specifically, the method entailed an analysis of current education legislation, as it constitutes the framework regulating assessment and support practices for SWID.

## Participants

The sample consisted of: legislation governing various stages of education (i.e., curriculum, development, assessment-progression-certification, the management of schools and teaching staff at kindergarten, elementary, secondary, high school and vocational training stages), AD legislation, and legislation relating to the work of SCs in mainstream education, all in force as at 31 December 2016 in Spain's 17 ACs. The autonomous cities of Ceuta and Melilla were not included in the research, due to insufficient education decision-making powers.

The rationale for including legislation governing key education stages and SCs in mainstream education was to examine their AD content. Non-compulsory education stages-kindergarten, vocational training and high school diploma studies-were included given their respective importance in early detection and assistance for the transition to adulthood. A full list of the legislation analyzed may be obtained by contacting the author.

## Instrument

The instrument used was a self-elaborated checklist with dichotomous response option (YES/NO), designed to analyze the action framework of SCs working with SWID, particularly in relation to AD.

The first step in the development of the checklist was a detailed study of the conceptualization of ID, of the supports model and the QOL model, and of article 24 of the CRPD. The result was a theoretical framework against which to analyze the response offered to SWID in the AD process.

Secondly, an independent expert, with professional experience in AD and in support needs research, prepared the structure of the checklist using six dimensions which would then inform the selection of items: (1) a preliminary dimension to evaluate if the SC action framework was up-to-date with current standards (i.e., *focus on rights and degree of updating of legislation*); (2) four dimensions corresponding to the staged phases of the AD plans (i.e., *detection and identification of the SNES*, which evaluates the degree to which each AC has indicators to guide the practices of each member of SCC generating protocols; *psychopedagogical assessment*, aimed at the contextualized evaluation of psychological and pedagogical needs; *schooling report*, which details the decisions made with regard to the most appropriate form of schooling for the SSEN; and *attention to diversity measures*, comprising strategies for personalized responses to the needs of these students; and (3) a dimension, common to all legislation, which considers the role of different educational stakeholders and the dissemination of results and good practices in work with SWID (i.e., *involvement of SCC and dissemination of data and results*).

Items were selected using an inductive approach on the variables which were common to all the AD plans regulated by the ACs (e.g., areas assessed, school documentation, etc.), and on the most important features of the QOL model, the supports model and the right to inclusive education embodied in the CRPD. A total of 42 items were obtained, divided across the six dimensions.

Finally, the reliability of the checklist was confirmed by a *kappa coefficient* of .97, indicating an excellent inter-rater agreement for the instrument.

### Procedure

With the tool now developed, the current regulations relative to the defined criteria were downloaded from the education departments of the different AC websites.

Using the checklist, these regulations were independently assessed by two specialist education researchers. In the first instance, the two assessors carried out a pilot study on the legislation of Andalusia (selected at random) in order to detect potential issues linked to the use of the instrument. They then proceeded to a complete analysis of the legislation and calculated the *kappa coefficient*. For items where there was discrepancy between assessors, a third member of the research team made an informed final decision on the value of the item.

### Data analysis

The data was analyzed using descriptive statistics for qualitative data (i.e., frequencies and percentages), recording compliance with the items on the checklist.

### Results

The results are set out below according to the six dimensions of the checklist.

#### Preliminary dimension

Only 35.29% of the ACs (Andalusia, Extremadura, Castile-La Mancha, Aragon, La Rioja and the Balearic Islands) had up-to-date regulations on AD processes (i.e., they incorporated all the AD

phases into one document published within the last five years). As regards the focus on rights, only Castile and León, Extremadura, Galicia and Navarra explicitly referenced the CRPD (23.53%).

#### Detection and identification of the SNES

As shown in Table 1, only the legislation of Andalusia had a protocol specifying the concrete actions required of each member of the SCC, covering the different aspects of student development and the various contexts where they interact. In particular, it identifies: key stages for the detection of the SNES; the stakeholders who should be involved (counselors, teachers and principals) and what is meant by SNES; key areas to be assessed (e.g., cognitive, motor, sensory, communicative and linguistic development); and the appropriate procedures for obtaining information (such as observation or a log sheet). All these elements are developed in an annex (Junta de Andalucía, 2015, pp. 118-126). In addition, just 47.06% of the ACs (Castile and León, Andalusia, Valencia, Cantabria, Aragon, La Rioja, Navarra and the Canary Islands) specified the criteria that students needed to fulfill in order to be considered as having a SNES.

A total of 58.82% of the ACs used up-to-date terminology to refer to SWID. However, only the Basque Country, Aragon, Navarra and the Canary Islands explicitly highlighted the importance of adaptive behavior in the conceptualization of ID, and Navarra was alone in legislating for a specialist ID educational counseling and psychopedagogical team (SIDECPPT).

#### Psychopedagogical assessment

As depicted in Table 2, all of the ACs provided for psychopedagogical assessment in school documentation and appropriately defined the role of professionals and family members alike (the Basque Country uses nonnormative documents, which do not form part of this analysis). In the same way, they all underlined the importance of obtaining information on the family, social and cultural context, as well as the educational background. That said, only in Andalusia were specific guidelines proposed to detect different needs in these contexts (i.e., family dynamics and expectations, environmental characteristics, family-school cooperation and family/teaching-learning process cooperation,

Detection and Identification (SNES)	%	n
Are there minimum indicators to be met... for each educational stakeholder?	5.88	1
in the different development areas?	11.76	2
in the various contexts relevant to the student?	5.88	1
by educational stakeholders, development areas and context in this phase?	5.88	1
Are inclusion/exclusion criteria specified for each SNES and SEN?	47.06	8
Is there a protocol that articulates the decision-making process in the different phases of AD?	5.88	1
Is up-to-date terminology used to refer to SWID?	58.82	10
Is adaptive behavior referred to in relation to SWID?	52.94	9
Is the importance of adaptive behavior in ID highlighted?	23.53	4
Is there a SIDECPPT?	5.88	1

social inclusion and support resources and/or sociocultural resources to further the student's development).

Of all the ACs, 47.06% (Castile and León, Andalusia, Catalonia, the Basque Country, Cantabria, Galicia, La Rioja and the Canary Islands) in their regulations defined different procedures for psychopedagogical assessment, although none referred to the need for standardized tools which meet good psychometric properties (i.e., reliability and validity).

With the exception of Catalonia, the Basque Country, Murcia and Aragon, the majority of the ACs (76.47%) set out guidelines for the preparation of the psychopedagogical report.

Andalusia, Catalonia and Asturias (17.65%) were the only ACs to regulate the assessment of support needs beyond curricular, organizational and/or coordination aspects. The aforementioned Andalusian protocol describes the importance of paying attention to the different aspects of the student's development, with varying degrees of emphasis.

### Schooling report

Except for the Basque Country (which uses nonnormative documents), all of the ACs defined the role of each member of the SCC and set out the decision-making process for the most appropriate form of schooling for the SSEN (Table 3). However, it is striking that in this key phase for the inclusion of SWID, only 41.18% of the ACs (Andalusia, Extremadura, Catalonia, Murcia, Aragon, the Balearic and Canary Islands) were up-to-date on the conceptualization of ID.

The regulations of Andalusia, Catalonia and Asturias provided for the assessment and provision of support beyond curricular and/or organizational aspects (e.g., postural aids, adaptive behavior or activities for daily life); and Catalonia, the Basque Country and Aragon were the only ACs to explicitly allude to support needs and supports from an ecological-contextual approach.

### Attention to diversity measures

Table 4 shows that all of the ACs specified ordinary, extraordinary and exceptional AD measures; they also defined the

Psychopedagogical assessment (Students with specific educational support needs and SSEN)	%	n
Is the role of each professional defined?	94.12	16
Is there a decision-making process...?	94.12	16
...Set out in school documents?	100	17
Is the role of the SC clear?	94.12	16
Is the role of the family defined?	94.12	16
Are procedures for obtaining information defined?	47.06	8
Are psychometric quality indicators proposed for standardized information collection instruments?	0.00	0
Is there recognition of the importance of the social, cultural or family context, in addition to the educational context?	100	17
Are concrete guidelines proposed to detect needs in these contexts?	5.88	1
Are specific guidelines provided for the completion of each section of the psychopedagogical report?	76.47	13
Is there an assessment of support needs beyond curricular, organizational and/or coordination aspects?	17.65	3

Schooling report (SSEN)	%	n
Is the role of each professional defined?	94.12	16
Is there a decision-making process?	94.12	16
Set out in school documents?	94.12	16
Is the role of the SC clear?	94.12	16
Is the role of the family clear?	94.12	16
Is up-to-date terminology used for SENs associated with ID?	41.18	7
Are support needs assessed and supports offered beyond curricular/organizational aspects?	17.65	3
Is the supports model used?	17.65	3

Attention to diversity measures	%	n
Are ordinary, extraordinary and exceptional measures specified by education levels?	100	17
Is the procedure for applying these measures specified?	88.24	15
Is there a decision-making process that relates measures, procedures, educational stakeholders and students according to the SNES?	64.71	11
Are staffing aspects, as well as ordinary and specific materials defined?	100	17
Is there recognition of the importance of supports beyond curricular/organizational aspects?	76.47	13
Are there regulated measures for support provision to SSEN with ID in different contexts (e.g., health and safety, social activities or self-determination)?	35.29	6
Is there an alignment of supports and better quality of life for SSEN?	17.65	3
Are the roles of professionals and family members defined?	100	17
Are they set out in school documents?	100	17

role of each member of the SCC, other staffing aspects and AD materials.

Apart from Catalonia and Murcia, all of the ACs (88.24%) explained the process for the application of these measures. This figure fell to 64.71% (Andalusia, Extremadura, Valencia, the Basque Country, Asturias, Castile-La Mancha, Aragon, La Rioja, Navarra, the Balearic and Canary Islands) for those ACs which distinguished between the measures to be adopted depending on the needs of the student.

A total of 76.47% of the ACs recognized the importance of providing support beyond curricular and/or organizational aspects. However, the only ACs to actually regulate measures for support provision in areas such as health and safety, social activities or self-determination were Andalusia, Asturias, Castile-La Mancha, Murcia, La Rioja and Navarra (35.29%). Finally, Catalonia, the Basque Country and Aragon (17.65%) were the only ACs to emphasize explicitly the relevance of aligning interventions to improve the QOL of SWID.

### Involvement of SCC and dissemination of data and results

All of the ACs highlighted the importance of AD coordination between education cycles and stages, as well as across departments (health, social services and education). Similarly, apart from the Basque Country, they all emphasized the role that SCC had to play in the process.

All of the ACs stressed the importance of exchanging experiences of good practice and of analyzing collated results.

### Discussion

This paper analyzes how the different ACs regulate and establish AD measures which promote the provision of appropriate supports to SWID and direct the professional practices of SCs towards inclusion. To this end, we consulted the relevant regulations of each Autonomous Community in order to evaluate their respective AD processes. We used as frames of reference the concepts of support needs and reasonable accommodations consistent with the supports model, the QOL model and the CRPD. Certain elements of this analysis merit further comment.

First, the data show that no Autonomous Community clearly articulates the assessment of support needs for SWID and, at the same time, has AD measures based on individualized supports that transcend curricular and/or organizational aspects. The ACs closest to this approach are Andalusia, which establishes protocols with indicators for the detection of more than just academic needs (Junta de Andalucía, 2015); and Catalonia, the Basque Country and Aragon, which mention—but do not elaborate on—measures aimed at improving the QOL of SWID. Failure to establish a clear protocol for the assessment of support needs in all areas of a student's development will have implications. In the event that a schooling report is required, decisions are not based on a holistic approach to assessment and support provision, which may lead to the segregation of the student without having assessed his/her functioning with appropriate supports in other areas of his/her life.

Secondly, all of the ACs assert that the psychopedagogical assessment and schooling report should be based on both qualitative information (i.e., interviews, clinical judgment and observation) and quantitative information (i.e., standardized tools). Yet our data reveal two critical issues. First of all, there is a distinct lack of up-to-date knowledge about ID (i.e., obsolete terminology, lack of regard for adaptive behavior and lack of specialist teams), which can lead to improper practice in the assessment and provision of supports, giving excessive importance to IQ—over other types of skills—or to exclusively curricular support. In this respect, the low percentage of ACs which use up-to-date terminology in schooling reports is striking, all the more so given the implications for decision-making. The second issue is that the lack of reliable and valid tools to support interventions and decisions (Muñiz, Hernández, & Ponsoda, 2015) can lead to improper practice, especially in processes which may result in the segregation of SWID, compromising their full development and restricting their rights.

Thirdly, the data suggest that in terms of AD measures, the regulations of the different ACs employ the term “educational support” to refer mainly to organizational and curricular measures. The exceptions are Aragon, Catalonia and the Basque Country, although the latter two use nonnormative documents. In Aragon, the notion of support as set out in Decree 135/2014 (pp. 24,833) aligns with an ecological-contextual approach which is consistent with the supports model, the QOL model and the CRPD.

When all is considered, our analysis has identified two barriers to the admission of an ecological-contextual notion of supports which would promote the inclusion of SWID in Spain: the conceptualization of SENs and how the “reasonable”

accommodations proposed by the CRPD are interpreted and applied.

In relation to the first, the regulations state that SENs are “a consequence of the disability”. This is an erroneous assumption, since a person can have a disability without necessarily presenting activity limitations or participation restrictions (WHO, 2007).

The second barrier arises from the lack of regulatory clarity in information on “reasonable accommodations” as provided for by CRPD, which is most likely due to the lack of knowledge surrounding this term. These accommodations refer to the supports required to ensure the full inclusion of SWID (UN, 2016), and which Spain is obliged to apply as a State Party to the CRPD and having ratified its optional protocol. Using the economic crisis or “excessive reasonableness” as an excuse for failure to apply the supports is a violation of article 24 of the CRPD (Verdugo & Navas, 2016).

Finally, whilst almost all of the ACs highlight the importance of family participation for the inclusion of SWID, they nonetheless assign families a passive role in this process. The two exceptions are: Andalusia, which counts on the active participation of families at the detection of needs stage (Junta de Andalucía, 2015); and Aragon, which regulates the creation of advisory monitoring commissions for policy improvement and inclusive practices (Gobierno de Aragón, 2015).

The results presented in this paper are consistent with those of other studies in affirming that AD does not adequately address the inclusion right of SWID (Echeita et al., 2017; Liesa, Castelló, Carretero, Cano, & Mayoral, 2012; Ramos & Huete, 2016; Verdugo, 2009), since they focus principally on curricular aspects which, on occasion, can act as barriers to inclusion (Palliseria, Fullana, Puyalto, & Vilà, 2016; Verdugo & Rodríguez, 2012).

The main value of our analysis is its new contribution. Previous studies analyze or compare specific aspects of educational policies (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes, & Vargas-Beltrán, 2016; Torres & Castillo, 2016), but none has addressed the objective of this paper.

This study could be used as a basis for future research, with the aim of contrasting results and overcoming limitations, such as the inductive method used to draft the checklist or the descriptive nature of the study. For these reasons, the results of this study should be treated with caution. We suggest further investigation into the culture within schools for the inclusion of SWID, as well as into the direct practice and training programs of SCs.

Based on the collated evidence and on the valid approaches for working with people with ID, this study has implications which should serve as guidelines for the attention of education authorities and professionals.

In relation to education authorities, our study highlights: the significance of defining action protocols to avoid duplication among SCC (as reflected in the Instructions of June 22, 2015 in Andalusia); the importance of incorporating validated psychometric tools into AD; and the need to define holistic assessment and response processes which transcend traditional approaches. Various studies describe the impact of the QOL model in developing inclusive educational policies (Pazey et al., 2016; Verdugo et al., 2012).

That being said, guidelines for policy development do not necessarily translate into new professional practices. It is therefore crucial to provide guidance to support the work of the counseling psychologist with the aim of overcoming the limitations of AD in relation to SWID, as identified in this study and in existing

literature (Anaya, Pérez-González, & Suárez, 2011; Echeita et al., 2017; Verdugo, 2009). Such guidance is informed by the practical application of the supports model and the QOL model within an educational context.

When applied to the work of counseling psychologist, the supports model facilitates the individualized assessment of support needs from a holistic approach, as it consists of a work plan to both identify the specific needs and provide individualized supports to address them (Thompson et al., 2016). Moreover, to measure support needs, this model proposes tools which have been tested for reliability and validity, and thus offers psychometric alternatives to complement qualitative approaches to assessment. Given that the Supports Intensity Scale - Children's version has been validated in both Spanish and Catalan (Guillén, Adam-Alcocer, Verdugo, & Giné, 2017), the model can now be implemented in practice as in other countries (Walker et al., 2014). It provides counselors with useful information in their planning of individualized supports for home, community and school, as well as for self-determination, thus helping students to develop to their fullest potential and to improve their personal outcomes.

Although not essential, it is nonetheless recommended that the tool be applied by psychologists, as they have the necessary experience and competence in the principles of psychological assessment (Thompson et al., 2016). What is more, psychologists are the best equipped to understand human development, psychological needs and the assessment thereof, as well as the utilization and implication of psychometric tests.

This suggestion is made not to exclude other professionals from AD, but to recognize the role of psychologists and their contribution to processes for the inclusion of SWID. Furthermore, as the tool takes the form of a semi-structured interview (Guillén et al., 2017), psychologists can reconcile their knowledge with the

experience of professionals in the field of education (e.g., teachers or educationalists) and with family members of the SWID, thus availing of comprehensive information to shape the provision of individualized supports. As a result, AD assessment and response procedures are enhanced by this validated working model, which brings the educational setting closer to a holistic understanding of needs and supports.

As for the QOL model, it allows professionals to evaluate how individualized supports contribute to the achievement of desired personal outcomes. As with the other model we have discussed, it offers tools, such as the QOL scales (e.g., Gómez et al., 2016). These are based on validated models; in addition, they record information at different stages – at the outset, during, and at the end –, which facilitates the collation of data and the comparison of the results of interventions, ultimately contributing to evidence-based practices (Schalock, Gómez, Verdugo, & Claes, 2017).

By way of conclusion, the only way to assist SWID in developing to their fullest potential, and thus respect the rights set out in the CRPD, particularly article 24, is to adopt and integrate the supports model (i.e., assessment and planning of individualized supports) and the QOL model (i.e., focus and impact of the intervention) into direct practice. For this to take place, it is imperative that education authorities, SC training programs and the SCs themselves adopt the latest assessment and intervention techniques for their work with SWID.

#### Acknowledgments

This study was funded by the Junta de Castilla y León (R&D projects, reference SA120U13) and by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport (FPU program, references FPU13/03897 and FPU14/01468).

#### References

- Anaya, D., Pérez-González, J. C., & Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores [School counselor's training domains from the practitioners' point of view]. *Revista de Educación*, 356, 607-629.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos [The Colombian educational system in its way towards inclusion. Advances and challenges]. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75.
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M. L., Moreno, A., & Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015) [Analysis and assessment of the Area of Education in the III Plan of Action for People with Disability in the Autonomous Community of Madrid]. *Siglo Cero*, 48(1), 51-71.
- Gobierno de Aragón (2014). Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo [Decree 135/2014 of 29th of July, which regulates the conditions for school success and excellence of all students in the Autonomous Community of Aragón under an inclusive approach]. Publicado en *Boletín Oficial de Aragón* No. 150, del 29 de julio de 2014. Zaragoza.
- Gobierno de Aragón (2015). Orden de 28 de enero de 2015, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la Comisión de seguimiento de las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo [Order of 28 of January 2015, of the Department of Education, University, Culture, and Sport, which regulates the monitoring commission of the conditions for the school success and excellence of all students under an inclusive approach]. Publicado en *Boletín Oficial de Aragón* No. 32 del 28 de enero de 2015. Zaragoza.
- Gómez, L. E., Alcedo, M. A., Verdugo, M. A., Arias, B., Fontanil, Y., Arias, V. B., & Morán, L. (2016). *Escala KidsLife: evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con discapacidad intelectual* [KidsLife Scale: Quality of life assessment in children and adolescents with intellectual disability]. Salamanca: Universidad de Salamanca & Publicaciones del INICO.
- Guillén, V. M., Adam-Alcocer, A. L., Verdugo, M. A., & Giné, C. (2017). Comparison between the Spanish and Catalan versions of the Supports Intensity Scale for Children (SIS-C). *Psicothema*, 29(1), 126-132.
- Junta de Andalucía (2015). Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del ACNEAE y organización de la respuesta educativa [Instructions of 22 of June 2015, of the General Direction of Participation and Equality, which establish the protocol of detection, identification of the students with specific educational support needs and the organization of the educational response].
- Liesa, E., Castelló, M., Carretero, M. R., Cano, M., & Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria:

- valoraciones de los profesionales [Attention to diversity in compulsory secondary education: Professionals' appreciations]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 403-420.
- Muñiz, J., Hernández, A., & Ponsoda, V. (2015). Nuevas directrices sobre el uso de los tests: investigación, control de calidad y seguridad [New guidelines about tests use: research, quality control, and security]. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 161-173.
- Naciones Unidas (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas (2016). *General Comment No. 4 on the Article 24: Right to inclusive education*. Retrieved from <http://sid.usal.es/idos/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children and Youth version*. Geneva, Switzerland: OMS.
- Palliser, M., Fullana, J., Puyalto, C., & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disability and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 391-406.
- Pazey, B.L., Schalock, R.L., Schaller, J., & Burkett, J. (2016). Incorporating quality of life concepts into educational reform: Creating real opportunities for students with disabilities in the 21st century. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(2), 96-105.
- Ramos, C., & Huete, A. (2016). La Educación Inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? [Inclusive education: a necessary good, or a pending issue?] *Prisma Social*, 16, 251-277.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports. 11th Edition*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Gómez, L. E., Verdugo, M. A., & Claes, C. (2017). Evidence and evidence-based practices: Are we there yet? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(2), 112-119. doi: 10.1352/1934-9556-55.2.112
- Schalock, R.L., & Verdugo, M. A. (2012). *A leadership guide to redefining intellectual and developmental disabilities organizations: Eight successful change strategies*. Baltimore, MD: Brookes.
- Thompson, J. R., Valerie, J. B., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., & Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Little, T. D., Copeland, S. R., & Tassé, M. J. (2016). *Supports Intensity ScaleóChildren's version: User's Manual*. Washington D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Torres, J. A., & Castillo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: un estudio en la provincia de Jaén [Impact of educational support policies on organizational structures of schools from the perspective of teachers: A study in the province of Jaén]. *Educación XXI*, 19(2), 205-228, doi: 10.5944/educXXI.14223
- Vásquez-Orjuela, D. (2016). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile [Inclusive education policies: A comparison between Colombia and Chile]. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida [Educational change from a quality of life perspective]. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M. A., & Navas, P. (2016). *Todos somos todos. Derechos y calidad de vida de las personas de las personas con discapacidad intelectual y grandes necesidades de apoyo* [All means all. Rights and quality of life of people with intellectual disability and extensive support needs]. Madrid: Plena Inclusión.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045, doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x
- Verdugo, M. A., & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales [The perspectives of students with intellectual disabilities, families and professionals on inclusive education in Spain]. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Verdugo, M. A., & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual [Latest advances in the approach and conception of people with intellectual disability]. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.
- Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R., & Hughes, C. (2014). Assessment and planning in k-12 Schools: A social-ecological approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139.







**Artículo II: Examen de las tendencias de investigación sobre educación inclusiva desde una perspectiva internacional con el fin de identificar en España aquellos trabajos que hayan diseñado e implementado estrategias de apoyo orientadas a la mejora de resultados personales en entornos ordinarios con alumnos con discapacidad**

---

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M. y Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. doi:10.1080/13603116.2018.1445304

---

## RESUMEN



**Antecedentes.** La educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad en los entornos ordinarios ha sido un movimiento global desde hace 30 años. **Método.** Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de artículos publicados en revistas revisadas por pares en idioma inglés y español, a fin de obtener una perspectiva internacional sobre el estado de la investigación y la práctica desde el foco de la educación inclusiva en relación al alumnado con discapacidades a lo largo del periodo de tiempo entre 2002 y 2016. **Resultados.** La revisión de la literatura, que supuso dos búsquedas paralelas para comparar y contrastar los artículos publicados en inglés y en español, arrojó un total de 2.380 artículos que fueron categorizados en siete categorías según el tipo de estudio:

teórico, descriptivo, actitudinal, revisión de literatura, intervención y no inclusivo). Para ambos conjuntos de artículos (i.e., los publicados en inglés y en español), los dos tipos de artículos más frecuentes fueron los artículos teóricos y descriptivos. El número de artículos de intervención, con hallazgos relativos a la eficacia de intervenciones orientadas para promover prácticas inclusivas, fue muy inferior en el conjunto de artículos relativos a la literatura publicada en español. **Conclusiones.** Los hallazgos ponen de manifiesto la gran brecha existente todavía entre teoría y práctica real en lo que atañe a la educación inclusiva. Se discuten las implicaciones para seguir avanzando en la investigación y para la práctica educativa inclusiva

*Palabras clave:* inclusión, estudiantes con discapacidades, estudiantes con necesidades educativas especiales, perspectivas internacionales, revisión de literatura



## International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review

Antonio M. Amor <sup>a</sup>, Mayumi Hagiwara<sup>b</sup>, Karrie A. Shogren<sup>b</sup>, James R. Thompson<sup>b</sup>, Miguel Ángel Verdugo<sup>a</sup>, Kathryn M. Burke<sup>b</sup> and Virginia Aguayo <sup>a</sup>

<sup>a</sup>Institute on Community Integration (INICO), University of Salamanca, Salamanca, Spain; <sup>b</sup>Beach Center on Disability, The University of Kansas, Lawrence, KS, USA

### ABSTRACT

Inclusive education of students with disabilities in general education contexts has been a global movement for at least 30 years. We completed a systematic review of articles published in English- and Spanish-language peer-reviewed journals to obtain an international perspective on the status of inclusive education research and practice regarding students with disabilities, as reflected in the literature from 2002 through 2016. Our literature search, which involved two parallel searches to compare and contrast articles published in the English and Spanish professional literature, yielded 2380 articles which were categorised into seven categories: theory, descriptive, attitudinal, literature review, intervention, and non-inclusive. For both the English and Spanish literature, the most two common article types were theory and descriptive. The number of intervention articles, with findings on the efficacy of interventions to promote inclusive practices, was drastically lower in the Spanish literature. Implications for advancing future research and practice are discussed.

### ARTICLE HISTORY

Received 3 August 2017  
Accepted 21 February 2018

### KEYWORDS

Inclusion; students with disabilities; students with special educational needs; international perspectives; literature review

## Introduction

Inclusive education has emerged as a key topic in both research and professional practice as well as a pressing issue in countries' education policy agenda (Ainscow, Booth, and Dyson 2006; Echeita and Ainscow 2011; Muntaner, Rosselló, and de la Iglesia 2016). This concept has been theorised and researched across various disciplines, including psychology, pedagogy, and education and has been aligned with efforts to respect diversity in today's schools (Sánchez-Teruel and Robles-Bello 2013). In policy development, there have been numerous steps taken to codify the right to inclusion for all students by engaging all stakeholders (UNESCO 1994, 2008).

There are different conceptualizations of inclusion and approaches to promote inclusive education. Some consider it a matter of placement by substituting the former term 'integration' for inclusion. This approaches focus on traditional procedures to meet the needs of students with difficulties of any kind in general education classrooms (Nilholm and Göransson 2017). However, simply defining inclusive education by a

location or a set of practices is problematic because such definitions can be impacted by shifts in educational practice, context, culture and circumstances that quickly render these features irrelevant and outdated (Forlin et al. 2013). As such, it is necessary not only to consider practices that promote inclusive education, but also the underlying theoretical aspects that define inclusion in schools and communities.

In this sense, Ainscow, Booth, and Dyson (2006) summarised the conceptualizations given to inclusive education in six main categories: (a) inclusion as concerned with disability and 'special educational needs' (SEN), (b) inclusion as a response to disciplinary exclusions, (c) inclusion as about all groups vulnerable to exclusion, (d) inclusion as the promotion of the school for all, (e) inclusion as 'Education for All', and (f) inclusion as a principled approach to education and society. Although these categories are not mutually exclusive, they reflect the main positions usually taken to address this topic (Messiou 2017). Apart from these conceptualizations of inclusive education, UNESCO (2008) describes the key factors of inclusive education for all students: (a) promoting student participation and reducing exclusion from and for education; (b) the presence, participation and achievement of all students, but especially of those who are excluded or at risk of marginalisation. Overall, inclusive education is a matter of adopting a socio-ecological approach regarding the interactions between students' capabilities and environmental demands, stressing that educational systems must adapt to and reach all students – and not *vice versa*– (Echeita et al. 2017; Nilholm and Göransson 2017; Walker et al. 2014). Other scholars (see, e.g. Booth and Ainscow 2011; Muntaner, Rosselló, and de la Iglesia 2016) stress the importance of reaching the alignment between inclusive policies, culture, and practices, and removing the barriers to learning and participation.

As such, in addition to students with disabilities or other forms of diversity being present, inclusion is also about all students participating in general education settings alongside peers without disabilities (and/or other 'difficulties', as stated by Nilholm and Göransson 2017) and having opportunities of receiving general education curriculum with appropriate supports (e.g. Kurth and Gross 2014; Nilholm and Göransson 2017; Walker et al. 2014). In this context, the general education curriculum involves both academic content as well as other social content, including participation in extra-curricular and other school and community activities. In this sense, we embraced Kurth and Gross's (2014, 5) definition that inclusive education 'means that a student must have access to all of the supports and services he or she will need to participate fully in general education activities and curriculum'. Hence, inclusive education provides a means to move beyond traditional, deficit-based conceptualizations of students with disabilities and other forms of diversity, and move toward a more comprehensive approach to meet the needs of all students (Shogren, Wehmeyer, and Shing 2017; Verdugo 2009).

Of the different perspectives of inclusive education, the inclusion of students with disabilities in general education contexts has become a worldwide movement over the last 30 years. Milestone reports from the movement include *The Warnock's Report* (1978), *The World Declaration on Education for All* (1990), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (1994), *The Dakar Framework for Action* (2000), and the *48th International Conference on Education* by UNESCO (2008). Perhaps the most important milestone was reached in 2006, when the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD) was passed. The CRPD included Article 24 which stipulated that signatories must ensure students with disabilities 'are not excluded from the

general education system on the basis of disability’ and ‘receive the support required, within the general education system to facilitate their effective education’ (United Nations 2006, 17).

Although international agreements and declarations are important, producing a document signed by representatives of different countries does not necessarily mean that more students with disabilities will actually gain access to general education settings nor does it guarantee that the instruction they receive in general education will be beneficial. In addition to the presence of agreements and declarations, another means to assess the extent to which progress is being made in regard to inclusive education is to examine trends in professional literature. Although it will always be difficult to determine the extent to which the professional literature mirrors what is happening in practice, trends in the professional literature can provide insight into the progress being made in a field. Trends can be identified through systematic literature searches, such as this one.

The globalisation of the field of education and its many subfields (e.g. special education) has been apparent for years (see, e.g. Stewart 2012). International-collaborative research in education and psychology has been continually expanding, particularly over the past quarter century. Researchers from different countries start their work by sharing a common understanding of a given phenomenon, and proceed to identifying shared research goals. The knowledge exchange that can result from international collaboration provides multiple advantages for all participants (Lau et al. 2014).

For the purposes of this systematic literature review, our international team included researchers from the United States and Spain. We shared a common perspective on the importance of inclusive educational opportunities for students with disabilities, expertise in educational research and practice, and a common understanding of inclusive education for students with disabilities, as described previously (Kurth and Gross 2014). Our goal was to review literature pertaining to inclusive educational opportunities that specifically involved students with disabilities.

The purpose of this article is to report on findings from a systematic literature review of peer-reviewed articles published in English- and Spanish-language journals over the past 15 years (2002–2016). The research questions guiding the review were:

- (1) What categories of articles (attitudinal, descriptive, literature reviews, intervention, non-inclusive, and theory) were most common in the English-language literature and Spanish-language literature?
- (2) What trends have emerged in the number of publications within each article category in and across the English-language literature and Spanish-language literature?
- (3) What countries have published the most articles about inclusion in the English-language literature and Spanish-language literature?

## Method

### *Search strategy*

To address the research questions, we identified a common search. The following decisions were made:

- (1) Two different searches would be conducted parallel to one another: one search of the English-language literature and one search of the Spanish-language literature. The U.S. team, all of whom were fluent in English, conducted a search of English literature while the team from Spain, all of whom were fluent Spanish speakers, conducted the search of the Spanish literature.
- (2) The search terms were defined with consideration for English-speaking and Spanish-speaking contexts. Thus, no attempt was made to directly translate (i.e. word for word) the search terms from English into Spanish, or *vice versa*. Rather, every effort was made to reproduce the meaning of search terms taking into account differences in language structure as well as cultural considerations. For example, in Spain and other Latin countries the terms ‘students with disabilities’ or ‘disabilities’ are not used consistently (i.e. there is not nearly as precise of a meaning for many disability related terms). In Spain and Latin America, the term ‘Necesidades Educativas Especiales’ (SEN) is the preferred terminology when addressing students with disabilities of any kind within an educational setting. This term is linked to the regulations-in-force describing attention to diversity procedures, which in Spain and Latin countries is the process aimed at promoting inclusion off all students with ‘needs’ (Ministerio de Educación Nacional and Ministerio de Educación 2010). Attention to diversity is described in the legislation, adapted in school documents, and is the framework for professional practice to meet student’s needs at the individual, face-to-face level (Amor et al. 2018; Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes, and Vargas-Veltrán 2015).
- (3) The databases and search terms were specified jointly. For the English-language literature, the electronic databases PsycInfo and Education Resources Information Center (ERIC) (two of the largest for English-written education literature) were searched for articles published between January 2002 and December 2016 using the search terms: (a) inclusion AND students with disabilit\*; (b) inclusive education AND students with disabilit\*; (c) access to general education curriculum; and (d) access to general education classroom. For the Spanish-language literature, ProQuest Central and Redalyc (two of the main databases for Spanish-language education literature) databases were consulted, using the same time-span, with the following search terms: (a) acceso al currículo; (b) acceso al curriculum; (c) inclusión educativa; (d) educación inclusiva; and (e) necesidades educativas especiales.

The results of the English-language searches included 1860 potential articles from the PsycInfo database and 3801 from the ERIC database. Out of the total 5661 English-written articles collected, 2078 articles met all the inclusion criteria after excluding duplicated search results (see inclusion/exclusion criteria below). The results of the Spanish-language literature yielded 2780 articles from ProQuest Central and 2234 from the Redalyc database. Of the 5104 results generated through the Spanish-language literature search, 302 articles remained after excluding duplicates and screening based on inclusion criteria.

### ***Inclusion and exclusion criteria***

In screening articles for inclusion, our criteria was focused on core aspects of inclusive education, including opportunities and supports to participate, learn and receive instruction, and to share time and space with peers without disabilities. Therefore, we focused on

peer-reviewed articles that addressed environments where *students are present, participate, learn, and receive instruction and supports in the general education context with same-age peers for all or part of a school day*. To be included in the review, articles needed to target students with disabilities in K-12, inclusive school settings, but articles which implemented an intervention outside inclusive school settings (i.e. special education classroom and/or centres) aiming to promote skills and knowledge that could enhance participation in the general education curriculum were also included. All articles were included unless they were letters, interviews, book reviews, or editorials. Articles had to be published in English or Spanish (depending on the search), and had to be published between 2002 and 2016, in order to examine the scientific literature produced during the past 15 years. Exclusion criteria were also defined. Articles addressing only students without disabilities, articles that did not take place in educational settings, and papers aimed at students outside of K-12 education (i.e. early intervention, early childhood and preschool, postsecondary education) were excluded.

### Article coding

Articles were reviewed starting with most recent year (2016) and moving backward. The English-language and Spanish-language teams independently developed thematic categories to group the articles based on their reviews of the content of articles from 2016. The two teams then met with one another to compare and discuss the thematic categories that were emerging from the articles. After multiple iterations (where two coders independently sorted the same set of articles into categories, and then compared and discussed one another's coding decisions) and renegotiations of category names and criteria, final categories were defined as a way of organising all the articles produced by searching the Spanish and English-language databases. [Table 1](#) provides a definition of the final thematic categories, which included: (a) theoretical, (b) attitudinal, (c) descriptive, (d) intervention studies, (e) literature reviews, and (f) applications of inclusive practices in non-inclusive

**Table 1.** Description of each article category.

Category	Description
Attitudinal	Articles focused on understanding the attitudes and/or perceptions of different stakeholders in regard to inclusive education. Typically, these articles report findings from quantitative and/or qualitative data collection.
Descriptive	Articles that describe, based on quantitative and/or qualitative data, the current status of inclusive education in a school, community, or country. The goal of the analysis can be to describe current conditions or barriers for success. Studies examining the current status of inclusive education (e.g. number of students included in a given context) were categorised into this category.
Theory	Articles providing rationale for inclusive education based on existing or developing theory. This could be applied at the level of country-wide policy development or local policies in schools or communities, as well as by theoretically-driven frameworks for developing professional development related to inclusive education.
Literature reviews	Articles describing findings from a literature review or meta-analysis about inclusive education. The specific focus was on synthesising existing research related to inclusive education.
Intervention	Articles that reported data on student-level outcomes as a result of the implementation of inclusive practice. The 'intervention' could include models of inclusive education or specific practices implemented in an inclusive setting.
Non-inclusive	Articles that described the evaluation of practices designed to promote inclusion, implemented in segregated settings (i.e. special education classrooms or schools). If an intervention was conducted in a non-segregated setting such as a cafeteria, but students without disabilities were not present or involved, the article was coded in this category.

settings. In addition to coding articles by category, the research teams documented the country from which manuscripts originated. When a manuscript involved two or more authors from institutions in different countries, the article was coded based on the first author's institutional provenance.

### Intercoder agreement

For the Spanish-language search, the first author coded all Spanish-language articles based on the inclusion and exclusion criteria, and then coded included articles into the six thematic categories. The second author completed the same process for the English-language search. For reliability, a second reviewer coded a sample of articles from the search on the inclusion/exclusion criteria, and also coded a sample of included articles into the six thematic categories. Due to the vast differences in the number of articles contained in the English and Spanish samples, every included Spanish article ( $n = 302$ ) was coded independently by the seventh author whereas only 1 out of every 20 ( $n = 156$ ) English articles was coded independently by the sixth author independently for purposes of assessing intercoder agreement. Percent agreement was calculated separately for the English- and Spanish-language articles, and in the case of any disagreement the two coders met to negotiate the final coding. For the English and Spanish articles, the initial agreement percentage was 87% and 98% respectively.

## Results

### Categories of articles

Figures 1 and 2 provide a breakdown of the categorisation of articles in the Spanish- and English-language literature. In both contexts, theoretical and descriptive articles were the most common across time. In the following sections, more specific details of the categorisation of articles is provided.

### Attitudinal

In the English-language literature, 25% of the 2078 articles ( $n = 522$ ) were coded as attitudinal, while for the Spanish literature, 5% of the 302 articles ( $n = 16$ ) were coded as

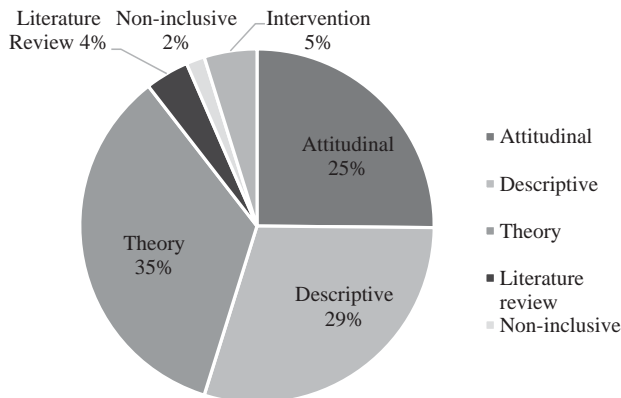
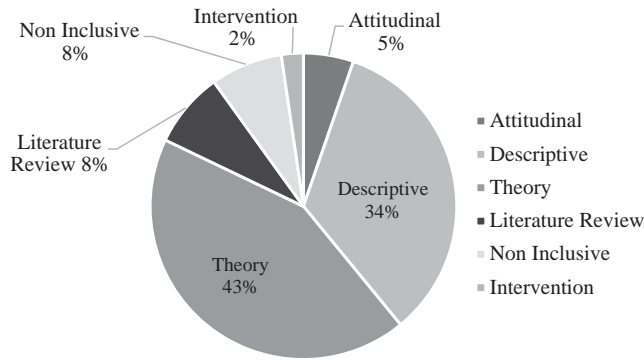


Figure 1. Types of articles in the English-language literature, 2002–2016.





**Figure 2.** Types of articles in the Spanish-language literature, 2002–2016.

attitudinal. The highest number of attitudinal articles was published in the English-language literature in 2006, 2007, 2013, and 2014, with more than 40 attitudinal articles published each year. In the Spanish-language literature, the highest number of attitudinal articles was 6 in 2012. The primary focus of attitudinal studies was examining self-reported data from surveys of pre-service or in-service teachers' perceptions toward inclusion of students with SEN (e.g. Abu-Heran et al. 2014; Bentley-Williams and Morgan 2013; Black-Hawkings and Amrhein 2014). Some studies also examined parents' perceptions or experiences related to inclusion of their children with SEN (e.g. de Boer et al. 2012). The number of studies which looked into perceptions of peers toward inclusion of students with SEN was relatively low (e.g. Georgiadi et al. 2012). A small number of studies explored students with disabilities own perceptions of inclusion (e.g. Shogren et al. 2015 ).

### *Descriptive*

Among the English-language articles, 616 (30%) were coded as descriptive articles, while 102 (34%) were coded as descriptive in the Spanish-language literature. The number of descriptive articles ranged from 23 in 2016 to 72 in 2012, with an average of 41 articles per year in the English-language literature. In the Spanish language literature, the number of descriptive articles ranged between 3 in 2006 and 17 in 2016. Many of the articles in this category reported on observational studies of how students with SEN were included and the barriers encountered in implementing inclusion (e.g. Feldman et al. 2016). Additionally, articles presented case studies of how classrooms or schools changed to include students with SEN in general education settings (e.g. Kaur, Norman, and Awang-Hashim 2016; Theoharis and Causton 2016). A few studies each year described courses in teacher education programmes or professional development programmes to promote inclusive knowledge and skills of pre-service or in-service teachers (e.g. Pape et al. 2015; Pellegrino, Weiss, and Regan 2015). Some researchers also conducted secondary analysis of existing data to examine the inclusive practices and placements for students with SEN (e.g. Kurth, Morningstar, and Kozleski 2014). Overall, the articles in this category focused on describing the current status of implementation of inclusive practices.

## Theory

In the English-language literature, 720 articles (35%), with an average of 48 articles per year, were coded as theory articles. In the Spanish-language literature, a total of 130 articles with an average of the 8 articles per year were identified as theory articles. A majority of the theoretical articles focused on explicating national policy designed to promote changes leading to inclusive education (e.g. Abu-Hamour and Al-Hmouz 2014) or how diverse parties perceived inclusive education within a country (e.g. Dudley-Marling and Burns 2014). Additionally, some articles made suggestions for how to theoretically restructure teacher preparation programmes to promote inclusion (e.g. Shepherd et al. 2016). Other theoretical articles described practical, strategic, or technology-driven strategies that could be used to effectively include students with SEN (e.g. Hart and Brehm 2013).

## Literature review

Literature reviews comprised only 4% ( $n = 83$ ) of the 2078 English-language articles. On the other hand, literature reviews made up 8% ( $n = 24$ ) of the Spanish-language literature. Among the English-language literature, 1 to 16 literature reviews, including meta-analyses (e.g. Kaldenberg, Watt, and Therrien 2015), were published each year, with the exception of 2006 when no literature reviews were published. The focus of most reviews was exploring strategies and practices to improve academic knowledge and skills of students with SEN in inclusive contexts (e.g. Barnett and Cleary 2015). A few articles reviewed studies that examined peers' perceptions and attitudes toward students with SEN (e.g. Leigers and Myers 2015).

## Intervention

In the English-language literature, a total of 100 studies (5%) were coded as examining the efficacy of interventions, while in the Spanish-language literature only 7 articles (2%) were coded under this category. Intervention studies specifically examined instructional supports provided in inclusive classrooms, such as social script training for young students with autism spectrum disorders and their peers (Hundert, Rowe, and Harrison 2014) or instructional supports to enhance mathematical knowledge in general education classrooms (e.g. Kozulin and Kazaz 2017; Peña-Giraldo and Aldana-Bermúdez 2014). The number of intervention studies ranged from a low of 1 article published in 2010 to a high of 12 articles in 2002, with an average of 6 articles per year among the English-language literature. Interestingly, a general downward trend in articles focused on intervention research was seen between 2002 and 2010 in the English-language literature, but beginning in 2011, the number of intervention articles steadily increased, with an average of 8 interventions studies published per year between 2011 and 2016 (see Figure 3). In the Spanish-language literature, 7 intervention studies were published in 5 different years, with most articles published in more recent years, including 3 articles in 2014 (see Figure 4).

## Non-inclusive

In the English-language literature, articles were coded as non-inclusive least frequently ( $n = 36$ ; 2%). A greater proportion of articles were coded as non-inclusive in the Spanish language-literature ( $n = 23$ ; 5%). In 2010, the highest number of studies ( $n = 5$ ) were coded among the English-language literature (see Figure 3) while in 2015, the

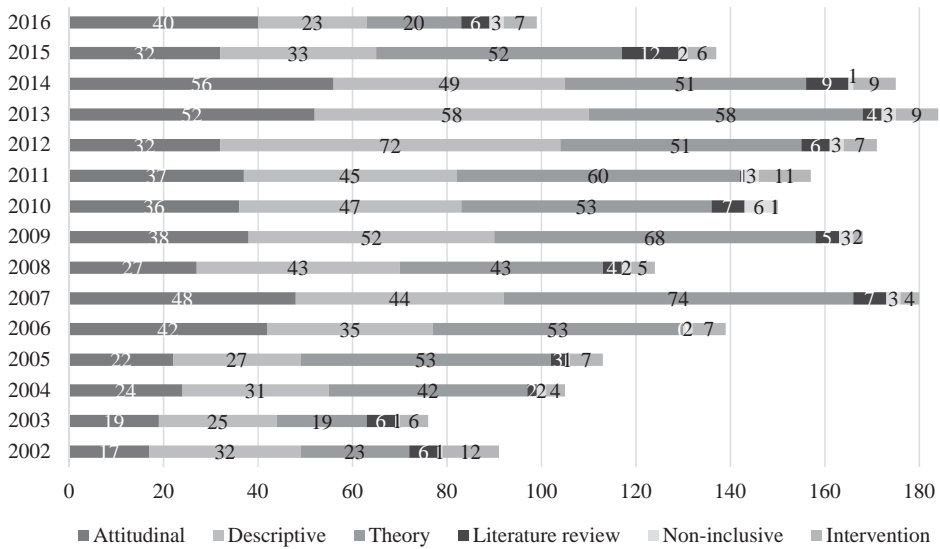


Figure 3. Types of articles by year for english-language literature.

highest number of studies ( $n = 6$ ) were coded under this category among the Spanish-language literature (see Figure 4). Articles coded as non-inclusive tended to use instructional supports that *could potentially* be implemented in inclusive classrooms, but were evaluated for the purpose of the studies in segregated environments. For example, one study focused on improving math skills of students with disabilities, but all teaching and learning activities occurred in a segregated special education classroom (Calik and Kargin 2010). Another study working on teaching phonics to students with disabilities using iPads was implemented in self-contained classrooms (Ahlgrim-Delzell et al. 2016).



Figure 4. Types of articles by year for spanish-language literature.

### **Common trends in the English- and Spanish-language literature**

As [Figures 1](#) and [2](#) show, theoretical and descriptive articles were the most common article types in the English-language and Spanish-language literature, although both were slightly more common in the Spanish-language literature. Attitudinal articles, however, were much more common in the English-language literature (25%) than the Spanish-language literature (5%). Literature reviews and intervention studies comprised a relatively small subset of the literature in both contexts, although in recent years (i.e. from 2011 to 2016), more articles have been published that focused on intervention research.

From 2002 to 2016, an average of 138 articles were published per year in the English-language literature, compared to just 20 articles published per year in the Spanish-language literature. In the Spanish context, the highest number of articles was published in 2012 ( $n = 37$ ), followed by 2008 ( $n = 33$ ); in the English context the highest number of articles was published in 2013 ( $n = 184$ ), followed by 2007 ( $n = 180$ ). Moreover, the lowest numbers of articles were identified between 2002 and 2004 in both contexts (see [Figures 3](#) and [4](#)). In more recent years (2014 to 2016), there have more articles published compared to 2002 to 2004, but fewer compared to the 2007 to 2013 time frame.

### **Countries represented in English and Spanish literature**

The total number of articles across the English- and Spanish-language literature was 2380, and represented research conducted around the world. As a number of countries around the world use English and Spanish, even if it is not their primary language, there were a variety of countries represented within the English- and Spanish-language literature. In the English-language literature, the most frequently represented countries were the United States ( $n = 1387$ ), Australia ( $n = 94$ ), United Kingdom ( $n = 85$ ), and Canada ( $n = 59$ ). Taking a look at the articles published in English-language by researchers from different countries, three such articles were published in 2002, growing to 36 in 2014. These included articles by researchers from the Netherlands, Spain, Greece, Cyprus, Hong Kong, India, Jordan, Israel, Turkey, and Nigeria. There was also evidence of collaboration by researchers across countries, such as a team representing Sweden, Portugal, Hungary, Belgium, Romania, Norway, and the Virgin Islands (Lebeer et al. 2012) and another representing Canada, Australia, Hong Kong, and Indonesia (Loreman, Sharma, and Forlin 2013). For the Spanish-language articles, apart from Spain ( $n = 172$ ), the most frequently represented countries were Chile ( $n = 37$ ), Mexico ( $n = 27$ ), and Costa Rica ( $n = 23$ ).

### **Discussion**

The purpose of this review was to analyze the publication trends in inclusive education in the English- and Spanish-language literature over the past 15 years to better understand the primary focus of research in this area as well as the trends that have emerged across these two contexts. Only by analyzing these trends can current and future directions to advance inclusive education research be identified and commonalities across the English- and Spanish-language contexts be leveraged.

Taking a general look into the results found in this review, an important gap between the number of theory articles (i.e. those articles providing rationale on how to include and/

or articles defending a position on why to include students with disabilities) and intervention articles (i.e. those papers that actually develop, apply, and add evidences on how a support can enhance students' inclusion outcomes) can be found. In this sense, the obtained data seem to support findings discussed by other authors who have noted the lack of evidence and evidence-based practices in the field of disabilities at general level (see, e. g., Schalock et al. 2017) and in the educational context (see, e. g., Amor et al. 2018). However, it is important to acknowledge that this work provides a general overview of the research trends in a given field, and should not be assumed to accurately represent of the reality found in daily practice at schools.

What is more, results from this study must be understood in the context of two critical aspects: the peculiarities of inclusive education and the characteristics of international, collaborative research. On the one hand, the multiple conceptualizations of inclusive education that have already been mentioned in the introduction, have resulted in the authors choosing a specific perspective of inclusive education (i.e. regarding students with disabilities) and definition (i.e. that offered by Kurth and Gross 2014). Second, international, collaborative research not only starts from a common understanding of a given phenomenon but also from a shared goal. In this case, gaining a better understanding of the trends in research on inclusive education and want to compare two professional literature from two languages. These two features determined our starting point as well as the methodology which led to the final data pool analyzed and summarised in this article. Although international, collaborative reviews still remain scarce, the general results presented here are largely consistent with those reported by other researchers investigating inclusive education. Any comparisons, however, must be made with caution, taking into the contextual and conceptual ambiguity discussed above.

For example, Messiou (2017), in a systematic review analyzing the presence (or absence) of inclusive research in inclusive education, reported a high number of articles pertaining inclusive education regarding students with disabilities and with special educational needs, but just a few results addressing intervention studies. Although Messiou (2017) findings go in the same direction of the data reported here, her review contained just a few articles where supports for enhancing inclusion outcomes were reported.

A similar trend at general level can be found in Nilholm and Göransson's (2017) study comparing the research in inclusive education between North American and European high impact journals. These authors found that articles reporting original empirical research were the most common, followed by position papers (i.e. articles with the purpose of arguing an evaluative position vis-à-vis the field). In this case, although the proportion of articles in different categories reported in Nilholm and Göransson (2017) study is different than the proportions presented here, Nilholm and Göransson results are similar to our findings, in the sense that there are two main kind of articles: papers reporting data (with different level of evidence and implications) and evaluative articles (in our case under a mainly theoretical perspective). More precisely, what Nilholm and Göransson (2017) definition of empirical articles encapsulates is what we have called attitudinal papers, descriptive papers, literature reviews, intervention articles, and non-inclusive articles. Although findings from Nilholm and Göransson's study are similar to ours, the methodological differences make direct comparisons between the two reviews difficult.

For example, the main focus of Nilholm and Göransson's (2017) article was to explore what was meant by inclusion in research addressing inclusive education, while our

research started from considerations of various meanings that researchers have given to the word inclusion. This difference in initial conceptualisation resulted in a different breakdown of categories for summarising data.

Nilholm and Göransson (2017) also conducted analyses which were focused on the theoretical tradition of the articles they searched. For example, they considered functionalism as the closest tradition to natural sciences. Typical papers under this tradition tried to find law-like connection between different variables. In our case, only intervention papers could be considered under this tradition. And here is an important difference: our results pertaining interventions were scarce in the two arenas, while empirical-functional papers were the most common studies found by Nilholm and Göransson (2017). Perhaps, the fact that these authors only searched in international impact journals and selected only the most 30 cited articles in North American and European journals, resulted in an over representation in the total number of empirical works under functionalist perspective. In our case, we searched the main databases in English and Spanish-language, and therefore our collection of articles may be more representative of the entire body of published literature on inclusive education.

Nilholm and Göransson (2017) also analyzed the concept of inclusion underlying each one of the articles they studied. There is an important similarity between the results described in their article and the findings reported in this study. These authors indicated that in the empirical papers, the majority of works used the definition of inclusion as *placement of students with difficulties*, whereas positional papers often acquired a broader understanding of inclusive education. We also adopted a placement definition in order to consider articles as intervention ones (and, if a programme or support took place outside general education setting, it was considered as 'non inclusive'). In this sense, our findings were consistent with Nilholm and Göransson (2017), because in our study the intervention papers (i.e. those under an empirical-functional perspective according to Nilholm and Göransson description) gave more importance to the placement where the supports took place, while theory articles (often more 'positional') discussed a broader understanding of inclusive education. Perhaps, this trend can be due to methodological issues. Hence, empirical articles may have adopted a simpler definition of inclusive education due to methodological constraints, while positional papers adopted a broader definition because they commonly were less constrained by methodological features.

It is important to state that the starting point and methodology have influenced the results presented here. Therefore, future authors who conduct reviews of literature with a different aim and different methodology may reach different results.

### **Limitations**

Prior to discussing the implications of the findings of this review, it is necessary to acknowledge limitations that must be considered for future work. First, this review only analyzed English- and Spanish-language literature. The integration of other literature and language bases is needed to fully encompass research and practice worldwide and to guide integrated efforts to promote inclusive education. Further, as noted in the description of the countries represented in the review, the United States and Spain contributed the majority of the included articles. Although this result is not unexpected, it reflects an ongoing need to explore research related to inclusive education across language and

cultural contexts. Future work within the English- and Spanish-language literature is warranted to explore cross-cultural differences in research findings. Additionally, the primary focus of the present review was to explore the types and trends of categorical groupings of articles in the English- and Spanish-language context. Future research should further explore the content and quality of research within the various thematic categories, and examine the implications of research for advancing inclusive education worldwide. Lastly, the coding scheme was developed iteratively by the English- and Spanish-speaking teams using the first year of coded literature (2016). High levels of intercoder agreement were obtained for the application of this scheme to the remaining years of the review. It is important to note, however, that alternative coding schemes are possible, and even starting at different years may have led to different foci in the coding scheme. Further validation of the coding scheme will be needed in future work.

### *Directions for future research and practice*

Overall, the findings from the review suggest that across the English and Spanish-language literature, there is a clear focus on scholarship related to inclusive education of students with SEN. Similarities also appear in the themes of articles published over time, suggesting that English- and Spanish-speaking research groups around the world are grappling with similar issues (Ainscow and Sandill 2010). Specifically, theoretical and descriptive articles were the most common in both literature bases. This finding suggests that there is an ongoing focus on providing a theoretical justification for inclusion, and describing the current status of inclusive education as well as models that have been developed to advance inclusive education.

The relative lack of empirical intervention studies focused on establishing research-based practices in inclusive environments is troubling. Our findings suggest that over the past 15 years, research on inclusive education has remained largely theoretical and descriptive, and this remains the case currently. As the field continues to evolve, it is necessary to move beyond simply describing the problem and possible solutions, to testing solutions and documenting implementation and impact that can be implemented at scale (McCart et al. 2014).

It is also critical that work to advance inclusive practices occur in inclusive settings. The finding that a majority of work focused on exploring inclusive practices have been implemented in non-inclusive contexts, particularly in the Spanish-language context, does not bode well for the generalisation of knowledge. This is, of course, influenced by the fact that segregated settings remain a reality for a large number of students worldwide (e.g. Dillon, Underwood, and Freemantle 2016; Kurth and Mastergeorge 2012). Specifically addressing the context-related reality within Spanish-language literature, the amount of non-inclusive articles could be due to the limitations that attention to diversity practices have toward meeting the needs of students with disabilities, especially of those with intellectual disability (Anaya, Pérez-González, and Suárez 2011; Echeita et al. 2017; Verdugo 2009). This is correlated with the placement of students outside general education classrooms (Ramos and Huete 2016), and may have influenced research designs when researchers developed and implemented programmes for enhancing inclusion outcomes within special education contexts. However, more investigation surrounding this issue is needed. Nonetheless, future work focused on establishing effective models and

interventions to promote inclusive education must ensure that research on inclusive practices occurs in inclusive settings (Copeland and Cosbey 2008).

There was a subset of literature focused on attitudinal factors, although this was much more common in the English-language context. Research on the perspectives of diverse stakeholders in inclusive education is necessary, but is not sufficient in and of itself. Moving beyond establishing factors that impact attitudes and refocusing on establishing effective models and interventions that lead to positive outcomes should be a key focus in the English-language context. Overall, the development of theory and describing practices and attitudes are critical and necessary steps to advance inclusive education, but further advances in the form of intervention research are paramount. Such work is lagging behind in both the English- and Spanish-language context.

As research progresses over the next 15 years, more work is needed to define key outcomes that should be the focus of inclusive education research worldwide (McDonnell and Hunt 2014), and a key aspect of this work should be to build collaborative, international research groups that implement and evaluate the impact of models of promoting inclusive education across the globe. When Echeita and Ainscow (2011, 35) noted ‘within educational systems only what is measured will be done’, they were highlighting the importance of moving beyond describing and theorising possible outcomes of inclusive education, to measuring and demonstrating the impact of inclusive education models and practices (Choi et al. 2017). By doing this work in the context of international collaborations, researchers can also explore cross-cultural similarities and differences.

More work is also needed to explore the factors that influence the state of research within different countries and cultural contexts. For example, although there are more similarities than differences in the English and Spanish literature, we did not examine variations across countries included in each literature base. Further, there were nuances. In regard to the Spanish-language literature, for example, there were higher overall proportions of theoretical and descriptive publications and fewer attitudinal publications. This could reflect the greater emphasis in Spanish-speaking countries on advancing ideals associated with the CRPD compared to the U.S. where CRPD has not yet been ratified.

## Conclusion

Overall, this review suggests the ongoing need, worldwide, to ensure the translation of policy, theory, and descriptive knowledge into the creation and empirical analysis of inclusive models and practices that can be implemented with fidelity and adapted for various cultural contexts. Research is needed that is influenced by existing policy and practice, but also informs future needs and issues related to policy and practice (Sancho 2010). This finding from the present review is confirmed by findings in relation to the implementation of the CRPD that suggest factors that are leading to challenges in implementing Article 24, namely that there is a ‘lack of disaggregated data and research (both of which are necessary for accountability and program development), which impedes the development of effective policies and interventions to promote inclusive and quality education’ (United Nations 2016, 2). Critical to this effort will be building new international alliances, as well as greater partnerships between researchers and practitioners within varying cultural contexts to allow for the study of translating research to practice and



establishing research-based practices that can be implemented with fidelity across contexts.

In conclusion, the current review confirms the need for ongoing attention to inclusive education of students with SEN worldwide, and suggests a particular need for increased focus on examining and establishing practices that can be implemented in inclusive settings to promote valued outcomes resulting from inclusive education. Moving beyond examining strategies in non-inclusive settings, and building on the foundational knowledge that has been developed related to theoretical frameworks and attitudinal factors, provides a means to better approach inclusive education worldwide, promoting meaningful outcomes and full citizenship for all people, including those with disabilities.

## Geolocation information

Spain, USA, research on inclusive education

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

## Funding

This work was supported by Consejería de Educación, Junta de Castilla y León [grant Number SA120U13]; & by the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte of Spain [Predoctoral Fellowships FPU13/03897 & FPU14/01468].

## Notes on contributors

*Antonio M. Amor*, PhD student in Psychology in both the Department of Personality, Assessment and Psychological Treatments and in The Institute on Community Integration of the University of Salamanca. His research primarily focuses on assessment and differential analyses on the support needs of students with and without intellectual disability, quality of life and inclusive education. He has published various articles in scientific, peer reviewed journals and books chapters.

*Mayumi Hagiwara*, Ph.D. student in the Department of Special Education at the University of Kansas. She is also part of the Beach Center on Disability and the Kansas University Center on Developmental Disabilities. Her research interests focus on inclusion of students with disabilities, especially more significant support needs. Additionally, promoting self-determination for students with disabilities and improving postsecondary outcomes such as education, employment, and community living are her research interests.

*Karrie A. Shogren*, PhD, is a Professor in the Department of Special Education, Senior Scientist in the Lifespan Institute, and co-Director of the Kansas University Center on Developmental Disabilities. Dr. Shogren's research focuses on self-determination and systems of support for students with disabilities. Dr. Shogren has published over 120 articles in peer-reviewed journals, is the author or co-author of 10 books, and is co-author of *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Support* (11th Edition).

*James R. Thompson*, PhD, is a Professor in the Department of Special Education, Senior Scientist in the Lifespan Institute, and Associate Director of the Kansas University Center on Developmental Disabilities. He has authored or co-authored over 70 books, chapters, monographs, and articles in professional journals, and has directed multiple funded research and model demonstration

projects. His research focus is on support needs assessment and planning with children and adults with intellectual disability and related developmental disabilities.

**Miguel Ángel Verdugo**, PhD, is Full Professor of the University of Salamanca and founder and director of the Institute on Community Integration. His research focuses in various topics within disability field, such as quality of life, support needs assessment, supported employment, and inclusive education - among others. Professor Verdugo has published over 500 scientific articles and book chapters, and more than 70 books and assessment scales, and is co-author of *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Support* (11th Edition).

**Kathryn M. Burke**, Ph.D. student in the Department of Special Education at the University of Kansas. She is also part of the Beach Center on Disability and the Kansas University Center on Developmental Disabilities. Her research interests focus on promoting self-determination for elementary-school-age students with disabilities and improving postsecondary outcomes such as education, employment, and community living are her research interests. She is also interested in how policies and laws impact inclusion of students with disabilities at school and in community.

**Virginia Aguayo**, PhD student in Psychology in both the Department of Personality, Assessment and Psychological Treatments and in The Institute on Community Integration of the University of Salamanca. Her research primarily focuses on the assessment of support needs of children and adolescents with cerebral palsy, quality of life and inclusive education. She has published articles in scientific, peer reviewed journals and assessment scales.

## ORCID

Antonio M. Amor  <http://orcid.org/0000-0001-7757-1299>

Virginia Aguayo  <http://orcid.org/0000-0003-1420-6918>

## References

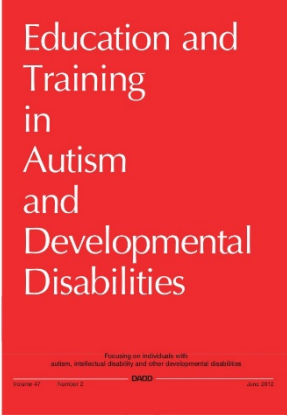
- Abu-Hamour, B., and H. Al-Hmouz. 2014. "Special Education in Jordan." *European Journal of Special Needs Education* 29 (1): 105–115.
- Abu-Heran, N., A. Abukhayran, J. Domingo, and P. Pérez-García. 2014. "Perceptions and Expectation of Palestinian Teachers Towards Inclusive Education in Bethelam District." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12 (2): 461–482.
- Ahlgren-Delzell, L., D. M. Browder, L. Wood, C. Stanger, A. I. Preston, and A. Kemp-Inman. 2016. "Systematic Instruction of Phonics Skills Using an iPad for Students with Developmental Disabilities who are AAC Users." *The Journal of Special Education* 50 (2): 86–97.
- Ainscow, M., T. Booth, and A. Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., and A. Sandill. 2010. "Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organizational Cultures and Leadership." *International Journal of Inclusive Education* 14 (4): 401–416. doi:10.1080/13603110802504903.
- Amor, A. M., M. A. Verdugo, M. I Calvo, P. Navas, and V. Aguayo. 2018. "Psychoeducational Assessment of Students with Intellectual Disability: Professional-Action Framework Analysis." *Psicothema* 30 (1): 39–46. doi:10.7334/psicothema2017.175.
- Anaya, D., J. C. Pérez-González, and J. M. Suárez. 2011. "Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores." [School counselor's training domains from the practitioners' point of view]. *Revista de Educación* (356): 607–629.
- Barnett, J. E. H., and S. Cleary. 2015. "Review of Evidence-Based Mathematics Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders." *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 50 (2): 172–185.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Y. L. Martínez-Fuentes, and A. S. Vargas-Veltrán. 2015. "El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos." [The Colombian

- educational system in its way towards inclusion. Advances and challenges]. *Educación y Educadores* 18 (1): 62–75.
- Bentley-Williams, R., and J. Morgan. 2013. “Inclusive Education: Pre-Service Teachers’ Reflexive Learning on Diversity and Their Challenging Role.” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41 (2): 173–185.
- Black-Hawkings, K., and B. Amrhein. 2014. “Valuing Student Teachers” Perspectives: Researching Inclusively in Inclusive Education?” *International Journal of Research & Method in Education* 37 (4): 357–375.
- Booth, T., and M. Ainscow. 2011. *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd ed. Bristol: CSIE.
- Calik, N. C., and T. Kargin. 2010. “Effectiveness of the Touch Math Technique in Teaching Addition Skills to Students with Intellectual Disabilities.” *International Journal of Special Education* 25 (1): 195–204.
- Choi, J. H., J. M. Meisenheimer, A. B. McCart, and W. Sailor. 2017. “Improving Learning for all Students Through Equity-Based Inclusive Reform Practices: Effectiveness of a Fully Integrated Schoolwide Model on Student Reading and Math Achievement.” *Remedial and Special Education* 38 (1): 28–41. doi:10.1177/0741932516644054.
- Copeland, S. R., and J. Cosbey. 2008. “Making Progress in the General Curriculum: Rethinking Effective Instructional Practices.” *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 33 (4): 214–227.
- de Boer, A., M. Timmerman, S. J. Pijl, and A. Minnaert. 2012. “The Psychometric Evaluation of a Questionnaire to Measure Attitudes Towards Inclusive Education.” *European Journal of Psychology of Education* 27 (4): 573–589.
- Dillon, G. V., J. D. Underwood, and L. J. Freemantle. 2016. “Autism and the UK Secondary School Experience.” *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 31 (3): 221–230.
- Dudley-Marling, C., and M. B. Burns. 2014. “Two Perspectives on Inclusion in the United States.” *Global Education Review* 1 (1): 14–31.
- Echeita, G., and M. Ainscow. 2011. “La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.” [Inclusive education as a right: framework and guidelines for action for the development of a pending revolution]. *Tejuelo* 12: 26–46.
- Echeita, G., C. Simón, C. Márquez, M. L. Fernández, A. Moreno, and E. Pérez. 2017. “Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015).” [Analysis and assessment of the Area of Education in the III Plan of Action for People with Disability in the Autonomous Community of Madrid]. *Siglo Cero* 48 (1): 51–71.
- Feldman, R., E. W. Carter, J. Asmus, and M. E. Brock. 2016. “Presence, Proximity, and Peer Interactions of Adolescents with Severe Disabilities in General Education Classrooms.” *Exceptional Children* 82 (2): 192–208.
- Forlin, C., D. Chambers, T. Loreman, J. Deppeler, and U. Sharma. 2013. *Inclusive Education for Students with Disability: a Review of the Best Evidence in Relation to Theory and Practice*. Canberra: The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
- Georgiadi, M., E. Kalyva, E. Kourkoutas, and V. Tsakiris. 2012. “Young Children’s Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School.” *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 25 (6): 531–541.
- Hart, J. E., and J. Brehm. 2013. “Promoting Self-Determination: A Model for Training Elementary Students to Self-Advocate for IEP Accommodations.” *Teaching Exceptional Children* 45 (5): 40–48.
- Hundert, J., S. Rowe, and E. Harrison. 2014. “The Combined Effects of Social Script Training and Peer Buddies on Generalized Peer Interaction of Children with ASD in Inclusive Classrooms.” *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 29 (4): 206–215.
- Kaldenberg, E. R., S. J. Watt, and W. J. Therrien. 2015. “Reading Instruction in Science for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis.” *Learning Disability Quarterly* 38 (3): 160–173.

- Kaur, A., M. Norman, and R. Awang-Hashim. 2016. "Exploring Strategies of Teaching and Classroom Practices in Response to Challenges of Inclusion in a Thai School: A Case Study." *International Journal of Inclusive Education* 20 (5): 474–485.
- Kozulin, A., and S. Kazaz. 2017. "Developing the Concept of Perimeter and Area in Students with Learning Disabilities (LD)." *European Journal of Psychology of Education* 32 (3): 353–366.
- Kurth, J. A., and M. Gross. 2014. *The Inclusion Toolbox: Strategies and Techniques for all Teachers*. California: Corwin Press.
- Kurth, J. A., and A. M. Mastergeorge. 2012. "Impact of Setting and Instructional Context for Adolescents with Autism." *The Journal of Special Education* 46 (1): 36–48.
- Kurth, J. A., M. E. Morningstar, and E. B. Kozleski. 2014. "The Persistence of Highly Restrictive Special Education Placements for Students with low-Incidence Disabilities." *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 39 (3): 227–239.
- Lau, Ch. Y., C. Wang, S. Orsega, E. C. Tramont, O. Koita, M. A. Polis, and S. Siddiqui. 2014. "International Collaborative Research Partnerships: Blending Science with Management and Diplomacy." *Journal of AIDS & Clinical Research* 5 (12): 1–12. doi:10.4172/2155-6113.1000385.
- Lebeer, J., N. Birta-Szekely, K. Demeter, K. Bohács, A. Araujo-Candeias, G. Sonnesyn, P. Partanen, and L. Dawson. 2012. "Re-assessing the Current Assessment Practice of Children with Special Education Needs in Europe." *School Psychology International* 33 (1): 69–92.
- Leigers, K. L., and C. T. Myers. 2015. "Effect of Duration of Peer Awareness Education on Attitudes Towards Students with Disabilities: A Systematic Review." *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention* 8 (1): 79–96.
- Loreman, T., U. Sharma, and C. Forlin. 2013. "Do pre-Service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-Efficacy." *Australian Journal of Teacher Education* 38 (1): 26–44.
- McCart, A., W. Sailor, J. Bezdek, and A. Satter. 2014. "A Framework for Inclusive Educational Delivery Systems." *Inclusion* 2 (4): 252–264.
- McDonnell, J., and P. Hunt. 2014. "Inclusive Education and Meaningful School Outcomes." In *Equity and Full Participation for Individuals with Severe Disabilities: A Vision for the Future*, edited by M. Agran, F. Grown, C. Hughes, C. Quirk, and D. Ryndak, 155–176. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Messiou, K. 2017. "Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink?" *International Journal of Inclusive Education* 21 (2): 146–159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184.
- Ministerio de Educación Nacional, and Ministerio de Educación. 2010. *Educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Guía [Inclusive education with quality "Building institutional capability for attention to diversity". Guide]. Madrid: Ministerio de Educación.
- Muntaner, J. J., M. R. Rosselló, and B. de la Iglesia. 2016. "Buenas prácticas en educación inclusiva." [Good practices in inclusive education]. *Educatio Siglo XXI* 34 (1): 31–50. doi:10.6018/j/252521.
- Nilholm, C., and K. Göransson. 2017. "What is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact." *European Journal of Special Needs Education* 32 (3): 437–451. doi:10.1080/08856257.2017.1295638.
- Pape, S. J., S. K. Prosser, C. C. Griffin, N. F. Dana, J. Algina, and J. Bae. 2015. "Prime Online": Developing Grades 3-5 Teachers' Content Knowledge for Teaching Mathematics in an Online Professional Development Program." *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)* 15 (1): 14–43.
- Pellegrino, A., M. Weiss, and K. Regan. 2015. "Learning to Collaborate: General and Special Educators in Teacher Education." *The Teacher Educator* 50 (3): 187–202.
- Peña-Giraldo, R., and E. Aldana-Bermúdez. 2014. "El problema social y cultural de la población sorda en el aprendizaje de las matemáticas se minimiza con la intervención del profesor." [The social and cultural problem of Deaf Community in the learning of mathematics gets minimized by teacher intervention]. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática* 7 (2): 29–43.
- Ramos, C., and Huete A. 2016. "La Educación Inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente?" [Inclusive Education: a necessary good, or a pending issue?]. *Prismasocial* 16: 251–277.

- Sánchez-Teruel, D., and M. A. Robles-Bello. 2013. "Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica." *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 24 (2): 24–36.
- Sancho, J. M. 2010. "Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas." [From the sense of educational research and the difficulty of considering it to guide policies and practices]. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8 (2): 34–46.
- Schalock, R. L., L. E. Gómez, M. A. Verdugo, and C. Claes. 2017. "Evidence and Evidence-Based Practices: Are we There yet?" *Intellectual and Developmental Disabilities* 55 (2): 112–119. doi:10.1352/1934-9556-55.2.112.
- Shepherd, K. G., S. Fowler, J. McCormick, C. L. Wilson, and D. Morgan. 2016. "The Search for Role Clarity: Challenges and Implications for Special Education Teacher Preparation." *Teacher Education and Special Education* 39 (2): 83–97.
- Shogren, K. A., S. M. J. Gross, J. A. Forber-Pratt, L. G. Francis, L. A. Satter, and M. Blue-Banning. 2015. "The perspective of students with and without disabilities on inclusive schools." *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 40 (4): 243–260. 10.117/1540796915583493.
- Shogren, K. A., M. L. Wehmeyer, and N. N. Shing. 2017. *Handbook of Positive Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities: Translating Research Into Practice*. New York: Springer.
- Stewart, V. 2012. *A World-Class Education: Learning From International Models of Excellence and Innovation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Theoharis, G., and J. Causton. 2016. "“He Won’t get Anything out of This!” Intersection of Race, Disability, and Access." *Journal of Cases in Educational Leadership* 19 (1): 40–50.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Author.
- UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action*. Paris: Author.
- UNESCO. 2008. *Inclusive Education: the Way of the Future*. Paris: Author.
- UNESCO. 1990. *The World Declaration on Education for All*. New York: Author.
- United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- United Nations. 2016. *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities Committee’s General Comment No 4 on the right to Inclusive Education*. Retrieved from <http://www.right-to-education.org/resource/general-comment-4-article-24-right-inclusive-education>.
- Verdugo, M. A. 2009. "El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida." [Educational change from a quality of life perspective]." *Revista de Educación* (349): 23–43.
- Walker, V., S. N. DeSpain, J. R. Thompson, and C. Hughes. 2014. "Assessment and Planning in k-12 Schools: A Social-Ecological Approach." *Inclusion* 2 (2): 125–139. doi:10.1352/2326-6988-2.2.125.
- Warnock, M. 1978. *Meeting Special Educational Needs: A Brief Guide by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Enquiry Into [the] Education of Handicapped Children [and] Scottish Education Department [and] Welsh Office*. London: HMSO.





Education and  
Training  
in  
Autism  
and  
Developmental  
Disabilities

**Artículo III: Estudio del tipo de apoyo implementado y la evidencia aportada sobre resultados inclusivos en entornos ordinarios en los trabajos de intervención detectados en Amor, Hagiwara, Shogren, Thompson, Verdugo, Burke y Aguayo (2018)**

---

Hagiwara, M., Amor, A. M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M., ... Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17

---

## RESUMEN

**Antecedentes.** Aunque la promoción de la educación inclusiva para el alumnado con discapacidades ha recibido una gran atención internacional, no se han realizado todavía revisiones de literatura de intervenciones educativas desde un plano internacional.

**Método.** Este artículo describe los resultados hallados de una revisión de la literatura de un período de 15 años (i.e., 2002 a 2016) de artículos empíricos revisados por pares publicados en revistas en inglés y español para identificar tendencias en la investigación sobre apoyos implementados para mejorar los resultados personales en estudiantes con discapacidades que acuden a entornos educativos inclusivos en etapa de educación obligatoria. Se llevó a cabo una comparación de los métodos de intervención, hallazgos y tendencias entre la literatura escrita en inglés y en español. **Resultados.** Solo se

identificaron 98 artículos en los que se diseñaron, implementaron y evaluaron estrategias de apoyo dirigidas a la consecución de resultados en entornos inclusivos en la literatura en inglés, para un total de 12.896 estudiantes con discapacidad. Los estudiantes con necesidades de apoyo más extensas fueron representados con mayor frecuencia en la investigación que los estudiantes con necesidades de apoyo menos extensas. Aproximadamente la mitad de los estudios se enfocaron en intervenciones para mejorar los apoyos educativos para mejorar las habilidades y los conocimientos relacionados con el currículum ordinario de los estudiantes. Los cuatro estudios de intervención identificado en la literatura científica en español totalizaron a un total de 219 participantes, y todos estos trabajos pusieron el énfasis en apoyos de participación.

**Conclusiones.** Se discuten las implicaciones para futuras investigaciones orientadas a promover prácticas inclusivas a nivel internacional.

*Palabras clave:* educación inclusiva, revisión de literatura, estudiantes con discapacidades, intervención, promoción de resultados a nivel de estudiante, prácticas inclusivas



## International Trends in Inclusive Education Intervention Research: A Literature Review

Mayumi Hagiwara  
University of Kansas

Antonio Manuel Amor  
Universidad de Salamanca

Karrie A. Shogren and  
James R. Thompson  
University of Kansas

Miguel Ángel Verdugo  
Universidad de Salamanca

Kathryn M. Burke and Hatice Uyanik  
University of Kansas

Virginia Aguayo  
Universidad de Salamanca

*Abstract: Although promoting inclusive education for students with disabilities has received significant attention internationally, reviews of the international intervention literature have not been conducted. This paper describes the results of a literature review of the past 15 years of peer-reviewed, empirical articles published in English- and Spanish-language journals to identify trends in research on supports implemented to enhance student-level outcomes in inclusive K-12 settings with students with disabilities. Intervention methods, findings, and trends were compared across the English and Spanish literature. Only 98 articles were identified that implemented and assessed outcomes in inclusive settings in the English-language literature, and the total number of participating students with disabilities was 12,896. Students with more extensive support needs were more frequently represented in the research than students with less extensive support needs. About one half of the studies targeted interventions to enhance instructional supports to improve students' general education curriculum-related skills and knowledge. The four intervention studies identified in the Spanish-language literature totaled 219 participants, and all four studies investigated participation supports. Implications for future research to advance inclusive practices internationally are discussed.*

Inclusion of students with disabilities in general education contexts has emerged as a major issue throughout the world. This necessitates evidence-based practices that can be implemented across contexts to support student access to and progress in the general education curriculum. In 2006, the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD) was adopted by the U.N. General Assembly. Article 24 asserts the right of people with disabilities to education and states that part of this right includes that children with disabilities “can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education

on an equal basis with others in the communities in which they live” (UN, 2006, p. 17). Approximately 160 countries are signatories to the CRPD, and the US, while not a signatory, has laws and policies that address the rights of children with disabilities to a free, appropriate public education and access to and progress in the general education curriculum, consistent with Article 24.

Despite these laws and policies, progress toward inclusive education that promotes meaningful access to and progress in the general education curriculum has proceeded slowly, particularly for students with more extensive support needs. For example, in the United States while almost 95% of students with disabilities are included in general education classes for at least some portion of the school day, it becomes evident that severity of disability impacts access to inclusive environ-

Correspondence concerning this article should be addressed to Mayumi Hagiwara, Department of Special Education, Joseph R. Pearson Hall, Rm. 517, 1122 West Campus Rd., Lawrence, KS 66045. E-mail: mayuhagi@ku.edu

ments when the numbers are broken down by disability label. Forty-nine percent of students with intellectual disability and 46% of students with multiple disabilities are included for less than 40% of the day, while 68% of students with learning disabilities are included for 80% or more of the day (National Center for Education Statistics, 2015). Further, students with extensive support needs tend to lag significantly behind their peers academically, and the degree to which students with extensive support needs have meaningful access to the general education curriculum remains limited (Ryndak, Jackson, & White, 2013).

In other countries, data are often collected and reported in different ways. Within the data that are available, trends are generally similar to those in the US. For example, in many Spanish speaking countries, such as Spain, a separate education system for students with extensive support needs, including students with intellectual disability, exists and remains the model of service delivery, although efforts are underway to change this model. Of students that are included in general education schools in Spain (which tend to be students with less extensive support needs), 80% of students with disabilities are in regular classrooms with their peers without disabilities although very few supports are provided in the general education curriculum (Navas, Gómez, & Verdugo, 2017).

Given the emphasis on inclusive education in policy around the world, it is critical that effective supports for inclusive education that are aligned with students' support needs are developed and disseminated across contexts to enable students with disabilities, particularly those with extensive support needs, to access and make progress in general education contexts. To enable this outcome, research teams from the US and Spain collaborated to undertake a systematic review of the literature on inclusive education in the English- and Spanish-language literature. The goal of this collaboration was to analyze trends in the literature to guide future research. In another analysis, we examined the general trends in the types of articles published (Amor et al., 2017), and one of the categories of research that emerged was empirical research on interventions implemented in inclusive classrooms. This category represented a

minority of scholarship in both the English- and Spanish-language literature (5% and 2% of total articles, respectively). There was a greater focus in the English- and Spanish-language literature on theoretical and conceptual justifications for the inclusion of students with disabilities as well as descriptive articles, which provided case examples of ways that inclusive practices could be implemented or descriptive data on the numbers of students included and the factors that impacted access to inclusive environments. Another large subset of the literature (25%) examined stakeholder perspectives of inclusion. The smallest amount of literature focused on empirical evaluation of strategies designed, implemented, and evaluated in inclusive settings in both the English- and Spanish-language literature. This suggests an ongoing need to focus on research establishing effective practices, moving beyond simply describing the importance, current status, and need for inclusion.

The purpose of this review was to conduct a more in-depth review of the subset of literature focusing on empirical evaluations of the implementation of interventions to promote access to and progress in general education contexts that was identified, but not directly analyzed, in the Amor et al. (2018) review. We focused on reviewing this subset of the literature to identify the categories of supports that were typically focused on in interventions to promote access to and progress in inclusive environments. We excluded any literature that did not implement or evaluate interventions in inclusive contexts, consistent with a social-ecological approach to understanding disability and utilizing individualized supports to enhance outcomes. As such, a social-ecological perspective and the supports model that emerges from this perspective guided our review of this body of literature. The social-ecological perspective of disability defines disability as a mismatch between personal competencies and environmental demands (Schalock et al., 2010; World Health Organization, 2007). It also highlights the role that individualized supports play in addressing these mismatches (Schalock, 2013). From such a perspective, in the education context, supports become critical to the success of students with disabilities in general education settings as they can be used to address mismatches be-

tween student competencies and the demands of inclusive environments.

Supports are defined as “resources and strategies that aim to promote the development, education, interests, and personal well-being of a person and that enhance individual functioning” (Schalock et al., 2010, p. 18). With regard to inclusive education, supports can be any strategies, materials, or actions that are delivered with the intent of improving access to and progress in the general education context. The key consideration is that the intervention is delivered with the purpose of improving access and progress in the general education context by addressing mismatches between a student’s competencies and the demands of the general education context. A growing body of research has shown that students with disabilities, including students with more extensive support needs, can learn general education content when appropriate instructional and participation supports and effective curricular adaptations are made (Ryndak et al., 2013); however, a large subset of this research, particularly articles on curricular adaptations, has taken place outside of the general education context where data have been collected in segregated settings for students with disabilities. Such research does not fully address the issues related to systematically understanding mismatches experienced through support needs assessment and the supports model described above. For this reason, the purpose of this review was to specifically identify and analyze the literature published in English- and Spanish-language journals that focused on empirically evaluating supports for students with disabilities implemented in inclusive settings to improve access to and progress in those settings. The supports investigated in the interventions studies were organized according to the support categories introduced by Thompson, Walker, Shogren, and Wehmeyer (2018). The supports typology by Thompson et al. focused on support function (i.e., the purpose that supports serve in general education classrooms) as opposed to types (i.e., forms) of supports. Not only are types of support seemingly innumerable (e.g., consider the sheer number of apps available for mobile phones that could serve as supports), but many types of support can serve multiple purposes de-

pending on how people use them. The authors assert that there are three broad categories of supports relevant to general education contexts, including curricular adaptations, instructional supports, and participation supports. Table 1 provides definitions for the categories and subcategories of supports introduced by Thompson et al. (2018).

Based on the rationale for this literature review described above, our overarching research questions were as follows:

1. What were the participants’ characteristics (e.g., age ranges, gender, disability categories) in studies examining the efficacy of supports in inclusive contexts?
2. What research methods were used in the studies examining supports for inclusion implemented with students with disabilities in inclusive settings?
3. What categories of supports have been investigated with regard to their impact on student access to general education curriculum and settings, as well as on student learning?
4. How did participants and teachers rate the social validity of the supports in terms of feasibility and usefulness?

## **Method**

### *Literature Search Procedure*

As described previously, the present analysis was conducted using a subset of articles that were identified but not analyzed in a broader review of the literature on inclusive education in the English- and Spanish-language literature (Amor et al, 2018). Amor et al. (2018) reviewed all articles published between 2002 and 2016 on inclusive education and adopted a definition of inclusion that was used to guide the overall search: inclusion is when students with disabilities “are present, participate, learn, and receive instruction in the general education context with the same chronological age peers for all or part of a school day” (Amor et al., 2018). Based on the literature, Amor et al. used a systematic coding procedure to group the articles and examine trends; one of the categories was empirical interventions studies. This is the subset of articles that is the focus of this review. To be

TABLE 1

Categories and Subcategories of Support Based on Function/Purpose of Support

<i>Categories of Support</i>	<i>Subcategories of Support</i>
<p><b>Curricular Adaptations</b> function to change the gen ed. curriculum so that it is relevant to the student’s learning goals</p>	<p><b>Supplementary goal adaptations</b> function to provide additional content that is related to and complements the gen ed. curriculum</p> <p><b>Modified goal adaptations</b> function to change gen ed. curricular content so that the difficulty level is aligned with a student’s present level of achievement</p> <p><b>Alternative goal adaptations</b> function to provide additional content that is unrelated to what is taught in the gen ed. curriculum, but can be taught alongside gen ed. curricular content</p>
<p><b>Instructional Supports</b> function to align gen ed. teaching and learning activities with the student’s learning needs</p>	<p><b>Instructional adaptations</b> function to individualize how the teacher teaches and/or how the student demonstrates learning</p> <p><b>Alternative adaptations</b> function to coordinate classroom teaching and learning activities with individualized teaching and learning activities related to individualized learning outcomes</p>
<p><b>Participation Supports</b> function to assure full participation in educational settings and activities</p>	<p><b>Accommodations</b> function to provide alternative ways to access gen ed. instruction but do not change the difficulty level</p> <p><b>Modifications</b> function to provide alternative ways to access gen ed. instruction but change the difficulty level</p> <p><b>Personalized assistance</b> function to enable a student to more fully participate in learning activities by providing support from another person or through use of technologies</p>

*Note.* Adopted from Thompson et al. (2018).

included in this category, data had to be reported on the impact of a defined practice, intervention, or environmental arrangement on student-level outcomes in an inclusive, K-12 setting. Articles were excluded if they (a) targeted only postsecondary transition outcomes, (b) did not report in-school outcomes, (c) did not focus on students receiving special education services (e.g., mental health or medical conditions, but no stated eligibility for special education), and (d) did not implement the intervention and collect data in inclusive settings.

The specific procedures used to obtain the subset of articles utilized in this review are shown in Figure 1. Using the search terms identified in Figure 1, a total of 5,661 English-language articles and 5,041 Spanish-language articles were initially identified in the overall Amor et al. (2018) search. After removing duplications and screening each title and abstract based on inclusion and exclusion criteria described above, the corpus of literature

was narrowed to 2,078 English-language articles and 302 Spanish-language articles. These articles were classified into the broad categories defined by Armor et al. (2017): attitudinal, descriptive, theoretical, literature review, and intervention. As shown in Figure 1, the subset of articles in the intervention category after the search and classification procedures were applied was 98 articles in the English-language literature and four articles in the Spanish-language literature. These articles are the focus of this review as they were not analyzed in the Amor et al. (2018) review.

*Study Coding*

Each intervention article was coded for participant characteristics and study characteristics. Participant characteristics included: (a) total number of participants with disabilities, (b) disability categories, (c) number of male and female students, (d) age ranges, (e) race/ethnicity, and (f) inclusion of participants

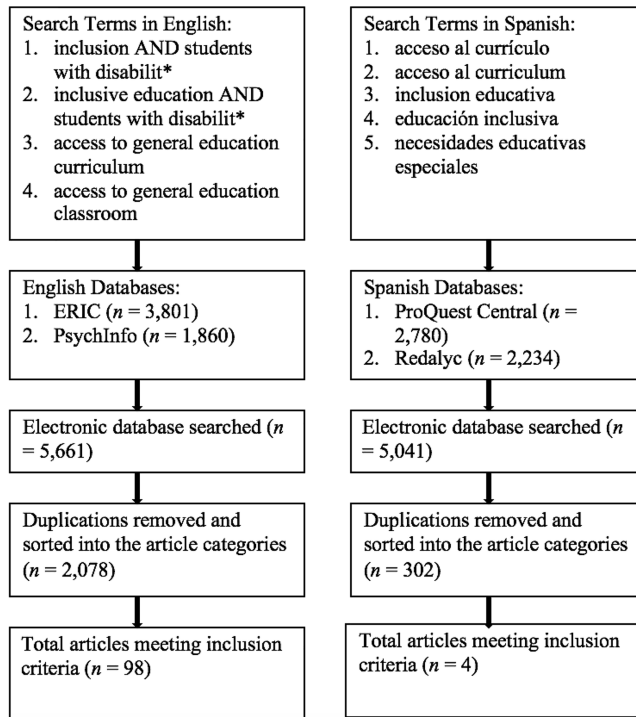


Figure 1. Search procedure for the English-language and Spanish-language literature.

without disabilities. When coding disability categories, we used the 13 disability categories recognized under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004), as well as “developmental delay.” Further, when a study reported more than one disability category per student we coded all the disability categories; therefore, in reporting the findings, the total number of students’ disability categories exceeded the total number of participating students. We also attempted to capture, based on study descriptions or disability classification, the intensity of the support needs of the participants in the studies. Based on the literature (e.g., Gage, Lierheimer, & Goran, 2012; Ryndack et al., 2014) and discussions among the research team, we categorized students into a less extensive or more extensive support need group. Students with intellectual disability, autism spectrum disorders, multiple disabilities, orthopedic impairment, visual impairment, and hearing impairment were categorized as students with more extensive support needs. Students with learning disabilities, emotional disturbance, other health impair-

ment, and speech and language impairment were categorized as students with less extensive support needs. In terms of study characteristics, we coded the research design, purpose of study, independent variable, dependent variable, intervention setting (elementary, middle, junior high, high school), location (i.e., country), results, and social validity information. If a study was implemented in more than one setting, all settings were coded. Finally, using the definitions of support categories shown in Table 1, we coded the independent variables according to their support function.

#### *Interrater Reliability*

To determine interrater reliability of coding procedures, 25% of the 98 English-language intervention studies ( $n = 25$ ) were coded by two coders. Because of the small number of articles identified in the Spanish-language search ( $n = 4$ ), all were coded for reliability. Agreement was established when the two coders agreed across all dimensions on the coding

sheets. When there were disagreements, the coders reanalyzed the disagreed upon dimensions by reviewing the studies again and coming to consensus about the appropriate coding. To calculate interrater reliability, the number of agreements was divided by the sum of the number of agreements and disagreements, then multiplied by 100. There was 98% agreement for the English-language literature, and 100% agreement for the Spanish-language literature.

## Results

In the English-language literature, the range of the number of inclusive intervention studies implemented in inclusive contexts published each year between 2002 and 2016 ranged from one in 2010 to 12 in 2002. There was an average of six intervention studies published each year. In the Spanish-language literature, the four intervention studies were published between 2007 and 2014.

### *Participant Characteristics*

The total number of participating students with disabilities across all English-language studies was 12,896. There were almost twice as many male students ( $n = 7,922$ ) as female students ( $n = 4,626$ ), and 17 articles did not specify the numbers of participants by gender. Students' racial and ethnic background information was reported in 50 studies; 548 (60%) of the participants were Caucasian, 193 (21%) were African American, and 105 (12%) were Hispanic. There were 41 (5%) Asian students, and 22 students (2%) were identified as being from other racial and ethnic backgrounds. Frequently, the articles that were conducted in English-speaking countries other than the United States did not provide participants' racial and ethnic background information.

Among the English-language studies, 42 included students with learning disabilities ( $n = 793$  participants across studies), followed by 38 studies that included students with intellectual disability ( $n = 287$ ), and 36 with students with autism spectrum disorders ( $n = 540$ ). Students with other health impairments ( $n = 659$ ) participated in 13 studies, and students with emotional disturbance ( $n = 2,126$ ) participated in 19 studies. Moreover, one study

(Barlow, Humphrey, Lendrum, Wigelsworth, & Squires, 2015), conducted in the UK reported that some of the participants had learning difficulties ( $n = 6,481$ ), and this was left as a separate category given its non-congruence with the IDEA categories. Over 3,700 students without disabilities were included in studies in some fashion, with 857 participating in 23 studies that examined peer supports. Table 2 provides more specific demographic information across the studies.

Across the studies, a larger number of students were classified into the extensive support needs (e.g., intellectual disability, autism spectrum disorders) group. Students with more extensive support needs participated in 47 studies, and student with less extensive support needs participated in 40 studies. Students in both groups were included in 10 studies. When examining the trend of publications, there were more studies that included students with more extensive supports needs in 2002, 2007, 2008, 2013, and 2016. However, there were an equal number of publications which included either students with more extensive support needs or less extensive support needs in 2003, 2005, 2009, 2012, and 2014, suggesting no clear trends overall.

Within the Spanish-language sample, a total of 219 students participated, although one study (Yupanqui, Aranda, Vásquez-Oyarzun, & Verdugo, 2014) reported that students from 15 educational centers, including students with disabilities, participated without reporting specific numbers of participants in each center. Regarding demographic characteristics, the studies written in Spanish that met the inclusion criteria did not provide as much information as the English-language studies. In regard to the gender of participants, only one study (Lozano-Martínez, Alcaraz-García, & Colás, 2010) stated the gender of participants (four female students and eight male students). Only one study targeted students with autism spectrum disorders (Lozano-Martínez et al., 2010), another targeted students with behavioral disabilities (Escribano & González, 2014), and two studies did not report specific disability categories just that students received education services for a disability.

**TABLE 2**

**Participant Demographics in English-Language and Spanish-Language Literature**

	<i>English (n = 12,896)</i>	<i>Spanish (n = 219)</i>
Gender		
Female	4,626	4
Male	7,922	8
Not reported	435	207
School Setting <sup>a</sup>		
Elementary School	5,627	NA
Middle School	645	NA
Junior High School	3,123	NA
High School	3,516	NA
Not reported	30	NA
Race/Ethnicity		
Caucasian	548	NA
African American	193	NA
Hispanic or Latino/a	105	NA
Asian	41	NA
Other	22	NA
Not reported	12,679	
Disability Category <sup>b</sup>		
Autism Spectrum Disorder	540	12
Intellectual Disability	287	0
Learning Disabilities	793	0
Emotional Disturbance	2,126	10
Multiple Disabilities	6	0
Orthopedic Impairment	267	0
Other Health Impairments	659	0
Developmental Disability	9	0
Speech or Language Impairment	1,293	0
Visual Impairment	81	0
Hearing Impairment	161	0
Learning Difficulties <sup>c</sup>	6,481	0
Unclassified	159	
Not reported	63	197
Country <sup>d</sup>		
	United States ( <i>n</i> = 86)	Spain ( <i>n</i> = 2)
	Ireland ( <i>n</i> = 3)	Chile ( <i>n</i> = 2)
	Canada ( <i>n</i> = 2)	
	United Kingdom ( <i>n</i> = 2)	
	South Korea ( <i>n</i> = 2)	
	Israel ( <i>n</i> = 1)	
	Brazil ( <i>n</i> = 1)	
	Sweden ( <i>n</i> = 1)	

*Note.* <sup>a</sup> The number of participants at each intervention setting. <sup>b</sup> Since some participants had more than one disability category, disability categories were simply tallied; therefore, the number represented may add up to more than the total number of the participants. <sup>c</sup> It is a disability category used in the United Kingdom. <sup>d</sup> The number reported is the number of studies conducted in a country. NA = Not available.

*Study Characteristics*

As shown in Table 2, the United States was the location for 86 of the 98 English-language

studies (88%). Ireland was the location for three studies, and Canada, the United Kingdom, and South Korea were the locations for two additional studies. Spain and Chile were

the locations for the Spanish-language investigations. Table 2 shows that studies in the both English and Spanish-language literature represented students with disabilities at all grade levels although the information on specific number of participating students per school level was not available for the Spanish-language studies. Almost one half of the studies ( $n = 44$ ) in the English-language literature conducted interventions in an elementary setting, and several studies were dually coded as they included elementary and middle school students. The second most common setting was middle schools ( $n = 32$ ). In the Spanish-language literature, elementary schools were the setting for two studies (Dávila & Velásquez, 2007; Escribano & González, 2014), while two studies targeted students in elementary through high school levels (Lozano-Martínez et al, 2010; Yupanqui et al., 2014).

Single-case design was the most common research method in the English-language studies ( $n = 64$ ), while in the Spanish-language literature there were no single-case design studies. In the English-language sample, 27 additional studies used a group experimental design. The total number of the students included across the single-subject-design studies was 232, and in the experimental-design studies was 905. Several studies ( $n = 3$ ) used a mixed method design and a quasi-experimental design. One of the quasi-experimental studies (Barlow et al., 2015) included 11,391 participating students with disabilities. In the Spanish-language literature, there were three quasi-experimental, pre/post-test without control group designs, and one quasi-experimental, pre/post-test with control group designs.

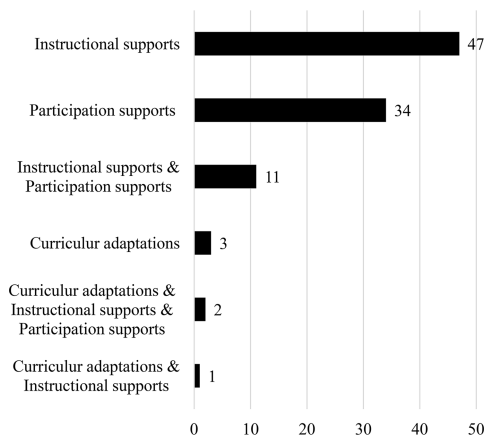
Overall, the purpose of the intervention studies was to examine the efficacy or effectiveness of an intervention strategy to improve student learning and performance in inclusive settings. Most of the studies targeted academic content knowledge, skills, and outcomes by implementing strategies to support student learning (e.g., Jameson, Walker, Utley, & Maughan, 2012). Other studies investigated the efficacy or effectiveness of an intervention to improve social outcomes, including social skills and social interaction with peers without disabilities (e.g., Hartzell, Liaupsin, Gann, &

Clem, 2015). A small group of the studies aimed to increase student task/academic engagement in an inclusive setting by introducing behavior support strategies (e.g., Strain, Wilson, & Dunlap, 2011). Additionally, another group of studies focused on promoting student self-determination. For example, Shogren and colleagues (2012) examined the impact of a self-determination intervention on students' academic and transition goal attainment as well as on access to the general education curriculum. Generally, the studies reported positive outcomes across dependent variables. Interventions targeted a variety of dependent variables, including academic progress and outcomes measured by a test or curriculum-based assessment. Other studies included observational recordings to monitor students' social interactions or task/academic engagement. Lastly, some studies explored student perceptions of change based on interventions in inclusive settings. For example, Meyer and Ostrosky (2016) used a protocol examining the number of best friends that students reported as the dependent variable in the study.

#### *Categories of Supports*

In order to identify the categories of supports investigated in the studies, the independent variable(s) for each study was coded based on the three categories of support (curricular adaptations, instructional supports, and participation supports) defined in Table 1. As shown in Figure 2 in the English-language studies, the most frequently examined category of supports was instructional supports ( $n = 47$ ). However, 14 of these studies implemented instructional supports in combination with another category of support. Figure 3 shows the 26 specific types (i.e., forms) of instructional supports investigated across the studies. The form of instructional support most frequently examined as an independent variable in an inclusive setting was teaching self-motivating skills ( $n = 8$ ; 13%), followed by teaching skills to promote self-determination ( $n = 7$ ; 11%) and teaching math skills ( $n = 7$ ; 11%). Out of the 61 studies using instructional supports alone or in combination with other support categories, 25 (41%) implemented interventions with students with more extensive support needs, 29 (48%) implemented interven-

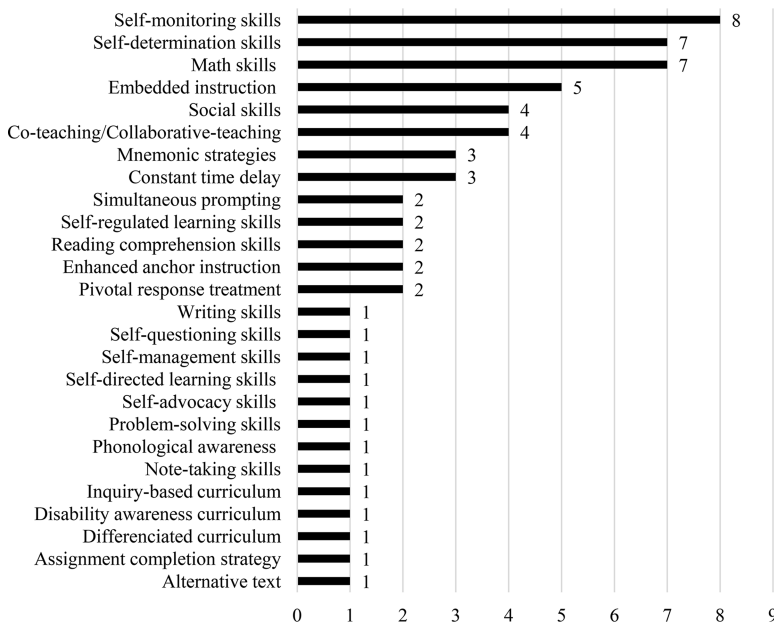




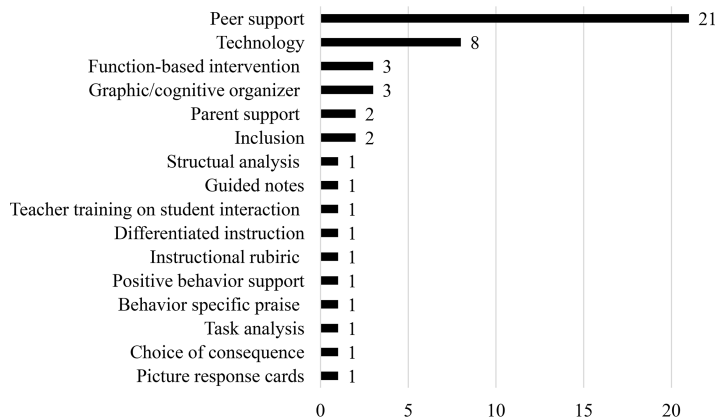
**Figure 2.** Number of English-language literature studies aligned with different support categories.

tions with students with less extensive support needs, and 6 studies (10%) implemented interventions with a combination of students with less and more extensive support needs. Only one study did not specify the participants' disability characteristics.

The next most frequently investigated support category was participation supports ( $n = 34$ ) or participation supports in combination with supports from other categories ( $n = 13$ ). As Figure 4 shows, peer support was the most frequently investigated form of participation support ( $n = 21$ ; 43%), followed by technology ( $n = 8$ ; 16%). Interestingly, 11 studies investigated interventions involving both instructional supports and participation supports. For example, Hundert and colleagues (2014) combined social script training (instructional support) and peer support (participation support) to increase peer interaction skills for children with autism spectrum disorders attending kindergarten. Additionally, Jimenez and colleagues (2012) implemented peer-mediated embedded instruction which functioned to engage students in small group learning (participation support) while providing students with opportunities to work on inquiry science lessons (instructional support) in an inclusive setting. Out of the 47 English-language studies documenting the implementation of participation supports, 25 (53%) included students with more extensive support



**Figure 3.** Number of English-language literature studies investigating various forms of instructional supports. The total number of the instructional supports exceeds the number of articles which use instructional supports because some studies used more than one instructional supports.



**Figure 4.** Number of English-language literature studies investigating various forms of participation supports. The total number of the participation supports exceeds the number of the articles that used participation supports because some studies used more than one participation supports.

needs and 20 (43%) included students with less extensive support needs. In the Spanish-language sample, all four studies used participation supports.

#### *Social Validity*

Among the English-language literature, 57 studies examined the social validity of the interventions. Most commonly, studies asked teachers, including special and general education teachers, about usefulness and effectiveness of the interventions ( $n = 37$ ; e.g., Prater, Redman, Anderson, & Gibb, 2014; Reeves, Umbreit, Ferro, & Liaupsin, 2013). Across all studies, teachers rated the interventions as acceptable, appropriate, or not intrusive. Some articles also included suggestions made by the teachers. For example, Dore, Dion, Wagner, and Brunet (2002) found that teachers wanted more information on how to engage paraprofessionals in implementing supports. Students provided their feedback on the intervention in 22 studies. Generally, students reported satisfaction with the intervention process and outcomes; however, some made suggestions on the content or procedures of the interventions such as using animation rather than an instructor talking in a video-based intervention and to make the program shorter (Lancaster, Lancaster, Schumaker, & Deshler, 2006). Additionally, in 10 studies peers without disabilities provided data on

their experiences and perspectives during the intervention. Findings showed peers perceived their experience positively, reporting it was enjoyable to learn an instructional strategy and support students with disabilities (e.g., Brock, Biggs, Carter, Cattey, & Raley, 2016; Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar, & Soulie, 2014). Many peers also said they were willing to continue providing peer support to students with disabilities after a study was completed (e.g., Brock et al., 2016). Further, paraprofessionals who were trained as intervention agents or participated in the interventions perceived them to be favorable and effective (e.g., Robinson, 2011). Finally, three studies obtained social validity information from parents of student participants with disabilities. Overall, parents thought their children gained effective skills and knowledge to improve their school performance. For example, Bui and colleagues (2006) implemented an intervention to improve students' writing performance, and parents rated their satisfaction about writing outcomes based on writing samples students brought home. At the end of the intervention, parents saw an improvement in their children's writing performance.

All the Spanish-written studies solicited information on perceptions of the participating teachers, families, peers, and/or students with disabilities toward usefulness and effectiveness of the interventions. Overall, the participants

reported being satisfied with the interventions and student outcomes.

## Discussion

The purpose of this literature review was to explore the characteristics of empirical research that examined the impact of interventions implemented with students with disabilities in inclusive settings in the English- and Spanish-language literature. The goal was to better understand the categories of supports being researched to provide directions for the field, particularly to promote greater international-collaborative research (Lau et al., 2014) that advances the values of inclusive education set forth in Article 24 of CRPD, notably student access to and progress in the general education curriculum.

## Limitations

Before exploring the implications of the outcomes of the review, several limitations must be acknowledged. First, it is possible different research teams may have identified other articles if they used different inclusion and exclusion criteria or conducted ancestral search and manual searches. However, we identified and adopted clear and consistent procedures across research team members across the different language literature. Second, in conducting research across international contexts, there are country- and language-specific issues that emerge, particularly in classifications used for personal factors that may impact the outcomes of inclusive practices. For example, differing disability categories and definitions are used across countries. Further, different contexts consider differing demographic variables, and some studies do not provide person-level demographic information. This limits the degree to which comparisons based on personal factors can be analyzed and used to provide guidance on individualizing interventions based on varying student characteristics. Third, our intention was to review inclusive intervention studies to capture the international trends in inclusive practices; however, we reviewed literature from only two languages as English and Spanish were the languages and contexts represented in our research groups. Expanding

this collaboration to look at trends in additional contexts will be an important direction for future research. Finally, our main focus in this review was to explore descriptively the categories of supports examined and the application of these supports to students with more and less severe disabilities. We did not specifically evaluate the quality of the research or systematically review the impact on outcomes across studies. Future research can address these issues; however, this review provides a starting point for considering how to expand the use of the supports model and the integration of supports for instruction, participation, and curriculum access into research and practice.

## *Implications for Future Research*

As the findings of this literature review suggest, researchers in the United States have conducted more intervention research aimed at understanding instructional supports and student access to inclusive settings than in other English-language countries. The history of inclusive education in the United States and the passage of P.L. 94–142 in 1975, now the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004), may have influenced the emphasis on research in inclusive settings in the US. However, the relatively small number of articles that examined interventions fully implemented and evaluated in inclusive contexts even within the US reflects the ongoing tendency, as discussed in the introduction, to separate students with disabilities for some portion of their instructional day (National Center for Education Statistics, 2015), particularly students with more extensive support needs (Feldman, Carter, Asmus, & Brock, 2016; Kurth, Morningstar, & Kozleski, 2014). Further, the lack of studies implementing curricular adaptations in inclusive settings likely reflects that fact that when research is conducted in inclusive settings, the greater focus is on building student skills (through instructional supports) or enhancing participation supports rather than on adapting the curriculum to meet the individualized learning needs of students with disabilities (Janney & Snell, 2013). A strong area of focus continues to be remediating deficits and modifying the environment. Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, and

Shogren (2016) suggest there have been three generations of inclusive practices. The first wave focused on getting students access to general education contexts, the second focused on promoting participation in those contexts, and the third focused on promoting progress in general education contexts through curricular adaptations and other supports that promote a match between the demands of the general education environment and student needs. Third generation practices are only now emerging and have yet to be systematically tested when applied in general education environments, particularly as issues with access and participation remain ongoing challenges (Kurth & Mastergeorge, 2012).

This review suggests the need for thinking about access and progress concurrently, and ensuring that efforts to promote general education curricular outcomes, including outcomes related to academic, social, and other skills, are designed, tested, and evaluated in integrated contexts. Research on supports that are not implemented in the context that they are meant to be used is not consistent with the supports model, which asserts that the general education context must be the reference environment when designing and implementing effective supports to enhance student outcomes (Copeland & Cosbey, 2008/2009). The fact that there were so few studies in the Spanish-language literature suggests the relative newness of this consideration in Spanish contexts given the ongoing segregation of students with disabilities, particularly with extensive support needs. Further work is needed across contexts, given the growing recognition of the fundamental right of students with disabilities to access inclusive, community-based environments for their education and socialization established in CRPD. There have also been calls to increase the focus on international-collaborative work to ensure countries work together to address these issues and do not duplicate work across contexts. For example, the Salamanca World Conference on Special Needs Education called for the importance of exchanging knowledge among countries which have experience with inclusion (UNESCO, 1994). However, the actualization of such international research has not advanced (Amor et al., 2018). International-collaborative research is multifaceted, but

should serve as a starting point for exchanging knowledge, strategies and evidence on inclusive education as it has the possibility of providing multiple advantages for all stakeholders involved (Lau et al., 2014).

One promising finding is that relatively equivalent numbers of studies targeted supports for students with more and less extensive support needs, particularly in the English-language literature. This likely reflects the ongoing push in the severe disabilities field to promote meaningful access to inclusive opportunities. However, as discussed previously, the strong focus on instructional and, to a lesser degree, participation supports rather than curricular adaptations reflects an ongoing need to move beyond simple considerations of placement and participation in general education setting and to progress in the general education curriculum. It is also critical to ensure that researchers focus not only on academic outcomes, as this is not the only domain targeted in the general education curriculum, but also social, behavioral, and self-determination skills. As such, it is imperative that ongoing work explore all forms of support, while specifically targeting curricular adaptations. Additionally, there is a need for work to examine the most effective combination of supports (e.g., providing instructional supports + participation supports more effective than instructional supports alone) as well as the most effective strategies to individualize support plans for students in general education settings and align them to support needs. Research that links support needs assessment, using tools such as the Supports Intensity Scale – Children’s Version (SIS-C; Thompson et al., 2016), with the planning, implementation and evaluation of supports plans is also a pressing need (Thompson & Viriyangkura, 2014).

#### *Implications for Practice*

Jackson, Ryndak, and Wehmeyer (2009) suggest three essential characteristics of access to general education: curriculum, context, and learning. Access to general education occurs only when students with disabilities have opportunities to be in general education contexts, access the general education curriculum, and learn grade-level general education

content with appropriate supports. Considering all of these factors when planning and implementing supports is critical in practice, along with assessing support needs and using the data to plan for and evaluate supports aligned with the categories introduced by Thompson et al. (2018) and a social ecological model of disability (Schalock et al., 2010). Teacher education programs should introduce pre-service teachers to the concept of a social ecological model of disability and ways to assess students' support needs with tools such as the SIS-C. This knowledge will ensure teachers are able to assess, plan for, and implement instructional and participation supports along with adapting existing general education curriculum to be used in inclusive settings. Moreover, teachers need to make ongoing efforts to assess student support needs and use a variety of supports which match individual students' strengths and needs so that students with extensive support needs can successfully make progress in general education contexts. Existing research suggests effective instructional supports and, to a lesser degree, participation supports that teachers can utilize in general education context. The role of self-directed learning and supports for autonomy appears to be particularly important in the general education contexts (Browder et al., 2014), perhaps as these strategies have been found to better enable students with disabilities to engage with curricular content (Shogren et al., 2012). Teachers must also consider how to ensure that they are not only focusing on instructional and participation supports for students with extensive support needs, but also curricular adaptations and ways to deliver these supports in general education contexts through effective partnerships between general and special education teachers to enhance outcomes for all students (Ryndak et al., 2013).

## Conclusion

The findings from this international literature review suggest there is a need to continue to focus, across language and culture contexts, on comprehensive research-based supports that enable students to access and progress in general education settings. This includes accessing curricular content and building skills

and social relationships that are critical to development and quality of life. Ongoing work is needed to explore how to access inclusive settings and promote meaningful progress, with advance recognition that the adoption of a supports model necessitates empirical examination of interventions in inclusive settings. Teaching skills in segregated settings and assuming students will generalize the skills in the general education context does not recognize the critical intersection of personal characteristics and environmental demands in shaping the implementation and efficacy of supports that lead to positive outcomes. As such, interventions must target access to general education curriculum and progress in inclusive settings through curricular adaptations, instructional supports and participation supports, aligned with understanding of student support needs.

## References

- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2018.1445304
- Barlow, A., Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M., & Squires, G. (2015). Evaluation of the implementation and impact of an integrated prevention model on the academic progress of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *36*, 505–525.
- Brock, M. E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattey, G. N., & Raley, K. S. (2016). Implementation and generalization of peer support arrangements for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Special Education*, *49*, 221–232.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities* (Document No. IC-3). University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. Retrieved from <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, *21*, 244–260.
- Copeland, S. R., & J. Cosbey (2008/2009). Making progress in the general curriculum: Rethinking effective instructional practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *34*, 214–227.
- Dávila, G., & Velásquez, A. (2007). Evaluación de la

- aplicación de juegos colaborativos: “Devorón” y “Temporal”. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, 1–20.
- Dore, R., Dion, E., Wagner, S., & Brunet, J. (2002). High school inclusion of adolescents with mental retardation: A multiple case study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 253–261.
- Escribano, L., & González del Yerro, A. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25, 72–89.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82, 192–208.
- Gage, N. A., Lierheimer, K. S., & Goran, L. G. (2012). Characteristics of students with high-incidence disabilities broadly defined. *Journal of Disability Policy Studies*, 23, 168–178.
- Hartzell, R., Liaupsin, C., Gann, C., & Clem, S. (2015). Increasing social engagement in an inclusive environment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 264–277.
- Hundert, J., Rowe, S., & Harrison, E. (2014). The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 206–215.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) of 2004, PL 108–446, 20 U.S.C. §§ 1400 *et seq.* (2004).
- Jackson, L. B., Ryndak, D. L., & Wehmeyer, M. L. (2009). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34, 175–195.
- Jameson, J. M., Walker, R., Utley, K., & Maughan, R. (2012). A comparison of embedded total task instruction in teaching behavioral chains to massed one-on-one instruction for students with intellectual disabilities: Accessing general education settings and core academic content. *Behavior Modification*, 36, 320–340.
- Janney, R., & Snell, M. E. (2013). *Modifying schoolwork* (3<sup>rd</sup> ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F., & Dibiane, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Exceptional Children*, 78, 301–317.
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L., & Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 119–134.
- Kurth, J., & Mastergeorge, A. (2012). Impact of setting and instructional context for adolescents with autism. *The Journal of Special Education*, 46, 36–48.
- Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Kozleski, E. B. (2014). The persistence of highly restrictive special education placements for students with low-incidence disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39, 227–239.
- Lancaster, P. E., Lancaster, S. J., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). The efficacy of an interactive hypermedia program for teaching a test-taking strategy to students with high-incidence disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 21, 17–30.
- Lau, Ch. Y., Wang, C., Orsega, S., Tramont, E. C., Koita, O., Polis, M. A., & Siddiqui, S. (2014). International collaborative research partnerships: blending science with management and diplomacy. *Journal of AIDS & Clinical Research*, 5, 1–12.
- Lozano-Martínez, J., Alcaraz-García, S., & Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a los alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 367–382.
- Meyer, L. E., & Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an affective intervention on the friendships of kindergarteners with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 200–210.
- National Center for Education Statistics. (2015). *Percentage distribution of students 6 to 21 years old served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by educational environment and type of disability: Selected years, fall 1989 through fall 2013*. Retrieved from [https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15\\_204.60.asp?current=yes](https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_204.60.asp?current=yes)
- Navas, P., Gómez, L. E., & Verdugo, M. A. (2017). Spain. In M. L. Wehmeyer & J. R. Patton (Eds.), *The Praeger International Handbook of Special Education: Volume 2 – Europe and Africa* (pp. 224–238). New York: Praeger.
- Prater, M. A., Redman, A. S., Anderson, D., & Gibb, G. S. (2014). Teaching adolescent students with learning disabilities to self-advocate for accommodations. *Intervention in School and Clinic*, 49, 298–305.
- Reeves, L. M., Umbreit, J., Ferro, J. B., & Liaupsin, C. J. (2013). Function-based intervention to support the inclusion of students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 379–391.
- Robinson, S. E. (2011). Teaching paraprofessionals of students with autism to implement pivotal response treatment in inclusive school settings using a brief video feedback training package. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 105–118.
- Ryndak, D., Jackson, L. B., & White, J. M. (2013).

- Involvement and progress in the general curriculum for students with extensive support needs: K–12 inclusive education research and implications for the future. *Inclusion*, 1, 28–49.
- Ryndak, D. L., Taub, D., Jorgensen, C. M., Gonsier-Gerdin, J., Arndt, K., Sauer, J., Ruppar, A., Morningstar, M. E., & Allcock, H. (2014). Policy and the impact on placement, involvement, and progress in general education: Critical issues that require rectification. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39, 65–74.
- Schalock, R. L. (2013). Introduction to the intellectual disability construct. In M. L. Wehmeyer (Ed.), *The story of intellectual disability: An evolution of meaning, understanding, and public perception* (pp. 1–18). Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. P. M., . . . Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33, 320–330.
- Strain, P. S., Wilson, K., & Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36, 160–171.
- Thompson, J. R., & Viriyangkura, Y. (2014). Supports and support needs. In M. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 317–338). New York: Oxford University Press.
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56, 396–411. doi: 10.1352/1934-9556.56.6.396
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Little, T. D., Copeland, S. R., . . . Tassé, M. J. (2016). *Supports Intensity Scale-Children’s Version*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). *Exceptional lives: Special education in today’s schools* (8<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- United Nations. (2009). Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol. New York: Author.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: Access and equity*. Paris: Author.
- World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health: Children and youth version*. Geneva: Author.
- Yupanqui, A., Aranda, C. A., Vásquez-Oyarzun, C. A., & Verdugo, W. A. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43, 93–115.

---

Received: 8 November 2017  
 Initial Acceptance: 9 January 2018  
 Final Acceptance: 18 February 2018







## Artículo IV: Análisis comparativo de las necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad intelectual y alumnos con funcionamiento típico

Verdugo, M. A., Amor, A. M., Arias, V. B., Guillén, V. M., Fernández, M. y Arias, B. (2019). Examining measurement invariance and differences across groups in the support needs of children with and without intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*. Advance online publication. doi: 10.1111/jar.12649

### RESUMEN

**Antecedentes.** Los propósitos de este estudio fueron determinar empíricamente si el constructo de necesidades de apoyo es generalizable en niños con y sin discapacidad intelectual y llevar a cabo comparaciones entre grupos para explorar cómo difieren las necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinarias en población infantojuvenil.

**Método.** Un total de 1.036 niños (814 con discapacidad intelectual y 222 sin discapacidad intelectual) fueron evaluados utilizando la versión en castellano de la escala Supports Intensity Scale-Children's version. **Resultados.** La Supports Intensity Scale-Children's version alcanzó invarianza escalar entre los niños con y sin discapacidad intelectual. Las comparaciones entre grupos revelaron la existencia de diferencias en

varianzas, en las correlaciones entre los factores medidos y diferencias de medias significativas para todos los factores. **Conclusión.** Los resultados muestran que el constructo de necesidades de apoyo es generalizable a niños con y sin discapacidad intelectual, y que no existen diferencias estrictamente cualitativas en el modo en que ambos grupos expresan las necesidades de apoyo, con lo que los niños con funcionamiento típico pueden ser considerados como un grupo de referencia para poder explorar diferencias entre necesidades de apoyo típicas y extraordinarias. El hallazgo de la generalizabilidad del constructo posibilita mejorar, por ejemplo, la Supports Intensity Scale-Children's version, a través de la mejora del desarrollo de baremos, calibración común de ítems o cálculo de puntuaciones de corte. Por otro lado, la existencia de diferencias significativa en cada uno de los factores medidos pone de relieve la importancia de considerar al estudiante con discapacidad intelectual desde sus necesidades de apoyo holísticas y no solamente en lo que se refiere al currículum académico, pues presenta necesidades de apoyo más intensas que sus iguales con funcionamiento típico para todas las áreas. En el trabajo también se presentan otras implicaciones conceptuales y prácticas, así como las líneas futuras de investigación

*Palabras clave:* necesidades de apoyo, evaluación de necesidades de apoyo, Supports Intensity Scale-Children's version, invarianza de medida, análisis factorial confirmatorio multigrupo

## **Examining measurement invariance and differences across groups in the support needs of children with and without intellectual disability**

**Running Title: Support needs of children with and without ID**

Miguel A. Verdugo, PhD\*. University of Salamanca. Faculty of Psychology. Department of Personality, Assessment and Psychological Treatment. Institute on Community Integration (INICO). Salamanca (Salamanca), 37005, Spain. [verdugo@usal.es](mailto:verdugo@usal.es)

Antonio M. Amor, MA. University of Salamanca. Faculty of Psychology. Department of Personality, Assessment and Psychological Treatment. INICO. Salamanca (Salamanca), 37005, Spain. [aamor@usal.es](mailto:aamor@usal.es)

Víctor B. Arias, PhD. University of Salamanca. Faculty of Psychology. Department of Personality, Assessment and Psychological Treatment. INICO. Salamanca (Salamanca), 37005, Spain. [vbarias@usal.es](mailto:vbarias@usal.es)

Verónica M. Guillén, PhD. University of Cantabria. Faculty of Education. Department of Psychology. INICO. Santander (Santander), 39005, Spain. [veronica.guillen@unican.es](mailto:veronica.guillen@unican.es)

María Fernández, MA. University of Salamanca. Faculty of Psychology. Department of Personality, Assessment and Psychological Treatment. INICO. Salamanca (Salamanca), 37005, Spain. [mariafernandez@usal.es](mailto:mariafernandez@usal.es)

Benito Arias, PhD. University of Valladolid. Faculty of Education. Department of Psychology. INICO. Valladolid (Valladolid), 47011, Spain. [barias@psi.uva.es](mailto:barias@psi.uva.es)

Corresponding author:

Antonio M. Amor, MA

Email address: [aamor@usal.es](mailto:aamor@usal.es)

Institute on Community Integration. University of Salamanca.

Avda. De la Merced, 109-131. Room 132.

Salamanca (Salamanca), 37005. Spain.

### **Acknowledgements**

This work was supported by the Ministry of Education, Culture, and Sports of Spain (FPU program, reference: FPU13/03897); the Autonomous Community of Castile and Leon (R&D Programs, SA120U13); and the Ministry of Economy and Competitiveness of Spain (FPI program, reference: BES-2013-065113; and R&D Grant [PSI2015-65193-P; MINECO/FEDER]). We fully acknowledge the professionals, families, and children with and without intellectual disabilities that participated in the study.

### **Conflict of interest statement**

There is no conflict of interest

## **Examining measurement invariance and differences across groups in the support needs of children with and without intellectual disability**

Words: 8,001 (with tables and captions + figure captions: 9,291)

### **Abstract:**

**Background:** The purposes of this study were to empirically determine whether the support needs construct is generalisable across children with and without intellectual disability (ID) and to conduct cross-group comparisons to explore how extraordinary and non-extraordinary support needs differ in children.

**Method:** One thousand thirty-six children (814 with ID, 222 without ID) were assessed using the SIS-C.

**Results:** The SIS-C achieved scalar invariance between children with and without ID. Cross-group comparisons revealed differences in variances, in correlations between factors and significant latent mean differences for all factors.

**Conclusion:** Results show that the support needs construct is generalisable to children with and without ID and that there are no qualitative differences in how they show their support needs, so typically developing children can be used as a reference group to explore differences between extraordinary and non-extraordinary support needs. Conceptual and practical implications are discussed, and future lines of research are provided.

### **Keywords**

Support needs, support needs assessment, supports intensity scale-children's version, measurement invariance, multi-group confirmatory factor analysis

## Introduction

The understanding of intellectual disability (ID) has evolved from a deficit-based perspective toward a strengths-based and social-ecological approach. From this perspective, the supports paradigm understands ID as the existing mismatch between the persons' with ID capabilities and the environmental demands (Schalock et al., 2010). This mismatch creates the support needs, “a psychological construct referring to the pattern and intensity of supports necessary for a person to participate in activities linked with normative human functioning” (Thompson et al., 2009, p. 135). From the supports paradigm, people with ID can be distinguished from the typically developing population by their support needs. As such, although every person may present support needs in different situations and moments of their lives, people with ID have extraordinary support needs that go beyond those needed by most typically developing people (Schalock et al., 2010).

The support needs construct acquires a central place within the supports paradigm, and its importance lies in its role for the provision of individualised support plans aimed at improving the functioning and quality of life of persons with ID (Schalock, Thompson, & Tassé, 2018). On the other hand, the information on users' support needs is useful at an organisational level regarding resources allocation (Thompson, Schalock, & Tassé, 2018a). Given the importance and implications of the support needs construct, different standardised measures of support needs have been developed based on the supports paradigm to advance its implementation (Thompson & Viriyangkura, 2013). Examples of such internationally used tools include: the Supports Intensity Scale (Thompson et al., 2004), refreshed and renamed as the Supports Intensity Scale-Adult Version (SIS-A; Thompson et al., 2015), and the Supports Intensity Scale-Children's Version (SIS-C; Thompson et al., 2016).

Although advances in the implementation of the supports paradigm have been evident and quick in social and educational services (Schalock, 2018), there are still challenges to address. One of these challenges is strictly related to the support needs construct. As mentioned above, under the supports paradigm, the main difference between people with and without ID are their support needs, in the sense that the former have extraordinary support needs that go beyond the supports required by the latter (Schalock et al., 2010). This approach to ID, in which the support needs construct acquires a central place, has led researchers to constantly allude to the distinction between extraordinary and non-extraordinary support needs (Thompson et al., 2009; Thompson & Viriyangkura, 2013). As such, extraordinary support needs are those that characterise ID, and they reflect a chronic and persistent mismatch. Extraordinary support needs go beyond non-extraordinary support needs, which refer to the everyday supports used by typically functioning people (Thompson et al., 2009). Although this understanding of ID is a constant, in the last years there has been a growing emphasis on learning how extraordinary and non-extraordinary support needs differ beyond conceptualisation (i.e., in terms of type and intensity), especially in circumstances where this distinction is especially complex (Thompson & Viriyangkura, 2013).

The key is that, although the distinction between extraordinary and non-extraordinary support needs is conceptually clear, in practice, it implies more complexity than it seems *a priori*. Thus, distinguishing between these two support needs in adults may seem simple, given the fact that not all adults have a chronic mismatch between their competencies and environmental demands. However, in children, the demarcation between extraordinary and non-extraordinary support needs is less clear. This is because children, no matter what their disability status, require extra supports not needed by typically functioning adult members of society. Moreover, the younger

the child the more intense their needs for support compared to adults (e.g., all five-year children require a level of supervision not required by typically functioning adults). The reality that all children have extraordinary support needs compared to adults, but not to other children their own age, is at the root of the difficulty in discerning extraordinary and non-extraordinary support needs during childhood (Thompson & Viriyangkura, 2013).

This challenge could hinder decision-making regarding supports planning. Although the goal of support needs assessment is to provide person-centred supports that cover the unique support needs of each individual, the resources and strategies that are available for individualised supports are finite (Thompson et al., 2009). Therefore, discerning extraordinary support needs can inform the provision of supports to cover priority areas. Bearing this in mind, children with ID constitute a group where urgent research is necessary to distinguish between extraordinary and non-extraordinary support needs (Thompson & Viriyangkura, 2013). Addressing this distinction is necessary to advance understanding of the support needs construct (especially in children with ID), its measurement and, by extension, supports provision.

A way to address this distinction is to measure and compare the support needs of typically developing children (who are expected to show non-extraordinary support needs) with the support needs of their peers with ID (who in addition, are supposed to embody extraordinary support needs). However, prior to studying how these support needs differ, it is necessary to empirically address the premise that makes this distinction meaningful, which has never been researched before. If, according to the supports paradigm, what differentiates people with and without ID are their support needs, then the support needs construct should be generalisable to people with and without ID. The need to address this premise has not only conceptual sense regarding

the supports paradigm, but it is also a methodological requisite to conduct a cross-group comparison study. As such, prior to drawing any conclusion on differences between these groups based on their support needs, it is necessary to assure that the support needs construct has been measured in the same metric in both groups. In applied research, this is what constitutes measurement invariance (MI), which is a necessary condition for the validity of cross-group comparisons (Wu, Li, & Zumbo, 2007). If MI holds across the groups, then the differences found between children with and without ID can be meaningfully explained regarding their support needs (Milfont & Fischer, 2010) and clear information on how extraordinary and non-extraordinary support needs differ can be provided. Bearing these elements in mind, the aim of this work is to explore the following research questions:

1. Can the support needs construct be comparably measured for children with and without ID, making possible a comparison without bias between groups regarding their support needs?
2. What latent differences can be observed between children with and without ID regarding their support needs?

## **Method**

### *Instrument*

The SIS-C (Thompson et al., 2016) is the only standardised support needs assessment tool available to assess the intensity of the extraordinary support needs in children with ID from 5 to 16 years. This tool is normed according to age cohorts (i.e., 5–6, 7–8, 9–10, 11–12, 13–14 and 15–16) and places the assessed children on a support needs continuum. Different studies have reported on its adequate psychometric properties (see Thompson, Schalock, & Tassé, 2018b). This instrument is administered as a semi-structured interview by a qualified interviewer. Observers reporting the



support needs of a child with ID must know the child well and must have recently observed the child in different situations (Thompson et al., 2016). The SIS-C is composed of two sections: the first section is items related to exceptional medical and behavioural support needs, and the second section is a standardised section whose aim is to assess children's support needs in 61 daily life activities in seven areas: Home Life (HLA), Community and Neighborhood (CNA), School Participation (SPA), School Learning (SLA), Health and Safety (HSA), Social Activities (SA) and Advocacy (AA). Items are scored according to three indicators: type of support, frequency and daily support time. Each indicator is scored on a 5-point Likert-type rating scale. Scores from the seven domains are used to compute a subscale standard score and generate a composite standard score (i.e., SIS-C Support Needs Index score).

For the purposes of this study, only the standardised portion of the SIS-C Spanish version was used, since it is the section that measures the construct of interest to answer the two research questions. Detailed information on the psychometric properties and translation and adaptation processes of the SIS-C Spanish version is available in Guillén, Verdugo, Arias, and Vicente (2015), Verdugo, Arias et al., (2016), and Verdugo, Guillén, Arias, Vicente, and Badia (2016).

### *Participants*

Participants were 814 children or teenagers with ID ( $M = 11.13$  years;  $SD = 3.41$ ) and 222 typically developing students ( $M = 10.57$  years;  $SD = 3.43$ ) representing different autonomous communities from Spain. As regards inclusion criteria, an ID diagnosis was necessary for inclusion in the first group, while educational records were used to select the group of typically developing children, which comprised children who did not have 'specific needs for educational support' (a category set up by educational authorities in Spain that includes children who require support needs to access the

curriculum and/or to achieve curricular goals; Verdugo, Amor, Fernández, Navas, & Calvo, 2018). Participants were included in both groups in different age bands matching the six SIS-C age cohorts. Informants of the participants' support needs were educational professionals and relatives, who were interviewed through the SIS-C administration. Table 1 summarises participants' characteristics.

Table 1  
*Participants' characteristics (N = 1036)*

Variables	Group			
	ID (n = 814)		NoID (n = 222)	
	N	%	N	%
Gender				
Male	528	64.86	103	46.40
Female	286	35.14	108	48.65
Missing data	0	0	11	4.95
Age cohorts (y. o.)				
5-6	110	13.51	37	16.67
7-8	108	13.27	35	15.77
9-10	100	12.28	35	15.77
11-12	148	18.18	37	16.67
13-14	195	23.96	43	19.35
15-16	153	18.80	35	15.77
Intellectual functioning (IQ level)*				
No ID	N/A	N/A	222	100
Mild ID	206	25.31	N/A	N/A
Moderate ID	290	35.63	N/A	N/A
Severe ID	195	23.96	N/A	N/A
Profound ID	65	7.98	N/A	N/A
Missing data	58	7.12	0	0
Schooling				
Inclusive settings	179	21.99	222	100
Special schools	493	60.56	N/A	N/A
Special classrooms in regular schools	55	6.76	N/A	N/A
Other	87	10.69	N/A	N/A
Home residence				
Family home	777	95.45	222	100
Foster family home	9	1.11	N/A	N/A
Small group home (<7)	7	0.86	N/A	N/A
Midsized group home (7-15)	9	1.11	N/A	N/A
Large residential facility (>15)	3	0.36	N/A	N/A
Missing data	9	1.11	0	0
Informant				
Professional	784	96.31	212	95.49
Relative	30	3.61	10	4.51

Etiology (only ID)					
Non-specific	317	38.94	N/A	N/A	
Down's Syndrome	111	13.64	N/A	N/A	
Autism Spectrum Disorder	248	30.47	N/A	N/A	
Cerebral Palsy	101	12.41	N/A	N/A	
Rare Diseases	35	4.30	N/A	N/A	
Co-occurrence	5	0.24	N/A	N/A	

*Note.* Intellectual functioning based on educational records, not actual scores on IQ tests

#### *Procedure*

To recruit participants, we followed a non-probabilistic convenience sampling. A letter presenting the project and the inclusion criteria for the participants was sent to organisations and schools providing education and supports to students with and without ID. The letter was followed up by a telephone call to identify schools and organisations willing to participate in the research, and participating entities were sent an informed consent form and a project description to share with the families of the children. Once the consent forms were collected, assessments were completed and the students with ID and those without were both assessed using the standardised section of the SIS-C Spanish version.

To conduct the assessments, two of the authors interviewed the informants. In the case of informants of students with ID, we followed the guidelines by Thompson et al. (2016) and to rate each item, we asked the informants about the extra support that a child with ID of a certain age band (e.g., 11–12 years) required that exceeded the needs of a same-age typically developing child. On the other hand, to rate each item in the assessment of students without ID, we asked the informants to provide information on the support needs of the typically developing child.

To comply with the ethical standards, we first contacted the Ethics Committee of the University of Salamanca and asked them to assess the ethical quality of the project. As a result, the Ethics Committee approved the project (resolution available upon request to the authors) and the research team started the assessments. We also complied

with the ethical standards on data protection in force in Spain, aligned with the General Data Protection Regulation (Regulation EU2016/679), and assigned alphanumeric codes to all data that guaranteed the anonymity of participants and informants. Finally, all procedures were in accordance with the 1964 Helsinki Declaration and its amendments.

#### *Data analysis*

We followed three steps to address the research questions. To answer the first research question, we estimated the (1) best measurement model for each group and then (2) measurement and structural invariance models, and to answer the second, we (3) analysed the structural parameters in both groups.

##### *Research Question 1 - Estimation of measurement models*

The aim of this stage was to decide which factor model would be used for the invariance analysis. In this sense, the research tradition on the structure of the support needs construct helped in determining the hypotheses to analyse through confirmatory factor models. Studies analysing the structure of the support needs construct in adults and children with ID (using respectively the SIS and SIS-C) have tested different hypotheses, with the following being the most frequent ones: (a) the unidimensional model (i.e., support needs are explained by one factor); (b) the correlated first-order factors model (i.e., support needs consist of correlated factors matching the domains of the standardised section of the scales); and (c) the hierarchical model (i.e., support needs can be understood through a hierarchical model with one second-order factor created by the domains of the standardised section of the scales). Different studies have revealed that the correlated first-order factors model achieved the best fit in adults (Kuppens et al., 2010; Thompson et al., 2004; Verdugo, Arias, & Ibáñez, 2007) and children (Thompson et al., 2016; Verdugo, Guillén et al., 2016). However, given that in the SIS and SIS-C each item is rated according to three measurement methods (i.e., type,

frequency and daily support time), recent studies on this topic have analysed the relative contributions of the support needs construct and the method factors in the observed support needs in adults and children with ID. These studies have shown the influence of the method factors that should not be neglected when studying the support needs construct in children and adults with ID (Seo, Shogren, Little, Thompson, & Wehmeyer, 2016; Verdugo, Arias, & Guillén, 2017).

Bearing this in mind, for the purpose of this stage, the fit of three confirmatory factor models were compared in each group (i.e., students without ID and students with ID): (a) an unidimensional model, in which it is hypothesised that all the indicators can be explained by a general support needs domain; (b) a correlated first-order seven-factors model that specifies that support needs consist of correlated factors matching the seven domains of SIS-C and which is consistent with the theoretical structure of the support needs (Thompson et al., 2004); and (c) a model with seven correlated substantive factors and three correlated method factors (Correlated-Traits Correlated Methods model, CTCM) similar to that proposed by Verdugo et al. (2017) and Seo et al. (2016). The latter is an adaptation to the factorial analysis of the Multitrait-Multimethods Matrices (Jöreskog, 1971; Marsh & Hocevar, 1988; Widaman, 1985). This model hypothesises that a part of the systematic variance of the indicators is explained by a certain number of substantive factors (in this case, the seven support needs domains), and the other part is explained by the different methods used to assess support needs (i.e., type of support, frequency and daily support time that are used to assess each item). Both the substantive and the methods factors may be correlated between them, but the substantive factors are orthogonal to the method factors, so the model makes it possible to gain an accurate understanding of which percentage of the common and total variance is due to each kind of factor. The models were estimated

using robust maximum likelihood (MLR) implemented within Mplus 7.0 (Muthén & Muthén, 2015). To assess the fit of the models, we followed the recommendations of Hu and Bentler (1999): values of the Comparative Fit Index (CFI) and the Tucker-Lewis Index (TLI) above .90 and .95, respectively, and values of the root mean square error of approximation (RMSEA) below .08 and .05 indicate an acceptable and good fit, respectively. Moreover, we examined the Bayesian information criterion (BIC), in which lower values suggest a better fit.

To estimate the factor models, we transformed the original indicators into a reduced number of parcels. Taking into account that in the SIS-C each indicator receives three ordinal ratings, a CTCM model for categorical items would require the estimation of at least 1,029 free parameters (183 indicators and 10 factors). Given certain limitations of the independent clusters model of the confirmatory factor analysis (CFA), the possibility of successfully estimating such a parameterised model would be low even with a large number of participants (Marsh et al., 2010; Morin, Arens, & Marsh, 2016). Consequently, we decided to create parcels with the aim of increasing the model's parsimony (it has been observed that in the SIS-C, the estimations done using parcels do not differ significantly from those conducted using items; Verdugo et al., 2017). Each factor was measured by three parcels: the sum of the items regarding the type of support, the sum of the items concerning the frequency and the sum of the items in relation to the daily support time. This parcelling procedure is consistent with the SIS-C correction process (Thompson et al., 2016).

*Research Question 1 - Estimation of the measurement and structural invariance models*

Once the final model was established, we proceeded to the measurement and structural invariance analyses, to explore the generalisability of the support needs

construct to children with and without ID. We followed the commonly recommended process (Meredith, 1993; Wu et al., 2007), comparing five nested models with increasing constraints: a configural invariance model, in which it is hypothesised that in both groups (students without ID and students with ID), the construct has the same number and configuration of factors (i.e., there are no purely qualitative differences); a metric/weak invariance model, which hypothesises that the factorial loadings are equal across groups (i.e., there is no non-monotonic differential item functioning); a scalar/strong invariance model, where it is hypothesised that both the intercepts and the loadings are equal in both groups (i.e., there is no monotonic differential item functioning; latent scores can be transformed to a common metric and compared without bias); a variance/covariance invariance model, in which it is hypothesised that in both groups the scores are distributed following a similar dispersion and that correlations between factors are equivalent; and a latent mean invariance model, which hypothesises that both groups are indistinguishable regarding the measured factors. Scalar invariance is a requisite to interpret the results of the structural invariance (variances, covariances and means), so fulfilling it requires that the involved models acquire similar fit indexes (e.g., differences in CFI and TLI no bigger than -.10 and differences in RMSEA no bigger than .15; Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002). The structural invariance model, however, does not necessarily require a good fit, given that in some instances finding structural differences between two subgroups is expected when comparing the same variable (Milfont & Fischer, 2010). Thus, for example, we expect that constraining the latent means of the support needs to be equal between children with and without ID will produce a substantial misfit because it is highly probable that children with ID show significantly higher levels of support needs than typically developing children.

*Research Question 2 – Analysis of sample heterogeneity*

Once the degree of MI is known (i.e., if the construct is generalisable or not across the groups), we can decide whether it is feasible to analyse the heterogeneity between groups. If so, we estimate cross-group differences in three parameters: (a) the variances and (b) latent means in the seven support needs domains, and (c) correlations between the domains.

**Results***Research Question 1 - Estimation of measurement models*

Table 2 shows the results of the CFA for each group. In both cases, the unidimensional model produced an unacceptable fit. The correlated first-order seven-factors models reached similar fit in both groups, but were still below the necessary values for a good fit. The CTCM models, however, fitted substantially better in all the fit indexes (CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .057). This result suggests that it is possible to recover a structure of seven correlated factors, but it has systematic variance associated to the rating methods that need to be modelled (consistent with the results reported by Verdugo et al., 2017 and Seo et al., 2016). BIC and the Akaike information criterion (AIC) supported this result, as the CTCM acquired lower values in all cases, despite its lesser parsimony with respect to the model without method factors.

Table 2

*CFA models results for each group and all participants*

Group	Model	$X^2$ (df)	RMSEA (C.I.)	CFI	TLI	AIC	BIC	Par.
ID	Unidimensional	7712 (189)	.222 (.21-.22)	0.662	0.624	105399	105695	63
	7-correlated factors	6264 (168)	.212 (.20-.21)	0.726	0.657	103307	103431	84
	CTCM	520 (144)	.057 (.05-.06)	0.983	0.975	96028	96535	108
NoID	Unidimensional	1909 (189)	.203 (.19-.21)	0.545	0.494	24990	25205	63
	7-correlated factors	1146 (168)	.162 (.15-.17)	0.741	0.676	23510	23796	84
	CTCM	226 (144)	.051 (.04-.06)	0.978	0.968	22115	22482	108
Full sample	Unidimensional	9382 (189)	.217 (.21-.22)	0.705	0.672	133759	134070	63
	7-correlated factors	7623 (168)	.207 (.20-.21)	0.761	0.701	130534	130949	84
	CTCM	633 (144)	.057 (.05-.06)	0.984	0.977	121279	121813	108

*Note.* ID = Intellectual Disability; CTCM = Correlated Traits-Correlated Methods;  $\chi^2$  = Chi-square; df = degrees of freedom; RMSEA = Root Mean Square Error of



Approximation; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion

*Research Question 1 - Estimation of the measurement and structural invariance models*

Table 3 shows the fit indexes for the invariance models. There was not a substantial deterioration in the fit for the metric and scalar models with respect to the configural model (metric model:  $\Delta CFI = -.004$ ,  $\Delta TLI = -.003$ ,  $\Delta RMSEA = .003$ ; scalar model:  $\Delta CFI = -.006$ ,  $\Delta TLI = -.004$ ,  $\Delta RMSEA = .004$ ). However, the variance/covariance invariance model had a worse fit than the scalar model ( $\Delta CFI = -.010$ ,  $\Delta TLI = -.010$ ,  $\Delta RMSEA = .012$ ). This situation worsened when the latent means were set to be equal across groups ( $\Delta CFI = -.050$ ,  $\Delta TLI = -.054$ ,  $\Delta RMSEA = .040$ ). Table 4 shows the factorial loadings obtained in the scalar model. The loadings in the substantive factors were generally high (range: .99 to .81;  $M = .88$ ), whereas the loadings in the method factors were insignificant or low (frequency) and from low to moderate (type of support and daily support time). Substantive traits retained 79% of the total variance and the method traits 13% (8% residual variance). Although the proportion of the variance explained by the method factors was small overall (13%), it was necessary to model it to make unbiased estimates of the parameters of the model.

Table 3

*Fit indexes for the nested sequence in the multi-group CFA*

<i>Model</i>	<i>X<sup>2</sup> (df)</i>	<i>RMSEA (C. I.)</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	<i>Par.</i>	<i>Constraint tenable</i>
Configural	739 (288)	.055 (.05-.06)	0.981	0.972	118143	119210	216	-
Metric	870 (320)	.058 (.05-.06)	0.977	0.969	118302	119211	184	Yes
Scalar	919 (331)	.059 (.05-.06)	0.975	0.968	118333	119188	173	Yes
Var./Covar.	1197 (359)	.067 (.06-.07)	0.965	0.958	118679	119396	145	No
Latent means	2147 (369)	.097 (.09-.10)	0.925	0.914	119781	120448	135	No

*Note.*  $\chi^2$  = Chi-square; df = degrees of freedom; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; Var./Covar. = Variances and Covariances

Table 4

*Factorial loadings for the scalar invariance model*

Parcel	Loadings		Explained Variance		
	Trait	Method	Trait	Method	Residual
HLA type	.82	.33	.68	.11	.22
HLA frequency	.94	.28	.88	.08	.04
HLA time	.92	.27	.85	.08	.08
CNA type	.88	.37	.77	.14	.09
CNA frequency	.91	.38	.82	.14	.04
CNA time	.86	.33	.75	.11	.15
SPA type	.83	.48	.70	.23	.08
SPA frequency	.91	.30	.83	.09	.08
SPA time	.90	.35	.81	.12	.06
SLA type	.82	.43	.68	.18	.14
SLA frequency	.94	.19	.89	.04	.07
SLA time	.89	.31	.80	.09	.11
HSA type	.86	.42	.73	.18	.09
HSA frequency	.94	.14 (ns)	.89	.02	.09
HSA time	.81	.44	.66	.20	.14
SA type	.82	.50	.67	.25	.08
SA frequency	.98	.03 (ns)	.97	.00	.03
SA time	.86	.44	.73	.19	.08
AA type	.84	.48	.70	.23	.07
AA frequency	.99	.04 (ns)	.98	.00	.02
AA time	.86	.44	.74	.20	.07
ETV total			.79	.13	.08

*Note.* HLA = Home Life; CNA = Community and Neighborhood; SPA = School Participation; SLA = School Learning; HSA = Health and Safety; SA = Social Activities; AA = Advocacy; ETV = Proportion of Explained Total Variance in the full model

We verified the potential effect of group size differences on the estimation of the measurement models. To do this, we extracted three random samples of 222 students from the ID group and repeated the invariance analyses, comparing the 222 typically developing children with the three random subsamples. The results were similar to those reported considering all the participants (except the bigger sampling error due to the decrease in the number of participants involved in the analysis), suggesting that the disparity in the size of the groups did not affect the estimation of the models. Owing to

the word limit constraint, we have not included this analysis, but all data are available upon request to the authors.

*Research Question 2 – Analysis of sample heterogeneity*

Table 5 shows the correlations between factors for both groups. In children with ID, the correlations between factors were very high (range = .75 to .92;  $M = .86$ ), consistent with the results obtained in previous studies (Verdugo, Guillén et al., 2016; Shogren et al., 2017). The correlations in the group of children without ID were between moderate and high (range = .50 to .80;  $M = .68$ ). Table 6 shows descriptive statistics and latent mean differences between both groups calculated through factorial ratings of the scalar model (transformed in a scale with  $M = 0$  and  $SD = 1$  for an easier interpretation of the data). Mean differences (scalar model) were significant in all cases ( $p < .001$ ). The biggest difference was observed in the SLA factor, in which children with ID scored on average 1.93  $SD$  above the children without ID. On the other hand, the lowest difference was in the HLA factor, where children with ID scored 1.29  $SD$  (on average) above their typically developing peers. The dispersion of scores also differed substantially between groups. Hence, children with ID had scores in a wide range for each latent variable, whereas children without ID had scores distributed in a much narrower range and with greater positive skewness. The only exception was found in the SLA factor, where the differences in variability were lower ( $SD_{ID} = .64$ ;  $SD_{NoID} = .48$ ).

Table 5

*Correlations between SIS-C factors in the ID and NoID groups*

ID(NoID)	HLA	CNA	SPA	SLA	HSA	SA	AA
HLA							
CNA	.86(.76)						
SPA	.90(.81)	.92(.78)					
SLA	.75(.68)	.83(.61)	.87(.76)				
HSA	.81(.50)	.89(.66)	.88(.58)	.87(.62)			
SA	.80(.65)	.87(.67)	.89(.70)	.83(.74)	.89(.80)		
AA	.76(.54)	.87(.57)	.86(.61)	.88(.76)	.92(.76)	.91(.81)	

*Note.* ID = Intellectual Disability; HLA = Home Life; CNA = Community and Neighborhood; SPA = School Participation; SLA = School Learning; HSA = Health and Safety; SA = Social Activities; AA = Advocacy. Correlations in parentheses correspond to children without ID

Table 6

*Descriptive statistics and latent mean differences between ID and NoID groups*

Factor	ID Group					NoID Group					MD	p
	Mean	Median	SD	Var.	Skewness	Mean	Median	SD	Var.	Skewness		
HLA	.28	.30	.93	.87	-.14	-1.01	-1.10	.41	.17	1.56	1.29	.000
CNA	.32	.54	.85	.72	-.68	-1.18	-1.27	.50	.25	.78	1.50	.000
SPA	.35	.47	.82	.67	-.54	-1.28	-1.38	.35	.12	1.48	1.63	.000
SLA	.41	.65	.64	.41	-1.10	-1.51	-1.64	.48	.23	1.32	1.93	.000
HSA	.35	.62	.80	.64	-.83	-1.27	-1.40	.50	.25	1.14	1.62	.000
SA	.35	.56	.81	.65	-.67	-1.29	-1.43	.39	.15	1.58	1.64	.000
AA	.37	.63	.77	.59	-.83	-1.34	-1.51	.46	.21	1.34	1.71	.000

*Note.* ID = Intellectual Disability; SD = Standard Deviation; MD = Mean Differences; p = probability; HLA = Home Life; CNA = Community and Neighborhood; SPA = School Participation; SLA = School Learning; HSA = Health and Safety; SA = Social Activities; AA = Advocacy

Panels from A to G in Figure 1 show the box and whisker plots for each factor and group, so a general visual inspection of their distributional properties is possible. Looking at the HLA factor, it can be observed that the group of children with ID had a much higher mean and a much greater variability, with scores distributed in a range of almost 3 *SD* versus less than 1.5 *SD* found in the group of children without ID (vid. Figure 1, panel A). The distribution of children with ID tended to a negative skewness, unlike what was observed in typically developing children. The H-spread measures for both groups did not overlap, although there was overlap between the upper and lower quartile of both groups. There was not an excessive number of outliers. The other graphs revealed very similar distributional properties to the afore-mentioned ones, but not for the SLA factor, in which the variability of the scores was much more similar between groups (vid. Figure 1, panel D).

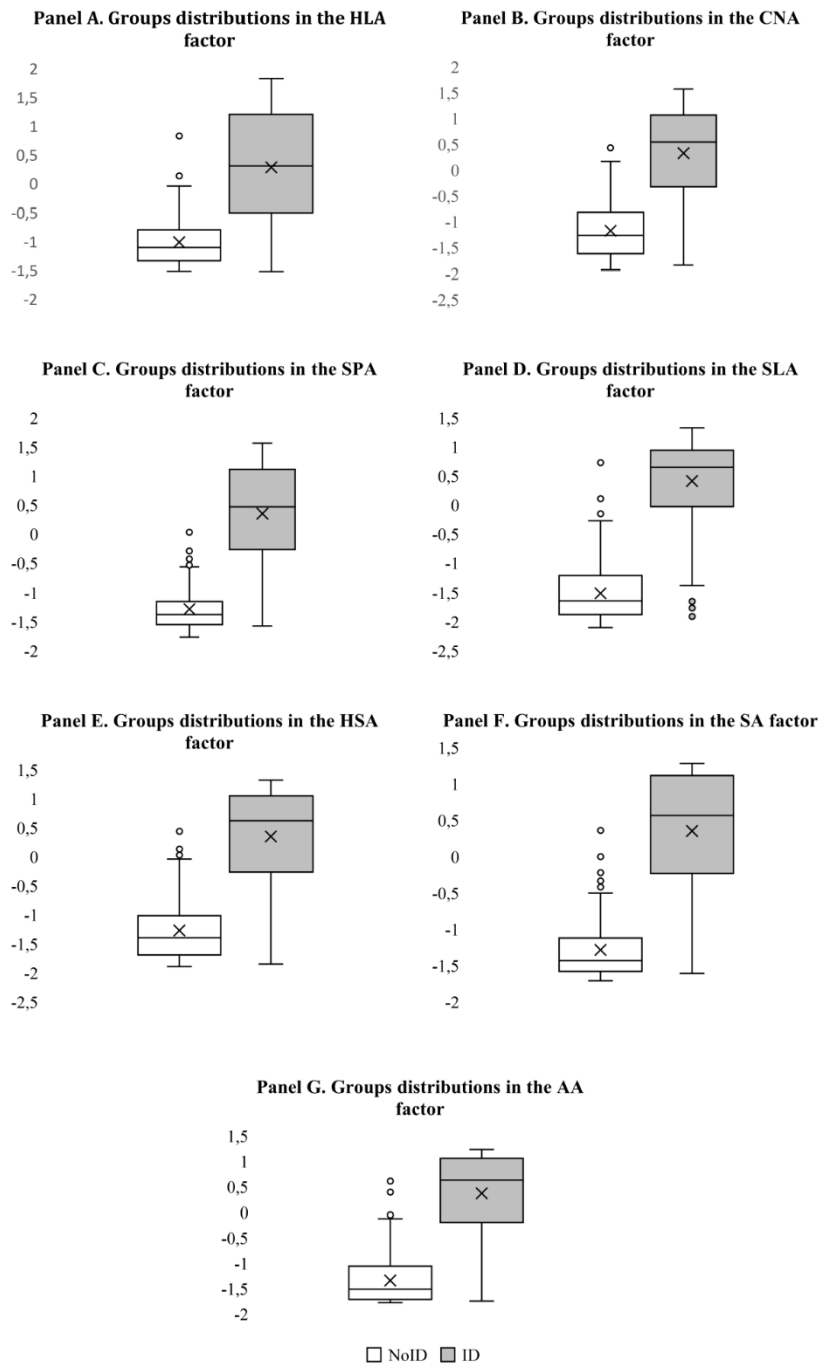


Figure 1. Groups distributions across the latent factors

*Note.* ID = Intellectual Disability; HLA = Home Life; CNA = Community and Neighborhood; SPA = School Participation; SLA = School Learning; HSA = Health and Safety; SA = Social Activities; AA = Advocacy. Box and whisker plots: X = Mean; Horizontal Line = Median; Outliers are represented as circles above and below the whiskers

We also examined each latent factor regarding the different SIS-C's age cohorts in both groups (see Figure 2). All scores are standardised with a mean of 0 and a *SD* of 1, so intra and inter-group differences can be interpreted as a Cohen's *d* (Cohen, 1988). Thus, for example, the differences in the HLA factor (ID group) between children aged 7–8 and 15–16 years was  $.65 SD (.57 - (-.08))$ , corresponding to a moderate effect size. In children with ID, a slight increase in the latent means for each factor was observed in the age cohorts 5–6, 7–8, and 9–10 and then a continuous decrease for the latent means in the others age bands. This result is analogous to those found in other studies. Shogren et al. (2015) found a general decrease in the intensities of support needs of children with ID for each age cohort. Verdugo, Arias et al. (2016) and Giné et al. (2017) found different results but a similar trend: The differences in the intensities of support needs tended to be concentrated in the means of younger (5–10 years) and older children (11–16 years) with ID, with the latter showing a decrease in such intensity. On the other hand, for the typically developing children, there was a slight general decreasing trend in the latent means for all the factors across the six age cohorts (this trend was stronger for HLA, CNA and SPA).

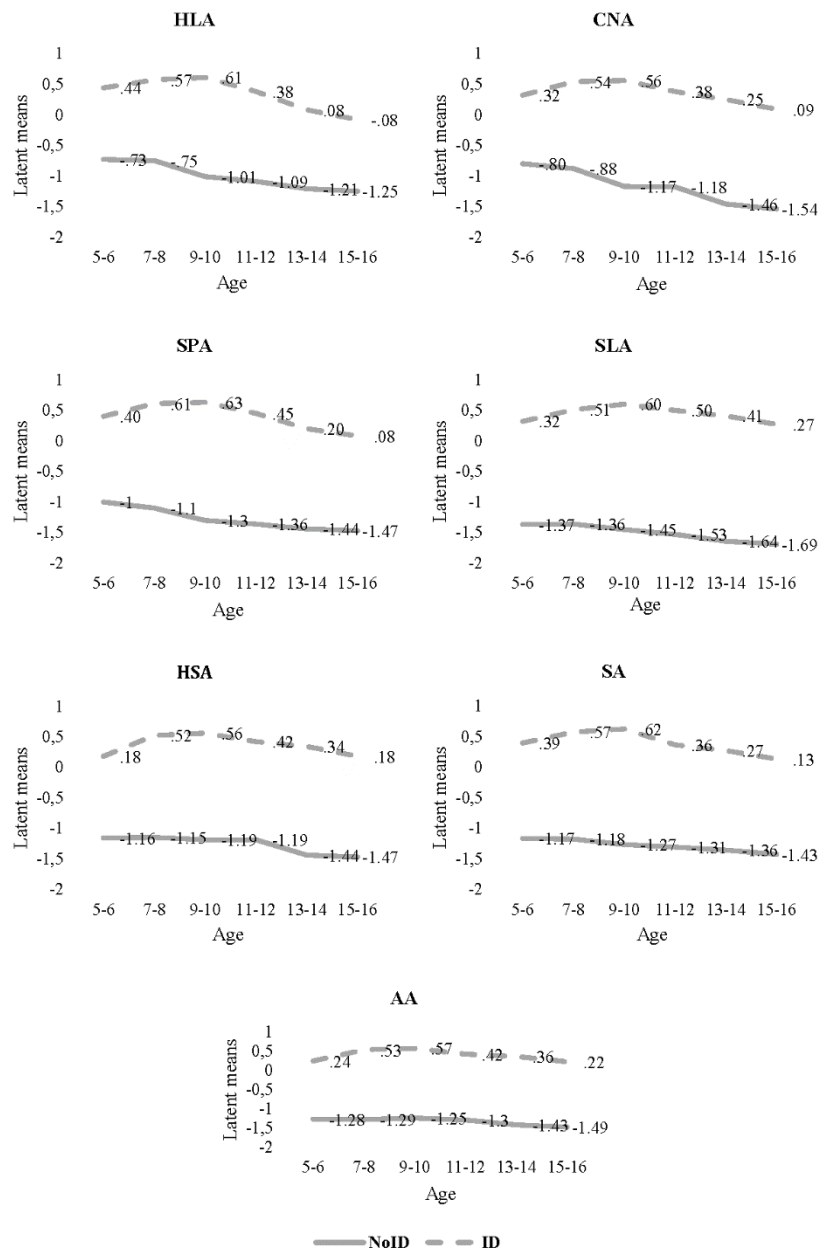


Figure 2. Support needs trends (means) for each factor across age cohorts (both groups)  
 Note. ID = Intellectual Disability; HLA = Home Life; CNA = Community and Neighborhood; SPA = School Participation; SLA = School Learning; HSA = Health and Safety; SA = Social Activities; AA = Advocacy

The relationship between the latent scores in the support needs factors and age for both groups was also studied using a multiple indicator multiple causes (MIMIC) model derived from the scalar model. As Table 7 shows, all the seven latent factors had insignificant (and low) relationships with age in both groups.

Table 7

*Relationships between support needs' latent scores and age for both groups*

Factor	NoID		ID	
	$\beta$	Prob.	$\beta$	Prob.
HLA	-.32	.000	-.132	.000
CNA	-.356	.000	-.063	.000
SPA	-.312	.000	-.103	.000
SLA	-.178	.000	-.022	.383
HSA	-.162	.000	-.014	.56
SA	-.155	.000	-.086	.000
AA	-.123	.000	-.022	.335

*Note.* ID = Intellectual Disability; HLA = Home Life; CNA = Community and Neighborhood; SPA = School Participation; SLA = School Learning; HSA = Health and Safety; SA = Social Activities; AA = Advocacy.  $\beta$  is partially standardized

## Discussions

The purposes of this work were to add evidence on the generalisability of the support needs construct in children with and without ID and to conduct cross-group comparisons regarding their support needs. To address this, children with and without ID were assessed using the SIS-C Spanish version (adapted from the original SIS-C by Thompson et al., 2016), and their scores were compared. With this, we aimed at investigating a current applied research challenge like discerning how extraordinary and non-extraordinary support needs differ in children with ID (Thompson & Viriyangkura, 2013). Studying this is necessary to advance the understanding of the support needs construct in children with ID, its measurement and, by extension, the implementation of supports.



In a first step, this work has addressed whether the support needs construct can be generalisable to children with and without ID. This is the central assumption of the supports paradigm on which the understanding of ID is based and that gives meaning to a study of the differences between extraordinary and non-extraordinary support needs (which has not yet been addressed by research). In addition, the construct's generalisability is a methodological requisite to conduct unbiased cross-group scores comparisons regarding a construct of interest (Milfont & Fischer, 2010; Wu et al., 2007). The establishment of the factor models, necessary to address the first research question, revealed the possibility to recover in both groups (children with ID and children without ID) the same structure of seven correlated factors influenced by the rating methods that need to be modelled. The best fit of the CTCM models found in this work replicates the results found in previous studies involving the SIS-C (Seo et al., 2016; Verdugo et al., 2017). The subsequent invariance analysis provided empirical evidence on the generalisability of the support needs construct for children with and without ID, as the supports paradigm assumes (Schalock et al., 2010). Conceptually, this result suggests that the support needs construct is generalisable to children with and without ID and that there are no purely qualitative differences in the way they show their support needs. Hence, children with and without ID belong to (and can be assessed by) the same support needs continuum. The achievement of the scalar invariance also made it possible to conduct meaningful comparisons (without bias) between children with and without ID. This result supposes an important applied finding. As such, the group of typically developing children can be regarded as a reference group to continue to grow the body of knowledge about the support needs construct in children with ID (e.g., to compare support needs between children with and without ID) and in its measurement (e.g., future analyses involving the SIS-C, such as common items

calibration or developing general norms). Nevertheless, the lack of fit of the structural invariance suggested substantial differences in support needs between children with ID and their typically developing peers, something expected according to the supports paradigm because it is the main difference between them (e.g. Thompson et al., 2009).

Once assured that it was possible to conduct meaningful comparisons between children with and without ID using the SIS-C, analyses on the structural differences between children with and without ID were conducted to shed light on the distinction between extraordinary and non-extraordinary support needs in children. Generally, the results provided evidence that children with ID had significantly more intense support needs than their typically developing peers in all the measured factors (i.e., correlations and means) and that there was an imbrication in the support needs between the two groups (i.e., groups overlap). Regarding distributional properties, children without ID had positive skewness and were distributed in a narrow range for each latent variable, whereas children with ID showed negative skewness in a much wider range for all the latent factors. This could be explained by the tool used, since the SIS-C was developed to assess extraordinary support needs in children with ID (Thompson et al., 2016). In fact, the SIS-C administration directions for interviewing informants of children with ID ask them to report on extraordinary support needs (i.e., support needs that extend beyond what most typically functioning children would need to engage successfully in an activity), providing a wider range of scores (e.g., the almost 3 *SD* range for the HLA domain). On the other hand, the tool does not call for identifying support needs that are less intense than the support needed by typically developing children. In addition, this study was interested in comparing the support needs of students with and without ID, and hence, no information was gathered on the support needs that would be less intense than those required by typically developing children. This aspect is the key to

understand this finding, because if the administration of the SIS-C allowed for ratings that reflected support needs that were less intense than what typically developing children required, then there would likely be a wider range of scores among typically developing children.

On the other hand, distributional properties revealed the overlap between the upper quartile of the support needs scores in children without ID and the lower quartile in children with ID, which has relevant implications.

This reinforces the idea of support needs as a continuum and provides evidence of the imbrication that the support needs construct has in children with and without ID (i.e., boundaries between extraordinary and non-extraordinary support needs are diffuse). This finding indicates that intense support needs are not exclusive from the ID, like significant limitations in adaptive behaviour and intellectual functioning are (Schalock et al., 2010). However, this finding should be considered together with the finding related to the generalisability of the support needs construct in children with and without ID. As such, the invariance of the measure of support needs across the groups (i.e., children with and without ID belong to the same continuum where they do not exhibit purely qualitative differences, although they do so in terms of intensity) makes it possible to conduct meaningful comparisons between the groups for theoretical or applied purposes (e.g., classification or diagnosis). Therefore, this work justifies methodologically the possibility to establish cut-off points at which a non-extraordinary support need turns extraordinary. Hence, these findings could start the field of ID towards establishing diagnostic criteria that are based on documentation of extraordinary support needs versus documentation of severity of deficits, something which has already been highlighted as possible by others (Thompson & Viriyangkura, 2013).

The high correlations found between factors in children with ID is consistent with other studies (e.g., Shogren et al., 2017) and indicates that the SIS-C domains

measure interrelated but different aspects of support needs. However, the fact that all correlations were higher in children with ID proposes an important finding. It could be hypothesised that the significant limitations in adaptive behaviour in children with ID could underlie the observed differences. Such limitations may have influenced the way in which children with ID interact with the environmental demands of the different contexts assessed through SIS-C. Although adaptive behaviour should not be understood as opposite to support needs (because support needs include other relevant variables like the experience of the person or the environmental demands), there are works that show a significant, moderate and negative correlation between adaptive behaviour and support needs in persons with ID (see, e.g., Simões, Santos, Biscaia, & Thompson, 2016). Such a hypothesis is also supported by the results found regarding the latent means in each factor across the age cohorts for both groups. The MIMIC model revealed that there was no significant relationship between age and the support needs for each latent factor in both groups. However, this finding is possibly due to the non-linear relationship between age and support needs in children with ID (it is a positive relationship between 5 and 10 years and a negative one between 11 and 16 years), while the relationship was linear, negative and weak in children without ID. The linear decrease found in the support needs latent scores (especially in HLA, CNA and SPA) in students without ID, but not in the group of children with ID, could be mirroring the acquisition of social, practical and conceptual skills in the repertoire of adaptive behaviour among typically developing children, since adaptive behaviour gets more complex with age (Tassé et al., 2012). This, in turn, would generate a higher personal competence in children without ID to face environmental demands.

The latent means differences analyses showed that children with ID had significantly more support needs than their typically developing peers in all the latent

factors. Although this result was predictable (Schalock et al., 2010; Thompson et al., 2009), it may serve to advance support needs assessment and planning in children with ID, especially in places where the supports paradigm has not been adopted into educational reform. This is the case in Spain, where the support needs assessment and planning for children usually neglects support needs areas beyond the curriculum or, in any case, practices assume a restricted view of curriculum as academic skills (Verdugo et al., 2018). Hence, this result is important to inform administrators and other professionals to provide not only resources linked to the academic curriculum, but to develop holistic individualised educational plans because children with ID have significantly more support needs than their typically developing peers in multiple areas beyond the traditional ones (i.e., cognition, literacy or numeracy). Implementing such plans is expected to enhance inclusive opportunities and personal desired outcomes in students with ID (Walker, DeSpain, Thompson, & Hughes, 2014).

This work has strengths derived from its novelty and findings. First, to the best of our knowledge, this is the first work that has yielded empirical evidence on a central assumption of the supports paradigm: If what differentiates people with and without ID are their support needs, then, support needs are generalisable to people (children in this case) with and without ID (Thompson et al., 2009). This work supports data with this assumption and generates initial evidence for further discussion on this issue. On the other hand, this work has addressed an applied research and practical challenge by shedding light on how extraordinary and non-extraordinary support needs differ in children with ID (Thompson & Viriyangkura, 2013).

This work is not without limitations. First, the sampling method was not a probabilistic one, which may influence the representativeness of the participants and the generalisability of the results. To overcome this limitation, we included many

participants from most autonomous communities of the country. The sampling method can explain the disparity between the number of children with ( $n = 814$ ) and without ( $n = 222$ ) ID. Since schools and organisations were free to participate in the study and to decide to which participants we would have access, perhaps they provided more informants reporting on the support needs of children with ID because they considered that the study was mainly focused on improving the opportunities of such students (and conversely, perhaps they found the study less important for typically developing children). To overcome this aspect, we controlled for the possible effects of this disparity in the estimation of the models, and we found results similar to those found considering all the participants, suggesting that the disparity had no effect. Second, we did not assess adaptive behaviour as a criterion to consider children as typically developing. Children were included in this group if they did not have “specific needs for educational support”. Analogously, in the case of children with ID, the information regarding intellectual functioning was based on educational records, and adaptive behaviour was not assessed either. This means that the possible role that adaptive behaviour has in explaining the differences found in the support needs scores between groups could not be empirically verified, and further research is necessary. On the other hand, we are aware of the importance of age regarding support needs assessment in children with ID, in the sense that older children have less intensity of support needs and *vice versa* (Shogren et al., 2015; Verdugo, Arias et al., 2016). Indeed, Thompson and Viriyangkura (2013) suggest the need for comparing the support needs of children with ID with the support needs of their same-age typically developing peers as the best way to determine how extraordinary and non-extraordinary support needs differ in children. However, the number of participants without ID did not allow for such

comparison because it was not possible to include the SIS-C age cohorts as a further stratification of groups in the invariance analysis.

These limitations serve as starting points for future research. First, the possible role that adaptive behaviour has in the observed differences should be investigated by collecting information on participants' adaptive behaviour scores in standardised measures and then testing for the influence of adaptive behaviour in the support needs in both groups. Parallel, the existing gap related to age must be covered. In this sense, collecting information on the support needs of more typically developing students in each age band is required to produce enough participants to include this variable in the invariance analysis. This is a prerequisite to explore the latent differences between students with ID and their same-age typically developing peers. By doing so, we will have a more comprehensive understanding of how extraordinary and non-extraordinary support needs differ. This is a pressing line of research to keep advancing in the understanding of the support needs construct in children with ID (e.g., to explore if the overlap persists in older children). Finally, given the socio-ecological perspective in which the supports paradigm is embedded, further works should investigate if the support needs construct is also generalisable to other children at risk of social exclusion (e.g., children with mental health concerns or children pertaining to disadvantaged minority groups). Bringing them the supports paradigm and its applications to assessment and planning is an important way to improve their inclusive opportunities.

In conclusion, this study shows that the support needs construct is generalisable to children with and without ID (i.e., children with and without ID can be assessed in the same support needs continuum using the SIS-C, support needs do not differ qualitatively in children with and without ID, and it is possible to conduct an unbiased comparison between these groups). Although the support needs of typically developing

children and children with ID are imbricated, there are significant differences in support needs regarding variances, correlations and means. These findings provide initial evidence on how extraordinary and non-extraordinary support needs differ in children and pave the road for a better distinction between extraordinary and non-extraordinary support needs in children with ID. However, efforts like those indicated above are still required to keep advancing the understanding of the support needs construct in children with ID, its assessment and, by extension, the implementation of the supports paradigm.

### **Source of funding**

This work was supported by the Ministry of Education, Culture and Sports of Spain (FPU Programme, reference: FPU13/03897); the Autonomous Community of Castile and Leon (R&D Programmes, SA120U13); and the Ministry of Economy and Competitiveness of Spain (FPI Programme, reference: BES-2013-065113; and R&D Grant [PSI2015-65193-P; MINECO/FEDER]).

### **Conflict of interests**

There is no conflict of interest

### **References**

- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 464-504. doi: <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Routledge Academic.
- Giné, C., Adam, A. L., Font, J., Salvador-Bertran, F., Baqués, N., Oliveira, C., ...
- Thompson, J. R. (2017). Examining measurement invariance and differences in



- age cohorts on the Supports Intensity Scale-Children's Version-Catalan Translation. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(6), 511-524. doi: 10.1352/1944-7558-122.6.511.
- Guillén, V. M., Verdugo, M. A., Arias, B., & Vicente, E. (2015). Development of a support needs assessment scale for children and adolescents with intellectual disabilities. *Anales de Psicología*, 31, 137-144. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.166491>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Jöreskog, K. G. (1971). Statistical analysis of sets of congeneric tests. *Psychometrika*, 36, 109-133.
- Kuppens, S., Bossaert, G., Buntinx, W., Molleman, C., van den Abbeele, A., & Maes, B. (2010). Factorial Validity of the Supports Intensity Scale (SIS). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(4), 327-339. doi: 10.1352/1944-7558-115.4.327
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117. doi: 10.1037/0021-9010.73.1.107
- Marsh, H. W., Ludtke, O., Muthén, B., Asparouhov, T., Morin, A. J., Trautwein, U., & Naengast, B. (2010). A new look at the big five factor structure through exploratory structural equation modeling. *Psychological Assessment*, 22, 471-491. doi: 10.1037/a0019227

- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543.
- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3, 111-121.
- Morin, A. J., Arens, A. K., & Marsh, H. W. (2016). A bifactor exploratory structural equation modeling framework for the identification of distinct sources of construct-relevant psychometric multidimensionality. *Structural Equation Modeling*, 23, 116-139. doi: 10.1080/1070551.2014.961800
- Muthén, L. K., & Muthén, B. (2015). *Mplus. The comprehensive modelling program for applied researchers: User's guide*, 5.
- Schalock, R. L. (2018). Six ideas that are changing the Intellectual and Developmental Disabilities field internationally. *Siglo Cero*, 49, 21-33. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184912133>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. P. M., ... Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support* (11<sup>th</sup> ed.). Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Thompson, J. R., & Tassé, M. J. (2018). *Changes in the field regarding Personal Support Plans* [White Paper]. Retrieved December 11, 2018 from AAIDD: [https://aaidd.org/docs/default-source/sis-docs/changes-in-the-field.pdf?sfvrsn=cd8b3021\\_0](https://aaidd.org/docs/default-source/sis-docs/changes-in-the-field.pdf?sfvrsn=cd8b3021_0)

- Seo, H., Shogren, K. A., Little, T. D., Thompson, J. R., & Wehmeyer, M. L. (2016). Construct validation of the Supports Intensity Scale-Children and Adult Versions: An application of a pseudo multitrait-multimethod approach. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*, 550-563. doi: 10.1352/1944-7558-121.6.550
- Shogren, K. A., Seo, H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Thompson, J. R., Hughes, C., & Little, T. D. (2015). Support needs of children with intellectual and developmental disabilities: Age-related implications for assessment. *Psychology in the Schools, 52*, 874-891. doi: 10.1002/pits.21863.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Seo, H., Thompson, J. R., Schalock, R. L., Hughes, C., ... Palmer, S. B. (2017). Examining the reliability and validity of the Supports Intensity Scale-Children's version in children with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32*, 293-304. doi: <https://doi.org/10.1177/1088357615625060>
- Simões, C., Santos, S., Biscaia, R., & Thompson, J. R. (2016). Understanding the relationship between quality of life, adaptive behavior and support needs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 28*, 849-870. doi: <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9514-0>
- Tassé, M., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S., Sprat, S. ... Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*, 291-303. doi: 10.1352/1944-7558-117.4.291.

- Thompson, J. R., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., ... Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*, 135-146.
- Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. P. M., Hughes, C. M., Rotholz, D. A., ... Wehmeyer, M. L. (2004). *Supports Intensity Scale*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson, J. R., Bryant, B. R., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Tassé, M. J., Wehmeyer, M. L., ... Silverman, W. P. (2015). *Supports Intensity Scale-Adult (SIS-A)*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson, J. R., Schalock, R. L., & Tassé, M. J. (2018a). *How support needs can be used to inform the allocation of resources and funding decisions* [White paper]. Retrieved December 11, 2018 from AAIDD: [https://aaidd.org/docs/default-source/sis-docs/supportneeds.pdf?sfvrsn=a88b3021\\_0](https://aaidd.org/docs/default-source/sis-docs/supportneeds.pdf?sfvrsn=a88b3021_0)
- Thompson, J. R., Schalock, R. L., & Tassé, M. J. (2018b). *Evidence for the reliability and validity of the Supports Intensity Scales* [White paper]. Retrieved December 11, 2018 from AAIDD: [https://aaidd.org/docs/default-source/sis-docs/evidence-for-the-reliabilityandvalidity-of-the-sis.pdf?sfvrsn=7ed3021\\_0](https://aaidd.org/docs/default-source/sis-docs/evidence-for-the-reliabilityandvalidity-of-the-sis.pdf?sfvrsn=7ed3021_0)
- Thompson, J. R., & Viriyangkura, Y. (2013). Supports and Support Needs. In M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability* (pp. 317-337). New York: Oxford University Press.

Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Seo, H., Little, T. D.,

... Tassé, M. J. (2016). *Supports Intensity Scale-Children's version. User's*

*Manual*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and

Developmental Disabilities.

Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, M. I. (2018). La

regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual:

una reforma pendiente [The regulation of inclusive education of students with

intellectual disability: A pending reform]. *Siglo Cero*, 49, 27-58. doi:

<http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>

Verdugo, M. A., Arias, B., Guillén, V. M., Seo, H., Shaw, L. A., Shogren, K. A., &

Thompson, J. R. (2016). Examining age-related differences in support needs on  
the Supports Intensity Scale-Children's Version-Spanish Translation.

*International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 306-314. doi:

10.1016/j.ijchp.2016.06.002

Verdugo, M. A., Arias, B., & Ibáñez, A. (2007). *Escala de Intensidad de Apoyos*

[Supports Intensity Scale]. Madrid: TEA

Verdugo, M. A., Arias, V. B., & Guillén, V. M. (2017). Are type, frequency, and daily

time equally valid estimators of support needs in children with intellectual

disability? A multitrait-multimethod analysis of the Supports Intensity Scale for

Children (SIS-C). *Assessment*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1177/1073191117732411>

Verdugo, M. A., Guillén, V. M., Arias, B., Vicente, E., & Badia, M. (2016).

Confirmatory factor analysis of the Supports Intensity Scale for children.

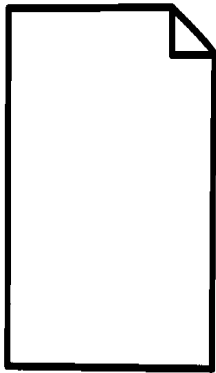
*Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 140-152.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.022>

Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R., & Hughes, C. (2014). Assessment and planning in K-12 schools: A Social-Ecological approach. *Inclusion*, 2, 125-139.  
doi: 10.1352/2326-6988-2.2.125

Widaman, K. F. (1985). Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data. *Applied Psychological Measurement*, 9, 1-26.

Wu, A. D., Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(3), 1-26.



**Artículo V: Estudio de la idoneidad de una Lista de Indicadores diseñada para formar a profesionales de la educación en necesidades de apoyo del alumnado con funcionamiento típico**

---

Amor, A. M., Verdugo, M. A., Arias, B., Aguayo, V. y Fernández, M. (2019). *The content validity of a List of Indicators describing typically developing children's support needs*. Manuscrito enviado para publicación.

---

### RESUMEN

**Antecedentes.** La Lista de Indicadores es un material empleado para la Supports Intensity Scale-Children's version. Esta Lista de Indicadores se dirige a ayudar a los entrevistadores encargados de utilizar la Supports Intensity-Scale Children's version a distinguir entre las necesidades de apoyo extraordinarias y las necesidades de apoyo típicas asociadas a la edad al entrevistar a observadores que les proporcionan información sobre las necesidades de apoyo de un niño o adolescente con discapacidad intelectual. El objetivo de este trabajo ha sido el de adaptar y analizar la validez de contenido y el funcionamiento de la escala de calificación de la Lista de Indicadores en España. **Método.** Participaron 222 profesores que expresaron su acuerdo con las descripciones proporcionadas en cada uno de los indicadores de la Lista de Indicadores utilizando una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. **Resultados.** En total,

353 indicadores de 366 mostraron evidencia de validez de contenido, mientras que los análisis sobre la escala de calificación revelaron la necesidad de subsumir una de las categorías de la escala de calificación dentro de otra. **Conclusiones.** Aunque la mayoría de los indicadores analizados mostraron evidencia de ser una buena descripción de las necesidades de apoyo de los niños con funcionamiento típico, la falta de funcionamiento de la escala de calificación de la Lista de Indicadores hace que no sea posible utilizar estos indicadores todavía en España, pues la validez no se puede asegurar. Se discute la importancia de desarrollar materiales formativos basados en la investigación para desarrollar programas formativos adecuados que posibiliten la mejora en la práctica de la herramienta Supports Intensity Scale-Children's version en los procesos de determinación de necesidades de apoyo extraordinarias, así como la importancia de abordar los problemas de investigación utilizando los últimos procedimientos metodológicos disponibles.

*Palabras clave:* discapacidad intelectual, educación, niños, adolescentes, necesidades de apoyo típicas asociadas a la edad, necesidades de apoyo extraordinarias, materiales de formación, entrenamiento de profesionales



**The content validity of a List of Indicators describing typically developing children's support needs**

**THE PROPERTIES OF A LIST OF INDICATORS**

Antonio M. Amor<sup>a\*</sup>, M. A. Verdugo<sup>a</sup>, B. Arias<sup>b</sup>, V. Aguayo<sup>a</sup>, and M. Fernández<sup>a</sup>

*<sup>a</sup>Institute on Community Integration, University of Salamanca, Salamanca, Spain;*

*<sup>b</sup>Institute on Community Integration, University of Valladolid, Valladolid, Spain*

Corresponding author:

Antonio M. Amor, MA

[aamor@usal.es](mailto:aamor@usal.es)

Institute on Community Integration. University of Salamanca

Room 132

Avda. De la Merced, 109-131

Salamanca (Salamanca), 37005, Spain.

## The content validity of a List of Indicators describing typically developing children's support needs

Word count: 6,970

**Background:** The List of Indicators is training material used for the Supports Intensity Scale—Children's Version (SIS-C). It is aimed at helping interviewers distinguish between extraordinary and age-related typical support needs in children with intellectual disability when implementing the SIS-C. **Aim:** To adapt and test the List of Indicators' content validity and rating scale's functioning in Spain. **Method:** 222 teachers reported their agreement with each indicator's description using a 5-point rating scale. **Results:** 353 of 366 indicators showed evidence of content validity, whereas analyses of the rating scale highlighted the necessity of subsuming one of the scale's categories within another.

**Conclusions:** The need for developing research-based training materials to develop training programs on the use of the SIS-C and the relevance of using the latest methodological approaches available when required are discussed.

**Keywords:** intellectual disability; education; children; adolescents; age-related typical support needs; extraordinary support needs; training material; professional training

Embedded in a socio-ecological approach and strengths-based perspective, the supports paradigm understands intellectual disability (ID) as a mismatch between persons with ID capabilities and the environmental demands of the contexts in which they participate (Schalock et al., 2010). This mismatch creates support needs, which can be understood as “a psychological construct referring to the pattern and intensity of supports necessary for a person to participate in activities linked with normative human functioning” (Thompson et al., 2009, p. 135).

From the perspective of the supports paradigm, the main difference between persons with and without ID concerns their support needs. Because those with ID

experience a persistent mismatch, their support needs are extraordinary and extend beyond what most typically functioning people require (Thompson et al., 2009). Embracing this paradigm has entailed a change in professional practices pertaining to ID and has emphasised the support planning and implementation process. This process begins by identifying the desired life experiences and goals of the person with ID along with his or her support needs to provide individualised support plans to enhance the person's functioning and quality of life (QoL; Schalock, 2018).

The importance of the support needs construct within this paradigm has motivated the development of tools for its measurement. Although different approaches to measure support needs exist, efforts are being made to develop standardised measures of the extraordinary support needs of people with ID based on the supports paradigm (Thompson & Viriyagkura, 2013). Nevertheless, performing a support needs assessment with these instruments poses challenges that are yet to be addressed.

One challenge relates to the nuances in the support needs construct in the case of children. In childhood, support needs are strongly correlated with age. Hence, children (with and without ID) present higher levels of support needs the younger they are, and as they age, their support needs decrease (Shogren et al., 2015). Then, the practical problem concerning support needs assessment for children with ID is to distinguish whether the support needs experienced by a child with ID are linked to his or her age (i.e., age-related typical support needs—support needs that typically developing same-age peers also possess) or whether, on the contrary, they are extraordinary (i.e., connected to the ID). This distinction is important for not only support needs assessment but also support planning because children with ID (and extraordinary support needs) require extraordinary supports (Thompson et al., 2009).

This age-related concern has been considered in the development of the Supports Intensity Scale—Children’s Version (SIS-C; Thompson et al., 2016), the first standardised support needs assessment measure for children with ID. The SIS-C is designed to assess support needs in children with ID aged 5 to 16 years old. Considering that support needs would be confounded by children’s age, Thompson et al. (2016) stratified the standardisation sample to develop norms according to age cohorts (i.e., 5–6, 7–8, 9–10, 11–12, 13–14, and 15–16 years) and, further, levels of intellectual functioning within each age cohort (Shogren et al., 2015).

The SIS-C is organised into two sections: Part I, Exceptional Medical and Behavioral Needs, and Part II, the Support Needs Scale. Part II focuses on support needs assessment in 61 daily life activities across seven domains: home life (HLA), community and neighborhood (CNA), school participation (SPA), school learning (SLA), health and safety (HSA), social activities (SA) and advocacy (AA). To determine extraordinary support needs, each activity is rated across three dimensions: frequency, time and type of extraordinary support. The SIS-C is administered by a qualified interviewer to at least two respondents. Observers reporting the support needs of a child with ID must know the child well and must have recently observed the child in different contexts (Thompson et al., 2016).

This tool is being internationally adapted and validated, and several studies have provided evidence of SIS-C validity and reliability (for detailed information, see Thompson, Schalock, & Tassé, 2018). One country that has been particularly involved in SIS-C validation is Spain because it uses two versions of the tool: the SIS-C Spanish and SIS-C Catalan translations (Thompson et al., 2018). A growing emphasis is placed on using the SIS-C in Spain to address the needs of students with ID (Amor, Verdugo, Calvo, Navas, & Aguayo, 2018). This emphasis is motivated by the necessity of

evolving practices from a deficit-based perspective towards the supports paradigm. The SIS-C is considered an opportunity to develop context-based individualised educational plans (IEPs) that enhance inclusion opportunities of students with ID and attain personal desired outcomes (Verdugo, Amor, Fernández, Navas, & Calvo, 2018).

However, using the SIS-C in practice necessitates addressing the aforementioned challenge concerning the nature of the support needs of children with ID. Despite the efforts of SIS-C research to illuminate the distinction between extraordinary versus age-related typical support needs, this concern is an applied problem that involves decision-making by the interviewer—the person who implements and scores the SIS-C. In this respect, when implementing the SIS-C, the interviewer is the first person to face the challenge of discerning the nature of the support needs of a child with ID based on the information reported by observers. Hence, the interviewer's knowledge on this issue will influence how the information reported by the observers is interpreted and how the decision concerning the type of support needs is made.

Given the importance of training for implementing the SIS-C, the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) has developed and distributed different training materials to the countries participating in SIS-C validation. These materials aim to train interviewers in implementing and using the SIS-C. To help identify the type of support needs of a child with ID, the AAIDD developed a list of indicators (hereafter, List of Indicators) based on a teachers' survey. The List of Indicators describes the support needs of typically developing children for the same activities, domains and age cohorts used in the SIS-C. Through these descriptions, this training material seeks to support interviewers by providing qualitative information about the age-related typical support needs for each SIS-C item and thus help

interviewers make decisions concerning the nature of support needs of a child with ID based on information provided by the observers (AAIDD, n.d.).

Implementing the SIS-C in Spain to develop IEPs requires addressing the practical challenge of discerning the nature of support needs in children with ID. In this respect, the availability of the Spanish SIS-C task force of the List of Indicators may help interviewers address this challenge with the descriptions provided by the list. However, this list remains unexplored in Spain; hence, it is necessary to adapt it and test its appropriateness in this context prior to using it to train interviewers. Considering this requirement, the purpose of this study is twofold: to present the translation and adaptation of the List of Indicators in Spain and to furnish evidence of its appropriateness. The research questions guiding the analyses of the appropriateness of the List of Indicators are:

- Can the indicators included in the List of Indicators be considered valid sources for accurate descriptions of typically developing children's support needs for the same activities, domains and age cohorts as those used in the SIS-C in Spain?
- Is the List of Indicators an effective survey for collecting teachers' subjective impressions of typically developing children's support needs in the Spanish context (i.e., can the appropriateness of the indicators be ascertained after analysing how the information used to determine their content validity has been gathered)?

## **Material and methods**

### ***Instrument***

The List of Indicators is SIS-C training material based on a teachers' survey (AAIDD, n.d.). It aims to help interviewers administer and use the SIS-C. Given the importance of age for determining the support needs of children, six versions of the List of

Indicators corresponding to the SIS-C age cohorts have been created (i.e., 5–6, 7–8, 9–10, 11–12, 13–14 and 15–16 years). Considered across all the cohorts, the List of Indicators contains a total of 366 descriptions (61 per age band), which are designed to educate interviewers on the support needs of typically developing children (who are expected to embody age-related typical support needs) aged 5 to 16 years old for each SIS-C item. Hence, this list helps interviewers to distinguish, based on the information provided by observers, whether the reported support needs are likely extraordinary (i.e., linked to the ID) or related to age (i.e., age-related typical support needs that typically developing same-age peers also experience).

Each indicator represents a daily life activity in a given domain for a certain age band, followed by a description of exemplary activities, a description of the possible support needs that typically developing children may have to pursue the corresponding activity and the rating scale's categories. Professionals express their agreement with the support needs described for each indicator by choosing the category that they believe best describes typically developing children's support needs. The 5-point Likert rating scale used to express agreement from 0 to 4 has the following categories: 0 = *Strongly disagree. Students need far less support than described*; 1 = *Disagree. Students need less support than described*; 2 = *Agree*; 3 = *Disagree. Students need more support than described*; and 4 = *Strongly disagree. Students need far more support than described*.

### ***Procedure***

The following steps were followed: (a) translation and adaptation of the List of Indicators, (b) data collection of teachers' subjective impressions of the indicators' descriptions and (c) data analysis.

First, the indicators were translated and adapted using Tassé and Craig's (1999) guidelines for effectively adapting items to different contexts from the original context: (a) translation/adaptation, (b) consolidation of translation/adaptation, (c) validation of

preliminary translation, (d) revision/adjustments, (e) pilot testing, (f) revision/adjustments and (g) field test validation.

All indicators were independently translated by two of the authors who possess accredited English language knowledge. Only certain exemplary activities were changed for cultural reasons (e.g., watching a baseball game became watching a soccer game). Because none of the research team members was an English native, the research team included another step in Tassé and Craig's guidelines, and the translated indicators were sent to a native English speaker, who translated them back into English. Finally, the entire team ensured that the meaning of the indicators remained unchanged.

Once translated, the indicators were sent to different researchers for feedback and suggestions on improving the indicators. Minor corrections were made, and consequently, the instrument was ready for use. Thereupon, the research team contacted different schools to share the research goal and request teachers' collaboration.

After schools had agreed to collaborate, the first author visited the schools and organised a two-hour seminar with the teachers who were willing to participate. During the seminar, the author explained the supports paradigm and how to complete the task using the List of Indicators. Teachers were required to select the version of the List of Indicators that matched the age groups they taught (e.g., a teacher working with 16-year-old students needed to select the 15–16 version) and show their agreement with each indicator's description using the rating scale. After the seminar, teachers were given a two-week period to complete the tool. Once the instruments were completed, they were collected for data analysis. All procedures were in accordance with the ethical standards on data protection in Spain and the 1964 Helsinki declaration and its amendments.

### ***Participants***



A total of 222 teachers with a mean age of 40.82 years ( $SD = 9.59$ ) and an experience of 16.66 years ( $SD = 9.73$ ) were consulted as experts on typically developing children's support needs owing to their daily experience with the students and their potential role as observers and interviewers for the SIS-C. Table 1 summarises participants' information.

<Table 1>

### ***Data analysis***

Bangdiwala's weighted statistic for ordinal data ( $B^W_N$ ) and the Bangdiwala's agreement chart (Bangdiwala, 1987) were calculated for each indicator to study content validity to determine how well the indicators reflect typically developing children's support needs. Analyses of the rating scale using the many-facet Rasch measurement (MFRM) model were performed to assess the scale's appropriateness (Sick, 2009), thus addressing the second research question. The software R v.3.4.2 (R Core Team, 2017) and Facets v.3.71.3 (Linacre, 2015) were used.

### **Results**

#### ***Research Question 1 – Content validity analyses***

One test of content validity involves analysing the agreement level among judges. In the study, teachers served as judges, showing their agreement or disagreement with each indicator. To test content validity, the  $B^W_N$  and charts for ordinal data were calculated.

The  $B^W_N$  (Bangdiwala, 1987) allows calculation of the agreement level among judges for each indicator to study the judges' agreement strength. In other words, the study focused not on the agreement between judges but on the agreement size among judges regarding the events to categorise (e.g., a perfect agreement between judges can be found for a category different from *Agree*, which would indicate weak evidence of content validity for a given indicator). This statistic expresses agreement strength on a scale from 0 to 1, with 0 indicating the absence of agreement and 1, the strongest

agreement possible. Agreement strength can be poor (.000 to .200), weak (.201 to .400), moderate (.401 to .600), good (.601 to .800) and very good (.801 to 1) (Bangdiwala, 1987).

One advantage of the  $B^W_N$  is its graphical approach, allowing researchers to represent the distribution of agreement to complement  $B^W_N$ . Bangdiwala's agreement chart provides a representation of the agreement among judges based on a contingency table. The chart is built as a square,  $n \times n$ , where  $n$  is the total sample size. The black squares, each one measuring  $n_{ii} \times n_{ii}$ , show the observed agreement. The black squares are within larger rectangles, each one sized  $n_{i+} \times n_{+i}$ . These rectangles show the maximum possible agreement, given the marginal totals. Partial agreement is determined by including a weighted contribution from the cells outside the diagonal and is represented in the chart with shaded rectangles, whose size are proportional to the sum of the frequencies of the cells (Bangdiwala, 1987).

$$B^W_N = 1 - \frac{\sum_i^k [n_{i+}n_{+i} - n_{ii}^2 - \sum_{b=1}^q w_b A_{bi}]}{\sum_i^k n_{i+}n_{+i}} \quad (1)$$

The  $B^W_N$  and charts were calculated for each indicator within each age cohort, totalling 366 calculations to analyse the content validity of the indicators for describing the support needs of typically developing children. Owing to word limits, the  $B^W_N$  results for each indicator alongside its representation cannot be shown, but all data (i.e.,  $B^W_N$  and charts) are available upon request to the first author. The percentages of indicators are presented according to the "agreement" range overall and for each age group. The minimum, maximum and mean of agreement size is shown for each domain, considering the age groups. The indicators that did not show content validity are also reported.

Table 2 provides the agreement size ranges (in percentages) for the entire List of Indicators across all age cohorts. As shown, the agreement size was very good and good for nearly all indicators, thus providing evidence of content validity.

<Table 2>

To examine the indicators in depth, Table 3 summarises the minimum, maximum and mean of the  $B^W_N$ , considering domains and age cohorts. The results also indicated high agreement among judges when categorising activities.

<Table 3>

Although results at the indicator level demonstrated content validity, specifying the indicators that did not show content validity was necessary. For those indicators, either the  $B^W_N$  was low, or the agreement chart was not close to the *Agree* category. Table 4 illustrates these indicators alongside Bangdiwala's agreement charts.

<Table 4>

### ***Research Question 2 – Rating scale assessment***

The Rasch measurement theory refers to a family of models used to assess the quality of tests and construct true interval-scale measures from the raw scores obtained from such instruments. This theory has inspired different Rasch-based models, such as the Rasch-Andrich rating scale model, the Rasch partial credit model and the MFRM model (Sick, 2009).

The MFRM model is commonly used for performances evaluated with subjective ratings (e.g., speaking assessments), permitting researchers to obtain estimates on a common logit scale of the parameters of the components of the facets involved in construct evaluation (Linacre, 2017). In the construct assessments based on judges' evaluations, such as those used in this study, the importance of judges' severity or leniency in determining these evaluation scores, as well as the difficulty of the tasks

evaluated, has been highlighted, with the judges and tasks being treated as facets of the construct assessment (Sick, 2009).

The indicators of the List of Indicators (i.e., hereafter “items”) and the teachers (i.e., henceforward “judges”) were considered facets of construct evaluation along a logit scale representing the “age-related typical support needs” construct. The analysis of the rating scale focused on judges’ assessment of how the rating scale, developed for assessing each item’s accuracy in describing the age-related typical support needs, was useful for the Spanish context.

The aim was to explain whether the 5-category rating scale worked properly using a strong logistic model for assessing the quality of tests (the List of Indicators is a survey that collects subjective ratings). Nevertheless, prior to positing any explanations, it was necessary to ascertain the facets’ adjustment to the MFRM model (depending on the estimates of their parameters on the common scale). Thus, evidence of the facets’ misfit would add noise, and no interpretation of the rating scale should be undertaken (Linacre, 2015). Hence, to assess evidence of the rating scale’s functioning, it was first necessary to analyse the facets’ adjustment to the model, then assess whether the rating scale was working. Information on the facets’ and rating scale’s adjustment to the MFRM model, the graphs of the facets’ distributions along the common logic scale (i.e., Wright’s map) and the probability curves of the rating scale categories were analysed.

The MFRM model is iterative. Thus, if the data (facets and/or rating scale) evidence a poor model adjustment, researchers can test where the problem might be (e.g., if the problem involves judges’ facets, extreme cases can be removed) and conduct additional estimations to test whether data adjustment to the model is possible (Linacre, 2017). Different iterations were necessary to achieve full data adjustment. The iteration processes are presented with the facets’ and rating scale’s estimates. In

iteration 4 (where the data fitted the model), a Wright's map and the probability curves of the rating scale categories were added.

#### *Iteration 1*

The facets' adjustment to the model was assessed prior to interpreting the rating scale's adjustment. To consider the facets as adjusted to the MFRM model, it was necessary to study four estimates: *SD*, *separation*, *strata* and *reliability*. Items' adjustment was indicated by high *SD*, *separation* > 1, *strata* > 2 and *reliability* > .80, whereas judges' adjustment to the model required low *SD* and *separation*, *strata* < 2 and low *reliability* (Linacre, 2017). To analyse the rating scale's adjustment, the *Rasch-Andrich thresholds* ( $\tau$ ) were calculated. In the case of a polytomous rating scale (as in the teachers' survey used in this study),  $\tau$  are understood as local dichotomies between adjacent Likert-scale steps (Sick, 2009). The rating scale's fit to the MFRM model is possible only if the  $\tau$  values exhibit a rising progression or monotonic order (Linacre, 2017). Categories and  $\tau$  values are presented in order (categories from 0 to 4;  $\tau$  from 1 to 4).

Item estimates evidenced a good fit ( $SD_{\text{items}} = .42$ ;  $separation_{\text{items}} = 3.81$ ;  $strata_{\text{items}} = 5.42$ ; and  $reliability_{\text{items}} = .94$ ), whereas judge estimates did not ( $SD_{\text{judges}} = .65$ ;  $separation_{\text{judges}} = 3.06$ ;  $strata_{\text{judges}} = 4.41$ ;  $reliability_{\text{judges}} = .90$ ). Regarding the rating scale's adjustment, the data did not fit the model. Although the categories' average mean values exhibited a rising progression (-1.27; -.53; -.06; .46; .89), the  $\tau$  values did not (-1.70; -2.54; 1.45; 2.80). Upon closer examination of the data, it seemed that the problem lay between  $\tau_1$  (-1.70) and  $\tau_2$  (-2.54), suggesting, from the logistic model, that category 1 was not the most likely along the continuum (Linacre, 2017).

Prior to asserting that this rating scale's category was invalid, it was necessary to identify the reason for the misfit in the case of both the judges and the rating scale. To be orthodox, the authors decided to first remove judges that did not fit the model and then repeat the analyses to determine whether the judges' and rating scale's fit was

possible. Judges whose outfit values were higher than  $3 ZStd$  and lower than  $-3 ZStd$  were removed (see Table 5) because they were considered “extreme” (Linacre, 2017).

<Table 5>

#### *Iterations 2 and 3*

After removing extreme judges, estimations were recalculated for depurating the model fit. Table 6 summarises the facets’ and rating scale’s estimates, identifying extreme judges by their outfit values for each iteration. As shown, the data did not fit the model, and the problem again lay with the judges’ estimates and the transition between  $\tau_1$  and  $\tau_2$ .

<Table 6>

Once the first possibility had been analysed (i.e., misfit caused by extreme judges) and the data still did not fit the model, it was necessary to determine whether the misfit stemmed from the rating scale being ineffective. Thus, the lack of monotonic order of  $\tau$  values in the three iterations with the problem in the transition between  $\tau_1$  and  $\tau_2$  indicated that category 1 was not working. It seemed that this category was ambiguous and that judges might have misunderstood it. To test whether the problem was in category 1 based on the  $\tau$  values found, the authors collapsed category 1 within category 0 and then repeated the analyses and tested the facets’ and rating scale’s (4 categories now) adjustment to the MFRM model (*Agree* was now in category 1 instead of category 2).

#### *Iteration 4*

Two parallel analyses were conducted after collapsing categories: (a) an analysis without the extreme judges and (b) an analysis with all the judges. After collapsing categories, whether the judges previously considered extreme were included in the data

pool was inconsequential because all the data fitted the model (see Table 7), indicating that the previous misfit problem did not concern the judges but the original rating scale.

<Table 7>

Wright's map and the categories' probability distribution (without extreme judges;  $n = 181$ ) are presented in this iteration. Wright's map (Figure 1) represents both the items (based on each item's difficulty in representing the age-related typical support needs) and the judges (ranked by their severity/leniency when assessing each item) in the logit scale situated in the central axis (positive indicates a "high level" of the construct, while negative indicates a "low level"). The figure describes the facets' relationships across the logit continuum and communicates important information. First, regarding the logit scale data, the judges' mean ( $M = .00$ ;  $SD = .32$ ) was slightly higher than the items' mean ( $M = -.54$ ;  $SD = .31$ ). Second, the judges' spread ( $-.87$  to  $.89$  logits) was also higher than the items' spread ( $.01$  to  $-1.23$ ). Third, 78 judges (43.09%) scored above the items' range, whereas no judge scored below it. Finally, the targeting region in the logits between item difficulty and latent construct presence in judges corresponded to more than half of the participants (56.91%), indicating an acceptable relationship between the facets in the logit scale (Linacre, 2017).

<Figure 1>

Figure 2 illustrates the differences between the rating scale categories' probability curves along the logit continuum with respect to item difficulty in iterations 1 and 4. In iteration 1 (left), category 1 was not the most likely category in the common scale, whereas in iteration 4 (category 1 collapsed within category 0), all categories worked.

<Figure 2>

**Discussion**

This article presents evidence of the appropriateness of a SIS-C training material in Spain to support interviewers to discern the nature of support needs of children with ID while implementing the SIS-C. Content validity analyses of the indicators were conducted and the rating scale's appropriateness of the List of Indicators was examined.

Regarding the first research question, the BWN and Bangdiwala's agreement charts were calculated for each indicator. Judges (teachers) exhibited strong agreement when categorising the accurateness of the indicators describing typically developing children's support needs. For 353 indicators, the agreement size was high and around the Agree category, showing evidence of their content validity. Only 13 of the 366 indicators presented difficulties regarding content validity. These indicators were situated mainly within the 9–10, 13–14, and 15–16 age cohorts in the HSA and AA domains, and professionals tended to consider that greater support was required (i.e., agreement concerning the category Disagree. Students need more support than described).

Different explanations may illuminate the results for these indicators. The areas for which the indicators did not function well are related to health, self-determination and social relationships for children aged 9–10 years and adolescents aged 13–16 years. Before further research is undertaken, developmental psychology can provide insights into these results. A constant in human development research is that as people grow and reach certain stages of development, developmental milestones become increasingly complex (Sigelman & Rider, 2015). Therefore, milestones can identify particular difficulties during adolescence that are due to risk-taking behaviours (Romer, 2010; Tymula et al., 2012) related to the HSA domain and social, cognitive, emotional and behavioural changes and competencies (Booker & Dunsmore, 2016; Kilford, Garrett, &



Blakemore, 2016) linked to interactions with others (which involve the SA and AA domains). Thus, as people grow, they face new challenges that may demand greater support from others, and teachers—perhaps aware of this—have considered that typically developing children require more support needs than are described for those indicators.

Concerning the rating scale's assessment analyses, 222 judges assessed how the rating scale works while assessing indicators describing age-related typical support needs. These analyses show that category 1 (*Disagree. Students need less support than described*) seemed not to have been understood by judges in Spain, as evidenced by data from multiple iterations that tested the facets' and rating scale's adjustment to the MFRM model. Adjustment was achieved only after collapsing categories, whereas all other categories (including *Agree*) showed a good fit, indicating that the judges understood them.

The results of the rating scale's analyses highlight the most important finding of this work, particularly when considered alongside the results of content validity. The fact that one of the rating scale's categories did not work in Spain implies that although evidence on content validity was found for 353 indicators, the indicators should not be used. Determining whether the indicators work is impossible, since the rating scale used to gather the information used for testing their content validity did not fit the logistic model. Hence, additional research is required before using the List of Indicators to train interviewers in Spain.

The lack of international studies furnishing evidence of the appropriateness of this List of Indicators hinders the generation of discussion regarding our findings. Nevertheless, the main finding reported in this study in relation to this material in Spain has important implications for researchers working on SIS-C validation who have

access to SIS-C training materials. If training materials associated with the SIS-C (regardless of their purpose) are to be used, then rather than assume they are valid, the appropriateness of those materials must be analysed. If the gathered evidence suggests that the material requires additional research (as in this case), there is no methodological justification for its use. However, without analysing these materials, whether their use is justified cannot be known. Given that interviewers must be qualified to administer the SIS-C (Thompson et al., 2016), and that this qualification is provided through training, offering interviewers training based on materials whose appropriateness is unproven could bias the training. This bias may distort information gathering through SIS-C use, providing a poor basis for support planning, which, instead of enhancing children's functioning and QoL, could hinder their development and inclusion. Hence, the lack of studies that have analysed SIS-C training materials and the List of Indicators is troubling because these items are closely related to the use of the SIS-C, a tool intended for international use in areas such health, social services and education. Thus, additional studies on this topic are required to generate discussion.

Another implication of this work is that the latest available approaches are preferable to address a research concern, when necessary. In this study, not only did we conduct analyses of content validity but also we performed analyses of how the information used for that purpose was gathered (i.e., rating scale's assessment). In this case, if the information provided by teachers had been used only for content validity analyses, the main finding of this work would have been evidence of content validity for nearly all the indicators. However, as discussed, the MFRM model analyses indicated the need for additional research prior to use of the List of Indicators in Spain.

The present research has several strengths. First, it foregrounds the SIS-C training materials as the object of study. This study is the first to contribute evidence

concerning the List of Indicators, which aims to help interviewers address challenges concerning SIS-C use, like discerning the nature of support needs in children with ID. Second, this work offers researchers who have access to SIS-C training materials a methodological framework for gathering evidence on the List of Indicators to generate discussion. Third, this work has been parsimonious, and thus the content validity of each indicator was studied. Finally, to our knowledge, this study is the only work to assess the appropriateness of a survey's rating scale (i.e., in this case, the List of Indicators), adopting the MFRM model using a large number of judges (N = 222).

However, this work also has limitations. First, the study used an incidental sample, which does not assure representativeness and affects the generalisability of results. Considering this, a bootstrapping strategy was adopted to generate different versions of the same data pool. Second, regarding the rating scale's assessment, the judges were all teachers, so testing the extent to which their expertise influenced the results was impossible. Finally, the List of Indicators (training material), the study design (contributing evidence on the list's appropriateness) and the results (additional research is required before using this material in Spain) highlight limited yet important practical implications of this research.

Thus, although additional research is required before using the List of Indicators in Spain, the significance of a valid List of Indicators is worth stressing, given its role in supporting the use of the SIS-C to distinguish between extraordinary and age-related typical support needs in children with ID. In this sense, the importance of training for SIS-C implementation and scoring (Thompson et al., 2016) necessitates the development of training programs with different goals (e.g., discerning the nature of the support needs of children with ID). The significance of offering evidence concerning the appropriateness of SIS-C training material is that it guarantees an adequate starting

point to develop such training programs. Once developed, it will be necessary to investigate the efficacy of the training programs, given their purpose. Thus, this work has an applied relevance on which to base the development of training programs concerning the SIS-C.

Finally, the limitations highlighted serve as a starting point for future research. Regarding the rating scale's analyses, participants from different areas (e.g., social work or psychology) should be included, and the ratings provided by them should be compared with those presented in this study to analyse the presence or absence of biases depending on each professional's expertise. If the data again show that the rating scale is ineffective, then re-defining the categories would be necessary, as the MFRM model shows. Thereafter, analyses of the content validity of the indicators should be conducted. If the data suggest that certain indicators do not show evidence of content validity, a qualitative study should be conducted addressing which support needs, in the participants' opinions, typically developing children might require to pursue the activities corresponding to the indicator, in order to improve the indicators' accurateness.

#### **Declaration of interest statement**

There was no conflict of interest

#### **References**

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (n.d.).

*Descriptions of Sample Activities and Support Needs for Typically Functioning Children in Relation to SIS-C Items* [unpublished training materials].

Washington, D.C.: Author. Translated and adapted version retrieved from:

<http://inico.usal.es/563/informacion-divulgacion-innovacion/recursos-online/lista-de-indicadores-ni-os-con-desarrollo-tipico-list-of-indicators-typically-developing-children.aspx>

- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, I., Navas, P., & Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis. *Psicothema*, *30*(1), 39-45. doi: 10.7334/psicothema2017.175
- Bangdiwala, K. (1987). Using SAS software graphical procedures for the observer agreement chart. *Proceedings of the SAS Users Group International Conference*, *12*, 1083-1088.
- Booker, J. A., & Dunsmore, J. C. (2016). Affective social competence in adolescence: Current findings and future directions. *Social Development*, *26*(1), 3-20. doi: 10.1111/sode.12193
- Kilford, E. J., Garrett, E., & Blakemore, S. (2016). The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *70*, 106-120. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.016>
- Linacre, J. M. (2015). *Facet Rasch Measurement computer program* (version 3.71.3) [Computer program]. Chicago: Winsteps.com.
- Linacre, J. M. (2017). *A User's Guide to FACETS. Rasch-Model Computer Programs*. Chicago: Winsteps.com.
- R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Romer, D. (2010). Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: Implications for prevention. *Developmental Psychobiology*, *52*(3), 263-276.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. L., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability. Definition, Classification, and System of Supports. 11th Edition*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., (2018). Six ideas that are changing the IDD field internationally. *Siglo Cero*, *49*(1), 21-33. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184912133>.
- Shogren, K. A., Seo, H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Thompson, J. R., Hughes, C., & Little, T. (2015). Support needs of children with intellectual and developmental disabilities: Age-related implications for assessment. *Psychology in the Schools*, *59*(9), 874-891. doi: 10.1002/pits.21863
- Sick, J. (2009). Rasch Measurement in Language Education Part 3: The family of Rasch Models. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, *13*(1), 4-10.

- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2015). *Life-Span Human Development* (8<sup>th</sup> Ed.). Stanford: Cengage Learning.
- Tassé, M. J., & Craig, E. M. (1999). Critical issues in the cross-cultural assessment of adaptive behavior. In R. L. Schalock (Ed.), *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 161-184). Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J. R., Schalock, R. L., & Tassé, M. J. (2018). *Evidence for the Reliability and Validity of the Supports Intensity Scales* [White paper]. Retrieved from: [https://aaid.org/docs/default-source/sis-docs/evidence-for-the-reliabilityandvalidity-of-the-sis.pdf?sfvrsn=7ed3021\\_0](https://aaid.org/docs/default-source/sis-docs/evidence-for-the-reliabilityandvalidity-of-the-sis.pdf?sfvrsn=7ed3021_0)
- Thompson, J. R., Valerie, J. B., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E.,... Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(2), 135-146.
- Thompson, J. R., & Viriyangkura, Y. (2013). Supports and support needs. In M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 317–337). New York: Oxford University Press.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Little, T. D., Copeland, S. R., ... Tassé, M. J. (2016). *Supports Intensity Scale-Children's version: User's Manual*. Washington D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Tymula, A., Rosenberg, L. A., Roy, A. K., Ruderman, L., Manson, K., Glimcher, P. W., & Levy, I. (2012). Adolescents' risk-taking behavior is driven by tolerance to ambiguity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 109*(42), 17135-17140. doi: 10.1073/pnas.1207144109
- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente [The regulation of inclusive education of students with intellectual disability: a pending reform]. *Siglo Cero, 49*(2), 27-58. doi: 10.14201/scero20184922758

Table 1. Participants' demographic characteristics

<b>Variable</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Gender		
Male	69	31.10
Female	147	66.22
Missing	6	2.68
Age cohort		
5-6	37	16.67
7-8	35	15.76
9-10	35	15.76
11-12	37	16.67
13-14	43	19.38
15-16	35	15.76
Schooling		
Private school	115	51.80
Public school	107	48.20

Table 2. Judges' agreement size (age cohorts)

Age cohort	$B^w_N$ ranges (% of indicators)				
	Poor	Weak	Moderate	Good	Very Good
	.000 - .200	.201 - .400	.401 - .600	.601 - .800	.801 - 1
5-6	0	0	4.92	14.75	80.33
7-8	0	1.64	3.28	24.59	70.49
9-10	0	0	0	44.26	55.74
11-12	0	0	3.27	36.07	60.66
13-14	0	3.28	11.47	21.31	63.94
15-16	0	1.64	3.28	36.07	59.01
General	0	1.09	4.37	29.51	65.03

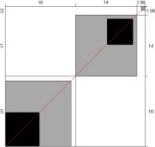
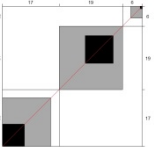
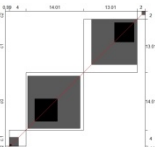
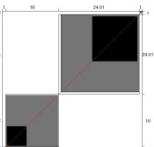
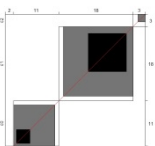
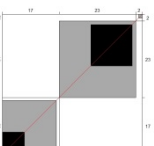
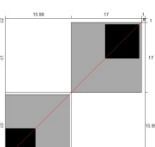
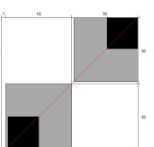
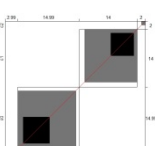
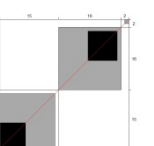
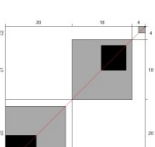
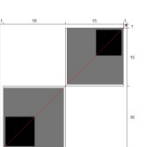
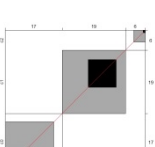


Table 3. Agreement size among judges (domains and age cohorts)

Age cohort	5-6			7-8			9-10			11-12			13-14			15-16		
	$(B^w_N)$			$(B^w_N)$			$(B^w_N)$			$(B^w_N)$			$(B^w_N)$			$(B^w_N)$		
Domain	m	M	<i>M</i>	m	M	<i>M</i>	m	M	<i>M</i>	m	M	<i>M</i>	m	M	<i>M</i>	m	M	<i>M</i>
HLA	.75	.92	.86	.49	.89	.81	.64	1	.77	.65	.89	.78	.44	.96	.82	.54	.95	.84
CNA	.84	.92	.88	.65	.87	.81	.64	.83	.77	.58	.85	.76	.71	.95	.87	.76	.87	.79
SPA	.72	.95	.83	.79	.88	.84	.73	.91	.81	.76	.94	.84	.73	.92	.77	.57	.92	.84
SLA	.82	.92	.87	.39	.92	.77	.74	.89	.83	.76	.91	.82	.31	.93	.80	.70	1	.84
HSA	.45	.97	.71	.50	.97	.83	.65	.91	.84	.49	.90	.73	.31	.88	.67	.22	.89	.71
SA	.72	.94	.87	.62	.95	.84	.70	.95	.85	.82	.87	.85	.52	.89	.75	.71	.86	.79
AA	.45	.96	.80	.62	.96	.85	.76	.89	.81	.76	.92	.85	.57	.91	.81	.66	.87	.79

Note.  $B^w_N$  = Bangdiwala's weighted statistic; HLA = Home Life; CNA = Community and Neighborhood; SPA = School Participation; SLA = School Learning; HAS = Health and Safety; SA = Social Activities; AA = Advocacy

Table 4. Indicators showing weak evidence on content validity (age cohorts and domains)

Domain/Indicator (age cohort)	$B^W_N$	Chart	Domain/Indicator (age cohort)	$B^W_N$	Chart
SLA/04 (7-8)	.72		HSA/07 (13-14)	.68	
CNA/07 (9-10)	.71		HSA/08 (13-14)	.87	
SLA/03 (9-10)	.78		AA/03 (13-14)	.78	
AA/02 (9-10)	.78		HSA/08 (15-16)	.22	
AA/09 (9-10)	.76		SA/02 (15-16)	.75	
CNA/05 (13-14)	.71		AA/04 (15-16)	.85	
HSA/06 (13-14)	.68				

Note.  $B^W_N$  = Bangdiwala's weighted statistic; HLA = Home Life; CNA = Community and Neighborhood; SPA= School Participation; SLA = School Learning; HSA = Health and Safety; SA = Social Activities; AA = Advocacy

Table 5. Maladjusted judges to MFRM model ( $n = 37$ )

<b>Judge</b>	<b>Logit(SE)</b> <b>severity/leniency</b>	<b>Outfit</b> <b>(ZStd)</b>	<b>Judge</b>	<b>Logit(SE)</b> <b>severity/leniency</b>	<b>Outfit</b> <b>(ZStd)</b>
<b>221</b>	-1.21(.20)	5.7	032	.29(.22)	-5.5
<b>008</b>	-1.17(.20)	3.5	052	.29(.22)	-4.8
<b>022</b>	-1.13(.20)	3.2	157	.29(.22)	-4.3
<b>140</b>	-1.09(.20)	3.3	018	.34(.22)	-6.6
<b>219</b>	-1.05(.20)	4.2	016	.38(.21)	-6.0
<b>056</b>	-1.01(.20)	5.8	019	.43(.21)	-5.6
<b>220</b>	-1.01(.20)	3.9	020	.43(.21)	-4.4
<b>207</b>	-.89(.20)	4.2	217	.43(.21)	-4.1
<b>097</b>	-.72(.21)	3.4	033	.47(.21)	-4.9
<b>096</b>	-.67(.21)	3.1	036	.47(.21)	-2.5
<b>208</b>	-.67(.21)	3.7	072	.47(.21)	-3.2
<b>201</b>	-.39(.22)	3.3	069	.52(.21)	-4.9
<b>172</b>	-.25(.22)	3.1	035	.56(.21)	-4.6
<b>118</b>	.00(.22)	3.1	062	1.48(.16)	4.00
<b>039</b>	.05(.22)	6.9	004	1.73(.15)	3.7
<b>030</b>	.10(.22)	-3.4	109	1.78(.15)	3.2
<b>013</b>	.20(.22)	-3.9	206	2.71(.17)	6.2
<b>049</b>	.20(.22)	-3.5	210	2.83(.17)	7.1
<b>121</b>	.20(.22)	-3.7			

Note. SE = Standard error

Table 6. Data fit (iterations 2 and 3)

	Facets								Judge	Maladjusted Judges Logit(SE) severity/Leniency	Outfit (ZStd)	Rating Scale's Categories	
	Items				Judges							Avg. Meas.	$\tau$
	SD	Separation	Strata	Reliability	SD	Separation	Strata	Reliability					
Iteration 2	.44	3.54	5.05	.93	.59	2.70	3.94	.88	174	-.44(.22)	3.3	0 = -.97	$\tau_1 = -2.02$
									095	-.34(.23)	3.2	1 = -.58	$\tau_2 = -2.49$
									101	-.23(.23)	3.3	2 = -.02	$\tau_3 = 1.46$
									139	1.08(.19)	3.1	3 = .50	$\tau_4 = 3.04$
Iteration 3	.44	3.47	4.96	.92	.61	2.73	3.98	.88	NONE	NONE	NONE	0 = -1.00	$\tau_1 = -2.07$
												1 = -.60	$\tau_2 = -2.50$
												2 = -.01	$\tau_3 = 1.49$
												3 = .52	$\tau_4 = 3.08$
											4 = .87		

Note. SD = Standard Deviation; SE = Standard error; Avg. Meas. = Average measure;  $\tau$  = Rasch-Andrich threshold; 0 = *Strongly disagree. Students need far less support than described*; 1 = *Disagree. Students need less support than described*; 2 = *Agree*; 3 = *Disagree. Students need more support than described*; 4 = *Strongly disagree. Students need far more support than described*

Table 7. Data fit to the MFRM model after collapsing categories

	Facets								Rating Scale's Categories	
	Items				Judges				Average Measure	$\tau$
	SD	Separation	Strata	Reliability	SD	Separation	Strata	Reliability		
<i>Without extreme judges</i>	.28	2.22	3.29	.83	.23	1.08	1.77	.54	0 = -.80 1 = -.55 2 = -.40 3 = -.28	$\tau_1 = -2.53$ $\tau_2 = .77$ $\tau_3 = 1.75$
<i>All judges</i>	.30	2.60	3.80	.87	.22	1.02	1.70	.51	0 = -.84 1 = -.57 2 = -.42 3 = -.31	$\tau_1 = -2.55$ $\tau_2 = .75$ $\tau_3 = 1.80$

Note. SD = Standard Deviation;  $\tau$  = Rasch-Andrich threshold; 0 = collapsed category representing *less support than described*; 1 = *Agree*; 2 = *Disagree*. Students need more support than described; 3 = *Strongly Disagree*. Students need far more support than describe

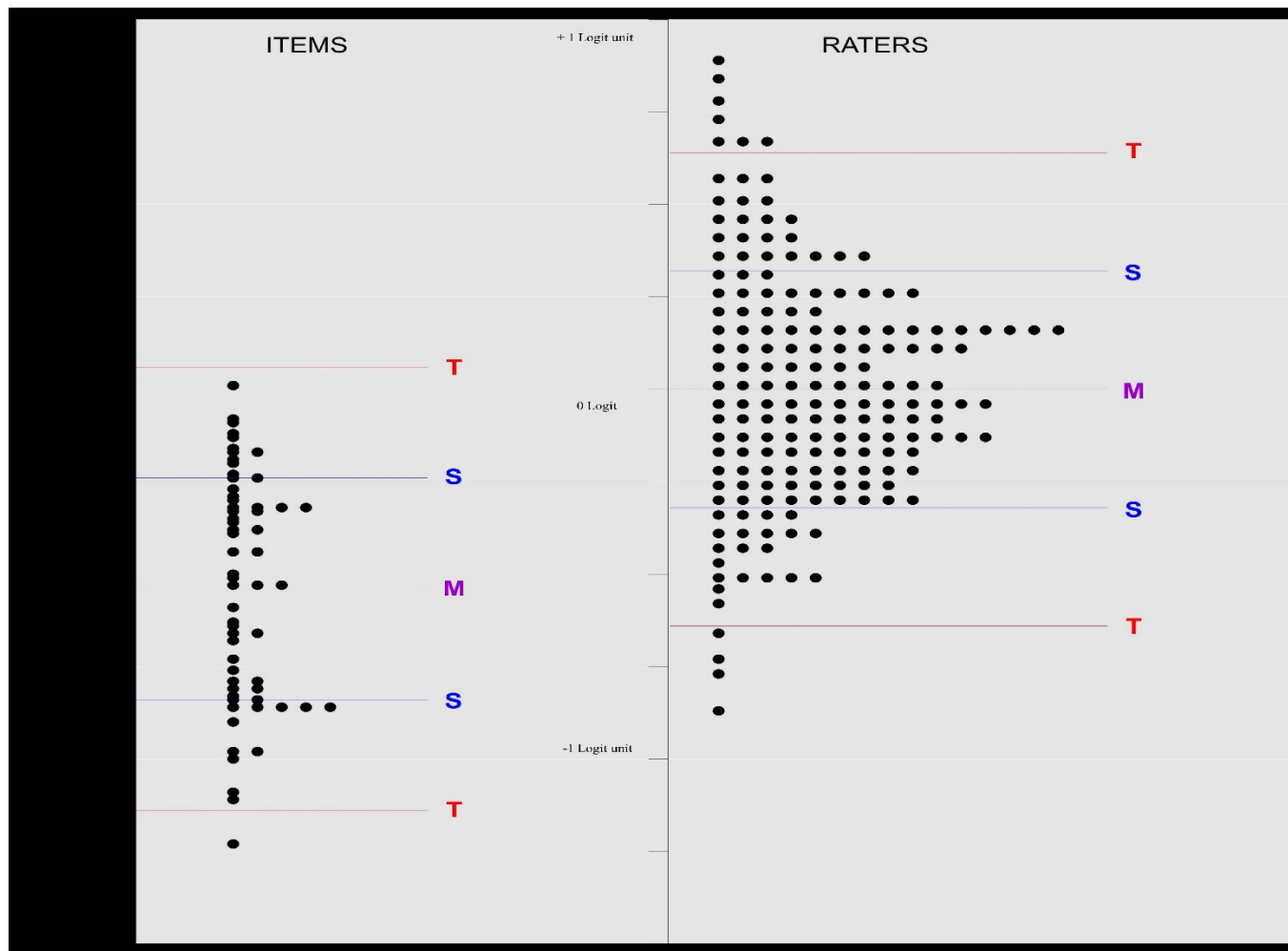


Figure 1. Wright's map. The central line represents the underlying construct. The right half of the figure represents the raters (i.e., teachers) who are ranked by their severity/leniency when assessing each item. Left side of the image represent the items (ordered by their difficulty in representing age-related typical support needs)

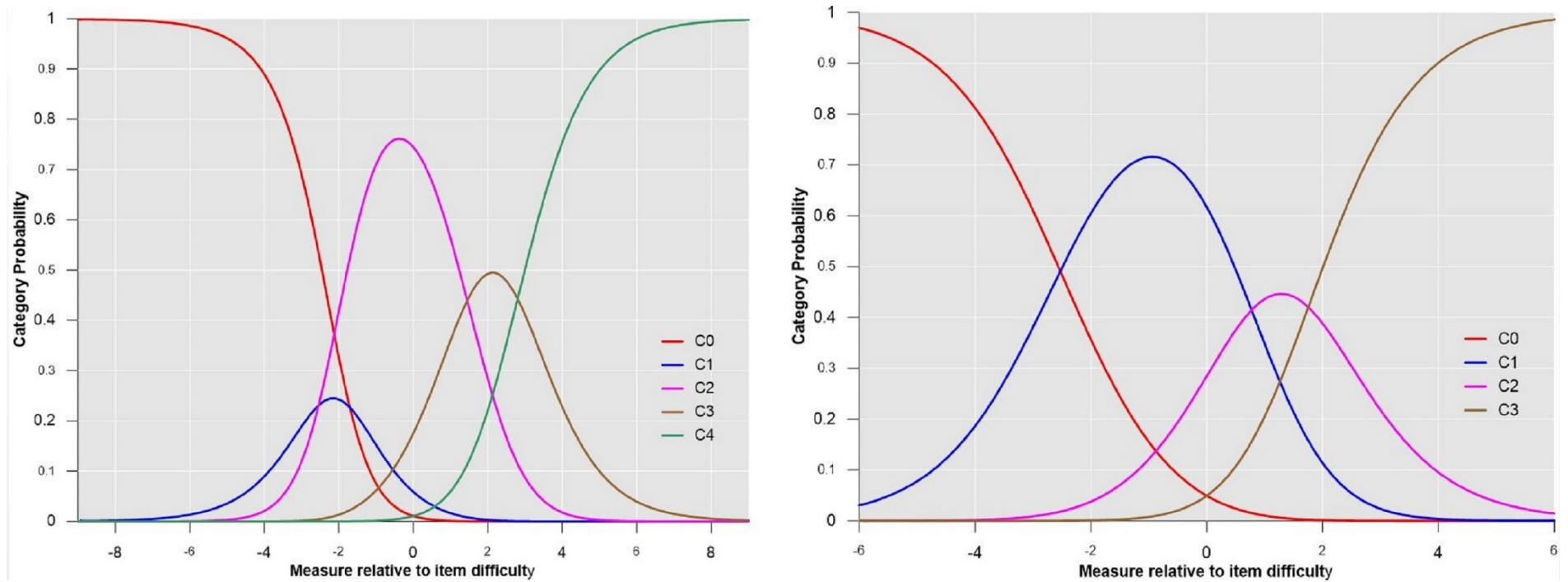


Figure 2. Probability curves of the rating scale categories (iterations 1 vs. 4). The Figure illustrates the differences between the rating scale categories' probability curves along the logit continuum with respect to the item difficulty in iterations 1 and 4. In iteration 1 (left), category 1 was not the most likely category in the common scale, whereas in iteration 4 (category 1 collapsed within category 0), all categories worked





# CAPÍTULO 4.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

*¡Pero a vel, señol jues: cuidaíto*

*si alguno de éstos*

*es osao de tocali a esa cama*

**XXX**

*ondi ella s'ha muerto:*

*la camita ondi yo la he querío*

*cuando dambos estábamos güenos;*

*la camita ondi yo la he cuidiau,*

*la camita ondi estuvo su cuerpo*

**XXXV**

*cuatro mesis vivo*

*y una nochi muerto!*



En este capítulo se presentan las principales discusiones y las conclusiones para la tesis “Acercando el paradigma de apoyos al sistema educativo español para la evaluación y planificación de apoyos con alumnado con discapacidad intelectual”

#### 4.1. Discusión

La atención a la diversidad es la herramienta que la legislación vigente destaca como esencial para garantizar el derecho a la educación inclusiva del alumnado con discapacidad intelectual (DI) (Ley Orgánica 8, 2013; Real Decreto Legislativo 1, 2013). Esta herramienta, en la que la evaluación y planificación de apoyos tiene un peso muy importante, está demostrando no ser efectiva para cumplir este propósito, tal y como ponen de manifiesto los últimos datos disponibles relativos a las tendencias en la inclusión del alumnado con discapacidad a lo largo de los últimos 20 años (Huete, 2017; Instituto de la Juventud y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 2016; Ramos y Huete, 2016).

Ante esta tesitura, el propósito de esta tesis doctoral ha sido el de generar las condiciones para facilitar la incorporación del paradigma de apoyos como modelo de referencia para la evaluación y planificación de apoyos con el alumnado con DI en el contexto educativo ordinario. A través de ello, se pretende acercar a las administraciones educativas las implicaciones conceptuales (i.e., comprensión de la DI, del alumnado con DI, de las necesidades de apoyo y del sentido que tiene la provisión de apoyos) y aplicadas (i.e., herramientas y la estrategia de evaluación y planificación de apoyos) que ofrece el paradigma para que actualicen los planteamientos vigentes de atención a la diversidad. Poder generar estas condiciones hace necesario abordar las dos grandes barreras que se han encontrado los sistemas educativos que ya han comenzado

a aplicar el paradigma de apoyos: (a) las inercias que los sistemas educativos han adquirido tras décadas de atención a este alumnado, que se han traducido en enfoques propios de comprensión, evaluación y planificación de apoyos (Walker et al., 2014); y (b) los desafíos que entraña la medición del constructo de necesidades de apoyo en niños y adolescentes con DI, que es la principal barrera para una evaluación y planificación de apoyos eficaz y eficiente en el ámbito infantojuvenil (Thompson y Viriyangkura, 2013).

Con el objeto de abordar estas dos barreras, para el desarrollo de la tesis, se han confeccionado dos objetivos generales, a los que se ha dado respuesta a través de las publicaciones científicas que se han presentado en el capítulo 3.

El primer objetivo general ha sido el de analizar el contexto a implementar el paradigma de apoyos. Dentro del sistema educativo español, se ha optado por un análisis del contexto educativo ordinario, ya que solamente este se corresponde con los presupuestos del paradigma de apoyos. En este sentido, las necesidades del estudiante y la planificación de apoyos se deben tomar en consideración siempre para las mismas actividades y entornos en los que participan todas las personas, con independencia de que presenten o no discapacidad (Wehmeyer et al., 2017). Solo así los estudiantes con DI podrán obtener resultados personales deseados en dominios de calidad de vida (CDV) que se alineen con los derechos que recoge la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017). Por ello, los artículos confeccionados para abordar este objetivo se han centrado en exclusividad en lo que atañe al contexto educativo ordinario. El propósito de este primer objetivo general ha sido el de detectar

y explicitar aquellas barreras y facilitadores que puedan servir de base para fundamentar una propuesta de desarrollos que las administraciones educativas puedan considerar para implementar efectivamente el paradigma de apoyos en el contexto ordinario, pues solo a través de la detección y explicitación de barreras y facilitadores se estará en disposición de poder hacer un contexto permeable al cambio (Shogren, Schalock y Luckasson, 2018). La aproximación a este análisis se ha llevado a cabo a través del estudio de: (a) la normativa vigente que regula la atención a la diversidad en las 17 comunidades autónomas de España (Amor, Verdugo et al., 2018); y (b) las evidencias disponibles sobre el diseño y puesta en práctica de estrategias orientadas a la mejora de resultados personales deseados en entornos inclusivos con alumnos con discapacidad (Amor, Hagiwara et al., 2018; Hagiwara, Amor et al., 2019).

El segundo objetivo ha puesto el foco en abordar la distinción entre necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinarias en niños y adolescentes con DI (Thompson y Viriyangkura, 2013). Para responder a este objetivo, se ha procedido a hacer un análisis comparativo de las necesidades de apoyo de los estudiantes con DI y con funcionamiento típico (Verdugo, Amor, Arias et al., 2019) para, a continuación, analizar la idoneidad de una Lista de Indicadores (AAIDD, s.f.-b) que pretende ser utilizada para formar a profesionales del ámbito educativo en las necesidades de apoyo del alumnado con funcionamiento típico para las mismas actividades, dimensiones y pares de edad de la escala SIS-C (Thompson, Wehmeyer et al., 2016), ayudando a estos profesionales durante la entrevista de aplicación de la SIS-C a diferenciar si las necesidades del estudiante con DI informadas por los observadores son o no extraordinarias (Amor et al., 2019).

A lo largo de la sección se presentan, en primer lugar, los hallazgos, fortalezas, limitaciones y prospectiva de los bloques de trabajo para cada objetivo general. Posteriormente, se toman en consideración las implicaciones, fortalezas y limitaciones de la tesis con respecto a su finalidad. Finalmente, se presenta una línea de investigación futura que parte como continuación de este proyecto y que pretende aunar la tradición investigadora del ámbito de la DI con las propuestas provenientes del ámbito educativo en lo que se refiere al desarrollo de sistemas educativos inclusivos.

#### **4.1.1. Objetivo general 1. Análisis del contexto educativo ordinario.**

El análisis del contexto se ha centrado en conocer las prácticas de evaluación y planificación de apoyos existentes en educación ordinaria dado el peso que tienen estas dentro de las fases de atención a la diversidad. Partiendo de este planteamiento, se han desarrollado tres trabajos que han examinado la medida en que las estrategias de evaluación y planificación de apoyos existentes en el contexto educativo ordinario incorporan principios del paradigma de apoyos, para poder elaborar propuestas que las administraciones educativas consideren para actualizar las concepciones, herramientas y estrategias de trabajo directo con el alumnado con DI.

El estudio de Amor, Verdugo et al. (2018) ha partido del análisis de la normativa existente que regula los procesos de atención a la diversidad. El foco del análisis se ha centrado en conocer cómo la normativa orienta las estrategias de evaluación y planificación de apoyos (i.e., conocer el mesosistema, que regula y orienta lo que sucede en el microsistema). En general, los hallazgos ponen de relieve cuatro grandes barreras que dificultan la adopción de estrategias de evaluación y planificación congruentes con el paradigma de apoyos, y que se explicitan a continuación: (a) los planteamientos

subyacentes sobre los que se definen las necesidades educativas especiales; (b) la falta de concreción sobre los ajustes razonables; (c) la carencia de equipos de orientación educativa y psicopedagógica especialistas en DI; y (d) la escasa participación familiar efectiva.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, tal y como se definen en la normativa, las necesidades educativas especiales son consecuencia de la discapacidad. Considerar las necesidades (educativas) como consecuencia de la discapacidad, supone asumir un planteamiento basado en el déficit, confundiendo términos como deficiencia y discapacidad, y no tomando en consideración la interacción entre el estudiante (y sus competencias) y las demandas ambientales. Por lo tanto, este planteamiento es determinista (i.e., una alteración y/o pérdida de una función o estructura corporal, fisiológica o psicológica tiene como consecuencia una necesidad) y está anclado en los presupuestos de la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (OMS, 1980), y no en las propuestas socio-ecológicas de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (OMS, 2001, 2007) o el paradigma de apoyos (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010). Además, la aproximación de las necesidades educativas especiales no solamente sitúa la necesidad en el interior del estudiante, sino que lo hace respecto al componente educativo en exclusividad (i.e., necesidades educativas). No es que en educación no sean importantes las necesidades educativas o de aprendizaje (p. ej., Thompson, Walker et al., 2018; Wehmeyer, 2014) pero, de acuerdo al paradigma de apoyos, es preciso comprender las necesidades de apoyo holísticas que tengan los estudiantes. Así, en la medida en que los estudiantes participan e interactúan con otras actividades y entornos en la escuela que no son necesariamente el currículum académico, la visión de las necesidades educativas

especiales es parcial para motivar una planificación de apoyos ajustada a las necesidades de los estudiantes y que se oriente a cubrir objetivos de la CDPD (Naciones Unidas, 2006) como lo pueda ser el desarrollo pleno (i.e., pues este requiere más que un apoyo para acceder al currículum).

En segundo lugar, los ajustes razonables no tienen una claridad en las regulaciones. Como tal, el foco de la normativa sobre los ajustes razonables se hace sobre el término razonable. Los ajustes razonables aluden a los ajustes que el alumnado requiere para tener acceso, participación y desarrollo en los entornos educativos. Sin embargo, el concepto es un arma de doble filo ya que, al tiempo que debe ser la herramienta de la inclusión, la razonabilidad alude a lo desproporcionado o no de las actuaciones específicas (Comité Español de Representantes de las Personas con Discapacidad, 2016), lo que sigue teniendo peso en la práctica. Junto con la perspectiva de las necesidades educativas especiales, la falta de clarificación de los ajustes razonables sigue perpetuando el peso de estrategias de evaluación y planificación de apoyos segregadoras como el dictamen de escolarización, que excluye del contexto educativo ordinario sobre la base de la razonabilidad de los ajustes (i.e., si el alumno requiere adaptaciones curriculares significativas en casi todas las áreas y recursos de difícil generalización).

Tercero, la falta de equipos de orientación educativa y psicopedagógica especialistas en DI aleja de las instituciones educativas la asunción conceptual y las propuestas de evaluación y planificación de apoyos basadas en el paradigma de apoyos. Si la población de estudiantes con DI estuviese repartida por igual en las 17 comunidades autónomas, poniendo en perspectiva esta barrera, solamente el 5,88% de



los estudiantes con DI (los de Navarra) tendrían acceso a un equipo que se le presuponga actualizado en la comprensión de sus necesidades de apoyo y en la orientación de la planificación de apoyos a resultados personales en entornos inclusivos.

En relación a las familias, el que en 15 de 17 comunidades autónomas (a excepción de Andalucía y Aragón) sean a menudo receptoras pasivas de información, constituye otra barrera importante para la implementación del paradigma de apoyos. Esto es así porque las familias son indispensables para optar a comprender apropiadamente las necesidades de apoyo globales del estudiante y, también, son imprescindibles para una planificación de apoyos holística.

El propio trabajo de Amor, Verdugo et al. (2018) señala como claves para complementar los hallazgos obtenidos, analizar lo que realmente sucede a nivel de cultura escolar y en la actuación profesional directa con el alumnado con DI, pues la normativa acota un marco de actuación profesional, pero esta no deja de ocurrir en el día a día y en un centro en concreto. Para continuar este trabajo, se diseñaron dos estudios orientados a la búsqueda de evidencias sobre el diseño e implementación de estrategias orientadas a la consecución de resultados personales deseados en entornos ordinarios (Amor, Hagiwara et al., 2018; Hagiwara, Amor et al., 2019). El propósito de estos dos trabajos era complementar los hallazgos anteriores, pero orientando la búsqueda hacia la evidencia de prácticas en el contexto ordinario que pudiesen actuar como facilitadoras al cambio, ofreciendo a las administraciones educativas ejemplos en España de la implementación del paradigma de apoyos. Sin embargo, este propósito inicial se tornó en la identificación de una barrera adicional a las encontradas en el estudio de Amor, Verdugo et al. (2018).

Esta barrera trasciende a lo que tiene que ver con el paradigma de apoyos, pero está íntimamente ligada a las posibilidades de implementarlo. Es una barrera asociada a la mala comprensión de la educación inclusiva como concepto. La evidencia encontrada tras el análisis de 172 estudios publicados entre 2002 y 2016 (i.e., considerando solamente los estudios relativos a España y escritos en español), pone de manifiesto que la educación inclusiva sigue sin comprenderse desde un punto de vista conceptual. Dejando al margen que es un derecho en España, como concepción que tiene implicaciones tanto en el modo de entender a los estudiantes y sus necesidades como en la forma, finalidad y lugar de ofrecer los apoyos, en nuestro país no se ha asumido y sigue utilizándose como una actualización terminológica (que no conceptual) de la integración escolar. Esta barrera se desprende de que, bajo el paraguas de prácticas inclusivas, el diseño e implementación de estrategias orientadas a la consecución de resultados personales se haya dado mayoritariamente en contextos fuera de los entornos ordinarios (i.e., en España, se encontraron solamente 2 estudios que diseñasen e implementasen apoyos en entornos ordinarios frente a los 8 que lo hacen en espacios segregados). Así, la educación inclusiva sigue resultando un concepto “resbaladizo” (Echeita, 2006), lo que puede estar generando un punto de partida erróneo para la evaluación y planificación de apoyos al no comprenderse adecuadamente ni las necesidades ni las finalidades y entornos en los que aplicar apoyos para la inclusión.

Partiendo de estas cinco barreras encontradas en los estudios anteriores (Amor, Hagiwara et al., 2018; Amor, Verdugo et al., 2018; Hagiwara, Amor et al., 2019), se pueden facilitar cinco propuestas para ayudar a las administraciones educativas a dar un encaje al paradigma de apoyos como referencia para la evaluación y planificación de apoyos: (a) adoptar la noción de barreras al aprendizaje y a la participación; (b) definir

los ajustes razonables e incorporarlo a la normativa; (c) apostar por la creación de equipos de orientación educativa y psicopedagógica especialistas en DI; (e) considerar la participación familiar como un requisito imprescindible; y (e) además de considerarla un derecho, recoger una definición de educación inclusiva sobre la base de objetivos operativos.

En relación a la evaluación y planificación de apoyos, quizá la primera propuesta sea la más relevante para facilitar la incorporación del paradigma de apoyos. Esto es así porque, abogar por la incorporación de la perspectiva de las “barreras al aprendizaje y a la participación”, es la mejor manera de situar las necesidades fuera del estudiante y situarlas en el contexto, y de reconocer que las necesidades de apoyo no se dan solamente a nivel del currículum académico (p. ej., Booth y Ainscow, 2011). El reconocimiento de estos dos supuestos es esencial para hacer evolucionar las prácticas actuales, especialmente en lo que se refiere a la evaluación psicopedagógica y al dictamen de escolarización que, además de estar desfasados (p. ej., Echeita y Calderón, 2014), contribuyen a lesionar derechos (p. ej., segregar al estudiante porque sus necesidades no puedan ser cubiertas y requieran apoyos de difícil generalización). La evaluación y el dictamen se centran en una perspectiva (la de las necesidades educativas especiales) que en relación al alumnado con DI es especialmente peligrosa por dos cuestiones íntimamente relacionadas. Por un lado, se pone el foco de la evaluación de necesidades sobre competencia personal (p. ej., un test de cociente intelectual) y no sobre la evaluación de los desajustes que experimenta el estudiante (sean estos de aprendizaje o de otras áreas) y, en segundo lugar, esta evaluación es la base sesgada sobre la que se planifican los apoyos. Como consecuencia, se acaban tomando decisiones sobre una base parcial, sin considerar al alumno en su globalidad con los apoyos

adecuados en los diferentes contextos en los que participa. Por ello, cambiar el foco a las barreras al aprendizaje y a la participación es esencial para superar estas prácticas y, al mismo tiempo, permite un encaje al paradigma de apoyos que ofrece estrategias alternativas. De hecho, donde más sentido tiene la aplicación del modelo de evaluación y planificación de apoyos orientado a resultados personales deseados es en el nicho de la evaluación psicopedagógica y el dictamen, ya que ofrece una alternativa (avalada por décadas de investigación y práctica) para hacer avanzar estas prácticas desde los déficits y la medida de la competencia personal hacia las necesidades de apoyo (que son, en la escuela, barreras al aprendizaje y a la participación) y resultados personales alineados con la CDPD (Naciones Unidas, 2006).

Considerando los ajustes razonables, es necesario abogar por la incorporación de una definición clara de lo que constituye la razonabilidad. En este sentido, el Comentario General N.º 4, sostiene:

El párrafo 2 (c) exige que los Estados Partes proporcionen ajustes razonables personalizados a los estudiantes para permitirles el acceso a la educación en las mismas condiciones que los demás. La “razonabilidad”, es entendida como el resultado de una prueba contextual que implica el análisis de la relevancia y la eficacia de un ajuste, y la meta esperada de la lucha contra la discriminación. La disponibilidad de recursos y las consecuencias financieras se reconocen cuando se evalúa una carga desproporcionada. El deber de proporcionar un ajuste razonable es ejecutable desde el momento en el que es demandado. Las políticas que cometen ajustes razonables han de ser adaptadas en los niveles nacional, local y de entidades educativas, y en todos los niveles de la educación. La medida en la que cada ajuste

razonable es proporcionado debe considerarse a la luz de la obligación general para desarrollar un sistema de educación inclusivo, maximizando el uso de los recursos existentes y desarrollando nuevos. Escudarse en la falta de recursos y en la crisis financiera como una justificación para el fracaso del progreso hacia la educación inclusiva viola el artículo 24. (Naciones Unidas, 2016, p. 9)

Esta definición pone el énfasis en los aspectos contextuales desde los que entender la razonabilidad de los ajustes y, al mismo tiempo, sostiene claramente que escudarse en la “razonabilidad” para no ejecutar dichos ajustes es una violación del artículo 24 de la CDPD (Naciones Unidas, 2016). La explicitación de la razonabilidad de los ajustes dota de sentido la incorporación del paradigma de apoyos, pues sitúa el peso en el contexto. En este sentido, unido a la propuesta anterior (i.e., incorporar la concepción de las barreras al aprendizaje y a la participación), el paradigma de apoyos puede ser de utilidad en el modo de abordar las pruebas contextuales, pues la evaluación y planificación de apoyos se centran en el contexto y se orientan a la consecución de resultados (lo que, a su vez, es esencial para valorar la eficacia del ajuste).

En tercer lugar, la implementación efectiva del paradigma de apoyos requiere disponer de personal formado y sensible a la DI. En este sentido, del mismo modo que existen equipos de orientación educativa y psicopedagógica especialistas en diversas condiciones (p. ej., discapacidades sensoriales o del desarrollo), la creación en las distintas comunidades autónomas de equipos especialistas en DI es la mejor manera de acercar los últimos planteamientos de investigación en el ámbito de la DI a la educación de este alumnado en entornos ordinarios. La creación de estos equipos permitirá traer a las prácticas de evaluación y planificación de apoyos actuales de atención a la

diversidad, una actualización conceptual y metodológica basada en la investigación en el ámbito de la DI. Además, en el sentido de lo propuesto por otros autores (Echeita et al., 2017; Simón et al., 2019), los equipos especialistas deberían, al margen de facilitar sus estrategias de evaluación y planificación de apoyos, apostar por el asesoramiento y apoyo a la mejora e innovación educativa, ayudando así también a la implementación de los principios que recoge el paradigma de apoyos de un modo global.

Como se ha discutido, las necesidades de apoyo no son solamente necesidades educativas especiales y se pueden dar en cualquier contexto natural del desarrollo de los niños y adolescentes. En este sentido, la participación familiar es fundamental para la implementación del paradigma de apoyos, pues son los que mejor conocen las necesidades de apoyo del alumno en áreas relevantes, como la autodeterminación, la vida en el hogar o la vida en la comunidad. Por ello, para una evaluación y planificación de apoyos holística, la familia debe ser un activo importante en ambas fases. Además de detentar un papel clave en la evaluación y planificación de apoyos en áreas fuera del contexto escolar, la participación familiar es esencial para la provisión de apoyos que tiendan a resultados inclusivos como el aprendizaje de contenido curricular, pues su papel se ha destacado como clave en la definición de metas de aprendizaje significativas (Thompson, Walker et al., 2018). Por ello, si no hay una participación efectiva, las condiciones básicas para la evaluación y planificación de apoyos no pueden desarrollarse adecuadamente.

La educación inclusiva tiene que definirse y no solo emplearse como un término en la normativa, en los documentos de centro o en las prácticas del día a día. Como la esencia última del paradigma de apoyos es orientar los sistemas de apoyos a resultados

personales (van Loon et al., 2010), una definición de educación inclusiva que facilite acercar el paradigma de apoyos tiene que explicitar el factor contextual en las necesidades y en los apoyos y, además de definir componentes de proceso, debe incorporar resultados a alcanzar y explicitarlos. Con ello, se facilitará plenamente un enfoque como el paradigma de apoyos, tanto en su modelo de evaluación y planificación de apoyos como en la orientación de los apoyos a resultados personales, permitiendo valorar también la eficacia de los ajustes al ser posible analizar el éxito que las estrategias implementadas tengan respecto a los resultados a alcanzar (Claes et al., 2015; Schalock et al., 2017; Schalock et al., 2011).

Aunque las propuestas planteadas emanan de barreras detectadas a través de un análisis sistemático, los trabajos en los que se basan (Amor, Hagiwara et al., 2018; Amor, Verdugo et al., 2018; Hagiwara, Amor et al., 2019), al margen de limitaciones individuales, presentan limitaciones como bloque de estudios para responder a este objetivo general.

En primer lugar, aunque el interés del estudio en este primer objetivo general se ha centrado en las estrategias de evaluación y planificación de apoyos presentes en el contexto ordinario, el análisis efectuado no cubre realmente lo que sucede en la cotidianidad del aula. Esto es así porque no se ha llevado a cabo un examen de las prácticas que se implementan efectivamente, habiéndose obtenido, por tanto, una visión indirecta de las prácticas, a través del estudio de la normativa y de la investigación. Sin embargo, la visión ofrecida por las regulaciones de las 17 comunidades autónomas (i.e., mesosistema que regula la actuación que finalmente se pone en marcha en el microsistema) y de la investigación de un periodo de 15 años (i.e.,

estudio de tendencias existentes para identificar estrategias de evaluación y planificación de apoyos, a modo de estudio indirecto del microsistema), permiten conocer tendencias de actuación sobre las que plantear propuestas, como se ha hecho en este trabajo. Por otro lado, al haberse centrado el análisis en normativas y en el corpus de investigación sobre prácticas, no se han considerado otros elementos importantes a la sazón, como las culturas y documentos de centro. Otra limitación que destacar es que, desde la óptica del cambio contextual, este trabajo ha detectado barreras y ha propuesto soluciones de encaje para el paradigma de apoyos, si bien es necesario adicionalmente ofrecer estrategias de implementación, aplicarlas, monitorizarlas y valorar realmente si el contexto adopta o no las propuestas iniciales. Solo a través de esta secuencia se podrá generar un cambio duradero (Shogren, Luckasson et al., 2014, 2015; Shogren et al., 2018). Por último, la naturaleza descriptiva de los trabajos hace que tengan una limitación temporal importante, al reflejar la realidad en un momento determinado. En este sentido, el estudio de Amor, Verdugo et al. (2018) ha incorporado la normativa de atención a la diversidad actualizada a 31 de diciembre de 2016, con lo que los desarrollos posteriores no se recogen y somos conscientes que existen avances que incorporan principios propios del paradigma de apoyos, como en Cataluña (Decreto 150, 2017), Comunidad Valenciana (Decreto 104, 2018) o Castilla-La Mancha (Decreto 85, 2018). Teniendo en mente esta limitación, en el Apéndice recogemos un estudio (Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018) que actualiza el aquí citado de Amor, Verdugo et al. (2018), incorporando el análisis de la normativa estatal y de atención a la diversidad para el curso académico 2017/2018, como modo de expandir y actualizar los resultados presentados, si bien las barreras comentadas y propuestas no han cambiado.



Las barreras explicitadas y las propuestas para la implementación del paradigma de apoyos deben ser tenidas en cuenta considerando las barreras presentadas. No obstante, las propias limitaciones resaltadas pueden considerarse el punto de partida de investigación futura. En este sentido, el análisis del contexto debe incorporar información proveniente del estudio de las culturas de centro (i.e., mesosistema) y complementar estos hallazgos sobre lo que sucede realmente en el aula (i.e., estudio directo del microsistema), para poder tener una visión más completa de cómo se está reflejado el paradigma de apoyos en el contexto ordinario y diseñar una estrategia de implementación que se aplique y valore de acorde con las propuestas de Shogren, Luckasson et al. (2014, 2015) y Shogren et al. (2018).

El trabajo también presenta fortalezas que merece la pena resaltar. En primer lugar, se trata de un estudio novedoso. Es el primer trabajo que incorpora el paradigma de apoyos para analizar la situación actual de las estrategias de evaluación y planificación de apoyos en relación a este alumnado en los entornos educativos ordinarios en España, creando una línea de investigación que es preciso continuar (i.e., esfuerzos por aunar la investigación proveniente del ámbito de la DI con los planteamientos que vienen de la investigación educativa tradicional para mejorar las oportunidades de este alumnado). Por otro lado, y como punto fuerte de los hallazgos de estos trabajos que fundamentan las propuestas planteadas, conviene destacar que lo que esta tesis señala como barreras a la implementación del paradigma de apoyos, Naciones Unidas, en un informe publicado después a la elaboración de los estudios, lo considera como factores claves en la exclusión del alumnado con DI en España, en especial en lo que se refiere a las prácticas de evaluación y planificación apoyos de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (Naciones Unidas, 2018).

En este sentido, los hallazgos de este informe de Naciones Unidas contribuyen a reforzar las propuestas comentadas como claves no solo para incorporar el paradigma de apoyos, sino para combatir la segregación escolar generando mejores oportunidades inclusivas conforme al artículo 24 de la CDPD (Naciones Unidas, 2006).

#### **4.1.2. Objetivo general 2. Investigación del constructo de necesidades de apoyo en población infantojuvenil con discapacidad intelectual.**

La dificultad para diferenciar entre necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinarias también ha dificultado la implementación efectiva del paradigma de apoyos, en especial en lo que se refiere a una evaluación y planificación de apoyos eficaz y eficiente (Thompson y Viriyangkura, 2013). Esta problemática se ha abordado a través de dos estudios complementarios que pretenden mejorar las posibilidades actuales de discernir la naturaleza de las necesidades de apoyo en estudiantes con DI (i.e., saber si sus necesidades de apoyo son extraordinarias o, por el contrario, apropiadas a la edad cronológica y, por tanto, compartidas por sus iguales con funcionamiento típico).

En el trabajo de Verdugo, Amor, Arias et al. (2019) se arrojó luz al problema de la distinción entre necesidades de apoyo típicas y extraordinarias a través de la comparación de las necesidades de apoyo de los niños con DI con la de sus iguales con funcionamiento típico. El estudio recoge evidencias sobre la generalizabilidad del constructo de necesidades de apoyo a ambos grupos (niños con y sin DI). Este hallazgo apoya empíricamente la asunción central del paradigma de apoyos relativo a que la principal diferencia entre personas con y sin DI estriba en las necesidades de apoyo, en el sentido que las primeras tienen necesidades de apoyo extraordinarias respecto a las

segundas (Schalock, Borthwick-Duffy et al., 2010). Partiendo de ello, en la segunda parte del estudio se llevó a cabo un análisis para comprender mejor las diferencias entre las necesidades de apoyo de ambos grupos y se encontró que las necesidades de apoyo de los alumnos con DI eran significativamente más intensas en todas las áreas, reforzando la propuesta central del paradigma de apoyos en educación, según la cual las necesidades de apoyo se dan en cualquier contexto y actividad asociada a la escuela y no solamente frente a las demandas curriculares (p. ej., Walker et al., 2014).

Retomando los dos hallazgos, en relación a este objetivo de la tesis, el primero de ellos es el que guarda la principal implicación. Así, si las necesidades de apoyo son generalizables a niños con y sin DI, entonces las necesidades de apoyo del alumnado con funcionamiento típico se pueden considerar justificadamente como punto de referencia para conocer más de las necesidades de apoyo extraordinarias del alumnado con DI. Esta implicación es relevante por dos cuestiones. En primer lugar, considerar al alumnado con funcionamiento típico como grupo de referencia posibilitará mejorar la calidad de la SIS-C (Thompson, Wehmeyer et al., 2016), única herramienta psicométrica existente para la evaluación del constructo de necesidades de apoyo en niños con DI. En concreto, este estudio posibilita mejorar la elaboración de baremos, efectuar calibración común de ítems e, incluso, calcular puntuaciones de corte a través de las que poder ayudar a decidir si las necesidades de apoyo evaluadas a través de la SIS-C son o no extraordinarias. En consecuencia, el hallazgo puede ayudar a decidir sobre los apoyos a implementar y recursos a distribuir, en especial en áreas en los que se requieran de forma prioritaria (Thompson y Viriyangkura, 2013). De modo complementario, además de mejorar a la SIS-C, el hallazgo justifica la pertinencia de formar a los entrevistadores encargados de aplicar la SIS-C en las necesidades de apoyo

de los niños y adolescentes con funcionamiento típico para que sean más precisos a la hora de dilucidar, durante la entrevista de aplicación de la escala, si la información que le está ofreciendo el observador sobre las necesidades de apoyo del estudiante con DI evaluado, son o no extraordinarias.

Partiendo de esta última implicación, el trabajo de Amor et al. (2019), pretende arrojar evidencias sobre la validez de contenido de una Lista de Indicadores que busca formar a entrevistadores en esta problemática, al ofrecerles descripciones sobre las necesidades de apoyo de los niños y adolescentes con funcionamiento típico para las mismas actividades, dimensiones (i.e., vida en el hogar, vida en la comunidad, participación escolar, aprendizaje escolar, salud y seguridad, actividades sociales y autodefensa) y pares de edad de la escala SIS-C (AAIDD, s.f.-b). Aunque se encontraron evidencias de validez de contenido de las descripciones para 353 indicadores (i.e., reflejaban acertadamente las necesidades de apoyo de los niños con funcionamiento típico), los hallazgos de este trabajo todavía suponen solamente un primer paso en el camino para acercar el paradigma de apoyos a la práctica en lo que se refiere a una herramienta aplicada para la formación de docentes sobre necesidades de apoyo típicas. Esto es debido a que no se pudo determinar la validez de contenido de los indicadores al no haber funcionado apropiadamente el procedimiento a partir de la cual la información empleada en los análisis de validez de contenido fue recolectada (i.e., la escala de calificación no funcionó apropiadamente). Por lo tanto, se requiere más investigación antes de estar en disposición de utilizar con garantías la Lista de Indicadores (AAIDD, s.f.-b) para fines de formación en España.

Mirando en conjunto a los dos trabajos elaborados para responder al segundo objetivo general, los hallazgos encontrados suponen un avance necesario, pero no suficiente, para superar la segunda barrera que los sistemas educativos encuentran para la implementación efectiva del paradigma de apoyos. En este sentido, los resultados encontrados arrojan luz sobre la distinción entre necesidades de apoyo típicas y extraordinarias, pero la posibilidad de mejorar la distinción en la práctica, a día de hoy, todavía requiere más esfuerzos de investigación. Por ejemplo, como se ha recogido en el trabajo de Verdugo, Amor, Arias et al. (2019), es necesario complementar este estudio con un trabajo que incorpore más alumnos con funcionamiento típico para conocer más de las diferencias entre necesidades de apoyo típicas y extraordinarias considerando la variable edad, algo que es imprescindible para una adecuada determinación de la naturaleza de las necesidades de apoyo en niños y adolescentes con DI (Thompson y Viriyangkura, 2013). Por otro lado, la posibilidad de mejora real de la escala SIS-C (Thompson, Wehmeyer et al., 2016) también se supedita a futura investigación que implique la elaboración de baremos incorporando los hallazgos presentados, la calibración común de ítems o el cálculo de puntuaciones de corte. Por último, por lo que se refiere al estudio de Amor et al. (2019), los hallazgos desaconsejan utilizar la Lista de Indicadores (AAIDD, s.f.-b) como material de formación en ausencia de más investigación que aborde los problemas con la escala de calificación.

Por ello, al margen de las limitaciones de cada estudio, la principal barrera que presentan estos trabajos con respecto al segundo de los objetivos es que su contribución al problema de investigación, aun pionera, es todavía preliminar y no susceptible de un cambio práctico que ayude en la implementación efectiva del paradigma a corto plazo a través de herramientas mejoradas (como el caso de la SIS-C) o programas formativos

(i.e., Lista de Indicadores) que mejoren los procesos de evaluación y planificación de apoyos en el día a día. Sientan, eso sí, las bases para futura investigación y a la sazón son estudios pioneros en abordar este problema a nivel internacional, lo que constituye su principal fortaleza. De igual modo, dado que la SIS-C (Thompson, Wehmeyer et al., 2016) está lista pero todavía no está en circulación en España para su aplicación práctica (Guillén et al., 2017), una vez que la versión en castellano de la SIS-C (sobre la que se han efectuado los estudios) esté finalmente en uso, si se siguen las líneas de investigación destacadas en estos trabajos (Amor et al., 2019; Verdugo, Amor, Arias et al., 2019), el contexto educativo ordinario español estará en la mejor posición para disponer de herramientas y programas formativos que ayuden en la evaluación de las necesidades de apoyos más precisa y a una planificación de apoyos más eficaz y eficiente, ofreciendo herramientas concordantes con las asunciones del paradigma de apoyos y que faciliten la estrategia de evaluación y planificación de apoyos.

#### **4.1.3. Implicaciones, fortalezas, limitaciones y prospectiva de la tesis doctoral.**

En la presente sección se abordan las implicaciones, las fortalezas y las limitaciones de la tesis como proyecto de investigación global al respecto de su finalidad. Por último, tratando de conectar la investigación proveniente del ámbito de la DI con las tendencias provenientes del ámbito de la investigación educativa, se ofrece una línea de investigación recién comenzada que, construyendo a partir de este proyecto, se orienta a favorecer resultados inclusivos para el alumnado con DI.

A nivel global, la tesis presenta dos grandes implicaciones. En primer lugar, ofrece propuestas a las administraciones educativas para que revisen sus presupuestos

conceptuales y las estrategias de evaluación y planificación de apoyos para el alumnado con DI (Amor, Hagiwara et al., 2018; Amor, Verdugo et al., 2018; Hagiwara, Amor et al., 2019), desde la óptica de un enfoque con amplio apoyo en la investigación como generador de oportunidades inclusivas en el campo de la DI (p. ej., van Loon et al., 2010) y alineado con la CDPD (Naciones Unidas, 2006) en objetivos y propuestas de actuación (Shogren, Wehmeyer, Schalock et al., 2017). La segunda gran implicación de la tesis es que genera condiciones que aspiran a acercar estas propuestas planteadas a las administraciones educativas a la práctica (Amor et al., 2019; Verdugo, Amor, Arias et al., 2019). Considerándolas en conjunto, este proyecto prepara el camino para una adopción conceptual y aplicada del paradigma de apoyos que actualice la atención a la diversidad en relación al alumnado con DI y ayudar así al sistema educativo español a responder mejor a los retos que plantea el compromiso adoptado con la CDPD (Naciones Unidas, 2006) al que, de momento, no es capaz de responder (Naciones Unidas, 2018). Sin embargo, como se ha visto, los avances en cada objetivo son dispares, siendo precisa más investigación sobre todo en el segundo objetivo general.

Dos son las principales fortalezas del estudio. En primer lugar, el trabajo es pionero con respecto al objeto de estudio. Así, no existe ningún trabajo en España que aborde la evaluación y planificación de apoyos puesta en práctica desde los planteamientos de atención a la diversidad desde la perspectiva del paradigma de apoyos y no existe ningún trabajo en el ámbito internacional que haya arrojado luz al problema de la distinción entre necesidades de apoyo extraordinarias y no extraordinarias, a pesar de haber sido un gran reto de investigación pendiente en los últimos seis años (Thompson y Viriyangkura, 2013). En segundo lugar, quizá la principal fortaleza del estudio radica en el diseño metodológico de los trabajos. Esto es así por dos razones

principales. Por un lado, todos los estudios han incorporado en su diseño estrategias para hacer frente a las limitaciones metodológicas que pudiesen incorporar. Por ejemplo, el estudio de Verdugo, Amor, Arias et al. (2019) combate el empleo de una estrategia incidental de selección de los participantes (que afecta a la generalizabilidad y representatividad de los resultados) incorporando a un gran número de participantes de la mayoría de las comunidades autónomas del país. Por otro lado, los trabajos han sido, además, ambiciosos con respecto a la muestra objeto de análisis (Amor, Hagiwara et al., 2018; Amor, Verdugo et al., 2018; Hagiwara, Amor et al., 2019) y a los participantes (Amor et al., 2019; Verdugo, Amor, Arias et al., 2019), como pone de manifiesto que en el trabajo de Amor, Verdugo et al. (2018) se haya analizado toda la normativa vigente en lo que concierne a la evaluación y planificación de apoyos en las aulas ordinarias en 17 comunidades autónomas o que en Amor et al. (2019) participen un total de 222 docentes como expertos para incorporarlos al análisis desde la teoría de respuesta a los ítems sobre la idoneidad de la escala de calificación.

Si se toman en consideración las limitaciones planteadas en cada objetivo general de la tesis, la principal limitación de la tesis estriba en que las propuestas planteadas y la evidencia arrojada sobre la medición del constructo no pueden, a corto plazo, facilitar una implementación efectiva del paradigma de apoyos y generar resultados inclusivos en el alumnado con DI, cosa esencial desde la perspectiva de la CDPD (Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, esta limitación debe ser tomada en cuenta sobre la consideración del trabajo desde una perspectiva global. Así, la finalidad última de este estudio ha sido favorecer la implementación efectiva del paradigma de apoyos en el contexto educativo ordinario. Sin embargo, como se ha planteado en detalle en el capítulo de introducción, el paradigma de apoyos precisa de los enfoques de derechos



y de CDV (Schalock y Verdugo, 2002) para orientar el sentido de la evaluación y planificación de apoyos y promover así, efectivamente, la inclusión de las personas con DI en las mismas actividades y entornos de referencia donde participan todas las personas (Buntinx, 2013; Buntinx y Schalock, 2010). Por lo tanto, esta limitación no es sino una consecuencia de que este proyecto supone una aproximación preliminar para acercar al contexto educativo ordinario los modelos propios del ámbito de la DI, de tal manera que el sistema educativo pueda ofrecer más garantías de inclusión al alumnado con DI.

Así pues, es necesario seguir avanzando en esta línea de investigación y abogar por la incorporación en el contexto educativo ordinario de modelos afines como son el enfoque de derechos (Naciones Unidas, 2006) y el modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002). Dada la naturaleza de las propuestas aquí recogidas, vinculadas a la aplicación del paradigma de apoyos, como línea inmediata de investigación es preciso optar por incorporar el modelo de CDV, ya que es el que orienta la evaluación y planificación de apoyos (Buntinx y Schalock, 2010) y permite valorar el impacto que las estrategias puestas en práctica tienen sobre los resultados personales deseados (Claes et al., 2012) que, además, se enmarcan en dimensiones vinculadas y sensibles a los objetivos recogidos en los artículos de la CDPD de 2006 (Navas et al., 2012; Verdugo et al., 2012).

Precisamente, partiendo de este planteamiento y en el marco de un proyecto europeo (IE+ 2017-3338/001-001), se ha iniciado la construcción y validación del *Índice de Calidad de Vida-Educación Inclusiva* (ICV-EI; Verdugo, Amor y Heras, 2019) como un medio de traer al contexto educativo ordinario una aplicación práctica del modelo

de CDV (Schalock y Verdugo, 2002). Como herramienta, el ICV-EI se basa en el modelo de ocho dimensiones de Schalock y Verdugo (2002) y se ha diseñado para ser desarrollado en tres versiones por grupos de edad: (a) una para segundo ciclo de educación infantil, de 3 a 6 años; (b) otra para primaria, de 6 a 12 años; y (c) una que cubre secundaria y bachillerato, de 12 a 18 años. Cada versión, a su vez, se conforma por 80 indicadores de resultados personales recogidos en dimensiones sensibles a los artículos de la CDPD (Navas et al., 2012; Verdugo et al., 2012), de manera que el empleo de esta herramienta permite evaluar los resultados un estudiante con DI (o grupo) en relación a los objetivos de los artículos recogidos en la CDPD (Naciones Unidas, 2006). El desarrollo de una herramienta desde el enfoque de CDV supone un esfuerzo de aunar la tradición investigadora en el ámbito de la DI con los planteamientos provenientes de la investigación educativa para el desarrollo de sistemas inclusivos y presenta implicaciones tanto para las propuestas establecidas en este proyecto de tesis como para las propuestas existentes para generar cambios sistémicos hacia la inclusión del alumnado con DI (p. ej., Booth y Ainscow, 2011).

En relación al proyecto de tesis doctoral, el índice, al ser una herramienta de trabajo, puede ayudar a las administraciones educativas a movilizar las propuestas que se han planteado en este trabajo respecto al encaje del paradigma de apoyos en la atención a la diversidad (i.e., objetivo general 1) y, al margen de ello, les puede ayudar a valorar el impacto que cualquier apoyo que se implemente tenga sobre los resultados de los estudiantes como modo de monitorizar la medida en la que se está avanzando o no en el acceso, participación, logro y desarrollo personal del estudiante con DI. De igual modo, desde un planteamiento lógico, implementar una herramienta de evaluación de resultados basada en el modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002)

supone un paso que va más allá de orientar la evaluación y planificación de apoyos, posibilitando conectar qué estrategia implementada (i.e., proceso) contribuye a generar mejores resultados y, en consecuencia, hacer avanzar hacia prácticas basadas en la evidencia que puedan ser compartidas como modelos para generar resultados inclusivos en los estudiantes con DI (Claes et al., 2015; Schalock et al., 2017; Schalock et al., 2011). Adicionalmente, el empleo de esta herramienta puede ayudar a monitorizar la eficacia de los ajustes razonables, tal y como establece el Comentario General N.º 4 (Naciones Unidas, 2016).

Al respecto de las propuestas provenientes del ámbito de la investigación educativa que sostienen la importancia del alineamiento de culturas, políticas y prácticas inclusivas para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos (p. ej., Muntaner et al., 2016), el ICV-EI (Verdugo, Amor y Heras, 2019) es complementario a los planteamientos que miran a la identificación de barreras al aprendizaje y a la participación (p. ej., Booth y Ainscow, 2011), al tratarse de una herramienta que se centra en la evaluación de resultados alineados con la CDPD (Naciones Unidas, 2006) en cada uno de los niveles del sistema. El párrafo anterior ha presentado su rol para el desarrollo de prácticas basadas en la evidencia (i.e., microsistema), siendo necesario abordar las implicaciones esperables para el mesosistema y macrosistema. A nivel de centro educativo (i.e., mesosistema), el uso del ICV-EI posibilitará evaluar la medida en que los estilos de liderazgo, culturas y documentos de centro están contribuyendo a resultados (agregados) de CDV positivos en los estudiantes con DI. A nivel de políticas, además de posibilitar la evaluación de resultados en el macrosistema (p. ej., tomando en consideración los datos agregados de los centros escolares de un determinado distrito), ofrece un marco que oriente el diseño, implementación y valoración de política pública

sobre la base de resultados (i.e., en este caso vinculados a educación inclusiva), huyendo así de los planteamientos habituales centrados en los componentes de proceso y en discursos generales que no permiten evaluar la eficacia y la eficiencia de las políticas (Amor y Verdugo, 2018; Shogren, Luckasson et al., 2015).

Teniendo en mente lo anterior, el uso del ICV-EI (Verdugo, Amor y Heras, 2019) permitirá recoger evidencias sobre los resultados de los estudiantes para fundamentar la toma de decisiones en los tres niveles del sistema. Con la aplicación progresiva del modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002) para ayudar en la toma de decisiones, con el tiempo, se puede contribuir a la transformación de los estilos de pensamiento de los sistemas educativos (i.e., pasar de un pensamiento de izquierda a derecha, a uno de derecha a izquierda), como ya ocurre en el ámbito organizacional (Schalock y Verdugo, 2013). En este sentido, la adopción de un estilo de pensamiento de derecha a izquierda se traduce a comenzar con el final en mente, haciendo pensar a todas las partes interesadas en la inclusión del alumnado con DI, desde el punto de partida de los resultados a alcanzar y no desde los componentes de entrada. En concreto, una adopción de este pensamiento lleva a responder primeramente a la pregunta: “¿cuáles son los resultados deseados y qué se necesita poner en práctica para que esos cambios ocurran?” (Schalock y Verdugo, 2013, p. 279). El papel potencial para transformar los modos de pensar y fundamentar la toma de decisiones basada en resultados positivos alineados con la CDPD (Naciones Unidas, 2006), ha llevado a diversos autores a proponer la adopción del modelo de CDV (Schalock y Verdugo, 2002) para contribuir a generar sistemas que ofrezcan más oportunidades inclusivas al alumnado con DI (Pazey et al., 2016; Verdugo, 2009). El desarrollo del ICV-EI (Verdugo, Amor y Heras, 2019) busca generar una herramienta que lo haga posible.

## 4.2. Conclusiones

A lo largo del proyecto de tesis doctoral se ha puesto el énfasis en generar las condiciones que faciliten la incorporación efectiva del paradigma de apoyos como modelo de evaluación y planificación de apoyos en las aulas del contexto educativo ordinario. Para responder al propósito de la tesis, se ha llevado a cabo un análisis del contexto educativo ordinario a fin de explicitar barreras y facilitadores al cambio que puedan fundamentar el desarrollo de propuestas y, además, se ha investigado el constructo de necesidades de apoyo para arrojar luz en la distinción entre necesidades extraordinarias y típicas en niño con DI. En esta sección, se recogen, a modo de resumen global de la tesis, las siguientes conclusiones:

- España ha firmado y ratificado la CDPD, adoptando así el compromiso a ofrecer una educación inclusiva de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida al alumnado con DI.
- La atención a la diversidad es la herramienta que la legislación vigente regula para garantizar el derecho a la educación inclusiva de este alumnado. Como herramienta, la atención a la diversidad descansa en un proceso de evaluación y planificación de apoyos que pone en marcha distintas fases, que se aplican sucesivamente en función de si se van dando cobertura o no a las necesidades detectadas en los estudiantes.
- La evidencia existente proveniente de la investigación y de los informes que estudian las tendencias de la educación inclusiva en España, ponen de manifiesto que, como herramienta, la atención a la diversidad no está logrando cumplir con

el cometido que le confiere la legislación española respecto al derecho a la educación inclusiva.

- El compromiso adoptado por España de garantizar el derecho a la educación inclusiva para el alumnado con DI y la inoperancia de la metodología de evaluación y planificación de apoyos existente, hacen necesario una actualización de la atención a la diversidad para ofrecer a las administraciones educativas alternativas de trabajo que posibiliten una mejor respuesta para generar mayores oportunidades de inclusión al alumnado con DI.
- Proveniente del ámbito de la DI y con décadas de investigación y aplicaciones prácticas, el paradigma de apoyos ofrece la metodología de evaluación y planificación de apoyos. Esta metodología puede aportar a las administraciones educativas una actualización conceptual, herramientas y una nueva estrategia de evaluación y planificación de apoyos orientada a la consecución de los objetivos recogidos en el artículo 24 para la inclusión del alumnado con DI.
- Partiendo de las necesidades de nuestro sistema educativo y de la evidencia disponible sobre el paradigma de apoyos, el propósito de este trabajo ha sido generar las condiciones que faciliten la incorporación del paradigma de apoyos como modelo para la evaluación y planificación de apoyos. Para ello, se han abordado las dos principales barreras que han encontrado los sistemas educativos que han iniciado su puesta en práctica: las inercias de los sistemas educativos en relación al alumnado con DI y la problemática de la medición de necesidades de apoyo extraordinarias en niños con DI. Estas dos barreras han sido abordadas en sendos objetivos generales.

- El primer objetivo se ha centrado en analizar las barreras y facilitadores existentes para la implementación del paradigma de apoyos que puedan servir de base para fundamentar propuestas para su aplicación. Las barreras detectadas han sido: (a) la perspectiva de las necesidades educativas especiales; (b) la falta de concreción sobre los ajustes razonables; (c) la carencia de equipos de orientación educativa y psicopedagógica especialistas en DI; (d) la falta de participación familiar efectiva; y (e) la no comprensión del concepto de educación inclusiva.
- De estas barreras se pueden efectuar propuestas para facilitar la implementación del paradigma de apoyos: (a) adoptar la perspectiva de barreras al aprendizaje y a la participación; (b) concretar los ajustes razonables y recogerlo en la normativa; (c) crear equipos especialistas en DI; (d) dar un papel activo a las familias en la evaluación y planificación de apoyos, en contextos escolares y fuera de la escuela; (e) ofrecer una definición de educación inclusiva que incorpore componentes de proceso y de resultados.
- El segundo objetivo arroja luz en la distinción entre necesidades normativas y extraordinarias. Los hallazgos en relación a este trabajo son preliminares, siendo necesaria más investigación para mejorar herramientas existentes (i.e., SIS-C) y facilitar otras (i.e., Lista de Indicadores) que ayuden en la evaluación y planificación de apoyos a través de un mejor discernimiento de las necesidades extraordinarias en alumnos con DI.
- Como línea de futuro, es preciso complementar este trabajo con la aplicación práctica del modelo de CDV en los sistemas educativos. Además de continuar con los esfuerzos de este trabajo, el modelo de CDV también se orienta a complementar a las propuestas provenientes del ámbito educativo para hacer

avanzar los sistemas educativos hacia la inclusión. Acercar un modelo lógico y la perspectiva de sistemas desde valores y resultados alineados con la CDPD es el principal valor del modelo de CDV aplicado a los sistemas educativos, posibilitando la toma de decisiones basada en evidencias de resultados personales en todos los niveles.

### 4.3. Conclusions

- Spain has signed and ratified the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) thus acquiring the compromise to provide quality inclusive education and to guarantee lifelong learning to students with intellectual disability (ID).
- Attention to diversity is the tool set up by current legislations in force to fulfill the right to inclusive education for these students. As a tool, the attention to diversity is based in a support needs assessment and planning procedure which is based in a series of steps, that are implemented or not, depending on whether the needs assessed in the students are covered.
- The available evidence from research and from reports studying the inclusive education trends in Spain, highlights that, as a tool, the attention to diversity is not fulfilling the task that the regulations in-force in Spain demands it to do regarding the right to inclusive education of students with ID.
- The compromise acquired by Spain regarding inclusive education of students with ID and the lack of effectivity of the attention to diversity, make necessary to update attention to diversity thus offering alternatives to the educational authorities to develop better opportunities concerning the inclusive education of students with ID.



- Based in decades of research and practice in the field of ID, the supports paradigm offers the methodology of support needs assessment and planning. This methodology can provide the educational authorities with a conceptual update, tools, and a new support needs assessment and planning strategy aimed at achieving the objectives set out in the article 24 of the UNCRPD.
- Bearing in mind the needs of Spanish educational system and the available evidence regarding the supports paradigm, the aim of this work has been to generate the conditions that facilitate the effective implementation of the supports paradigm as a model to support needs assessment and planning with students with ID. To achieve this, the two main barriers identified towards the implementation of the supports paradigm within educational systems have been addressed: the trends of the educational systems towards students with ID and the challenge concerning the assessment of extraordinary support needs in children with ID. These barriers have been addressed by two general goals.
- The first general goal aimed at analyzing the support needs assessment and planning strategies currently implemented within general education context in Spain. The purpose of this goal has been to highlight the existing barriers and facilitators for the implementation of the support paradigm that can serve as a basis to base the proposals for its application. The barriers detected in this study have been: (a) the perspective of the special educational needs; (b) the lack of definition of reasonable accommodations; (c) the absence of psychopedagogical teams specialists in ID; (d) the lack of effective family participation; and (e) the misunderstanding of inclusive education as a concept.

- Starting from these barriers, several proposals can be made to help educational authorities to implement the supports paradigm: (a) to adopt the perspective of “barriers for learning and participation”; (b) to specify reasonable accommodations and mirror it in the normative; (c) to create psychopedagogical teams specialists in ID; (d) to give an active role to the families in the support needs assessment and planning processes; and (e) to develop an inclusive education definition which incorporates processes and outputs elements.
- The second general goal aimed at shedding lights in the distinction between extraordinary and non-extraordinary support needs. The findings regarding this goal are still preliminary, and more research is required to improve the existing tools (i.e., SIS-C) and to facilitate others (i.e., List of Indicators) that will facilitate support needs assessment through a better understanding of extraordinary support needs in students with ID.
- As a general future line of research, it is necessary to complement this work with the implementation of the Quality of Life (QoL) model within educational systems. In addition to continuing the efforts of this work, the QoL model is also geared towards complementing the proposals coming from the educational field to advance educational systems towards inclusion. Bringing together a logical model and the systems perspective from positive values and outcomes aligned with the UNCRPD is the main value of the QoL model applied to educational systems, enabling decision-making based on evidence of personal outcomes in all system levels.

# REFERENCIAS

- ¡Señol jues: que nenguno sea osao  
de tocali a esa cama ni un pelo,  
porque aquí lo jinco  
delante usté mesmo!*
- XL** *Lleváisoslo todu,  
todu, menos eso,  
que esas mantas tienin  
suol de su cuerpo...*
- XLV** *¡y me güelin, me güelin a ella  
ca ves que las güelo!...*

**El embargo**

José María Gabriel y Galán (1902)



- 
- Abu-Hamour, B. y Al-Hmouz, H. (2013). Special education in Jordan. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 105-115. doi:10.1080/08856257.2013.859820
- Abu-Heran, N., Abukhayran, A., Domingo, J. y Pérez-García, M. P. (2014). Perceptions and expectations of Palestinian teachers towards inclusive education in Bethlehem district. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 461-482. doi:10.14204/ejrep.33.14010
- Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE). An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*. Bruselas: Autor.
- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D., Wood, L., Stanger, C., Preston, A. I. y Kemp-Inman, A. S. (2016). Systematic instruction of phonics skills using an iPad for students with developmental disabilities who are AAC users. *The Journal of Special Education*, 50(2), 86-97. doi:10.1177/0022466915622140
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- Anaya, D., Pérez-González, J. C. y Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los

propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-053

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (s.f.-a). *Most frequently asked questions about SIS: Who is currently using SIS?*. Recuperado de <https://aaid.org/sis/product-information/faqs>

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (s.f.-b). *Descriptions of sample activities and support needs for typically functioning children in relation to SIS-C items* [material de entrenamiento no publicado]. Washington, DC: Autor. Versión traducida y adaptada al castellano recuperada de <http://inico.usal.es/563/informacion-divulgacion-innovacion/recursos-online/lista-de-indicadores-ni-os-con-desarrollo-tipico-list-of-indicators-typically-developing-children.aspx>

American Psychological Association. (2009). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (6a ed.). Washington, DC: Autor.

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M. y Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. doi:10.1080/13603116.2018.1445304

Amor, A. M., Fernández, M., Aguayo, V. y Verdugo, M. A. (2017). Hacia la inserción sociolaboral desde la planificación de apoyos en los servicios sociales y educativos. *Deficiência Intelectual*, 7(12), 36-43.

- Amor, A. M. y Verdugo, M. A. (2017). *Evaluación y análisis diferencial de necesidades de apoyo en alumnos con y sin discapacidad intelectual*. Pozoblanco: PRODE.
- Amor, A. M. y Verdugo, M. A. (2018). Quality of Life and its role for guiding practices in the social and educational services from a systems perspective. *Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo*, 41(3), 15-27.  
doi:10.5604/01.3001.0012.7817
- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Arias, B., Aguayo, V. y Fernández, M. (2019). *The content validity of a List of Indicators describing typically developing children's support needs*. Manuscrito enviado para publicación.
- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45.  
doi:10.7334/psicothema2017.175
- Amor, A. M., Verdugo, M. A. y Fernández, M. (2018). Spain: Gathering evidences in all system-levels for the applied impact of disability studies on people with disabilities' lives. En J. Glodkowska, J. M. Gasik y M. Pagowska (Eds.), *Studies on disability. International theoretical, empirical and didactic experiences* (pp. 115-139). Varsovia: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Arnelsson, G. y Sigurdsson, T. (2014). The validity of the Supports Intensity Scale for adults with psychiatric disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3665-3671. doi:10.1016/j.ridd.2014.09.006

- Arnelsson, G. y Sigurdsson, T. (2016). The validity of the Supports Intensity Scale for adults with motor disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*(2), 139-150. doi:10.1352/1944-7558-121.2.139
- Arnold, S., Riches, V. y Stancliffe, R. (2011). Intelligence is as intelligence does: Can additional support needs replace disability? *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 36*(4), 258-262. doi:10.3109/13668250.2011.617732
- Arnold, S., Riches, V. y Stancliffe, R. (2014). I-CAN: The classification and prediction of support needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27*(2), 97-111. doi:10.1111/jar.12055
- Bangdiwala, K. (1987). Using SAS software graphical procedures for the observer agreement chart. *Proceedings of the SAS Users Group International Conference, 12*, 1083-1088.
- Barlow, A., Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M. y Squires, G. (2015). Evaluation of the implementation and impact of an integrated prevention model on the academic progress of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 36*, 505-525. doi:10.1016/j.ridd.2014.10.029
- Barnett, J. E. H. y Cleary, S. (2015). Review of evidence-based mathematics interventions for students with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(2), 172-185.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores, 18*(1), 62-75.



- Bentley-Williams, R. y Morgan, J. (2013). Inclusive education: Pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 173-185. doi:10.1080/1359866X.2013.777024
- Black-Hawkins, K. y Amrhein, B. (2014). Valuing student teachers' perspectives: Researching inclusively in inclusive education? *International Journal of Research & Method in Education*, 37(4), 357-375. doi:10.1080/1743727X.2014.886684
- Bonham, G. S., Basehart, S., Schalock, R. L., Marchand, C. B., Kirchner, N. y Rumenap, J. M. (2004). Consumer-based quality of life assessment: The Maryland Ask me! Project. *Mental Retardation*, 42(5), 338-355. doi:10.1352/0047-6765(2004)42%3C338:CQOLAT%3E2.0.CO;2
- Booker, J. A. y Dunsmore, J. C. (2016). Affective social competence in adolescence: Current findings and future directions. *Social Development*, 26(1), 3-20. doi:10.1111/sode.12193
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ra ed.). Bristol: CSIE.
- Bosch, F. y Guardiola, E. (2003). La lista de comprobación (checklist) abreviada para la evaluación de artículos de investigación biomédica básica. *Medicina Clínica*, 121(3), 228-230.
- Bossaert, G., Kuppens, S., Buntinx, W. H. E., Molleman, C., Van den Abeele, A. y Maes, B. (2009). Usefulness of the Supports Intensity Scale (SIS) for persons with other than intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1306-1316. doi:10.1016/j.ridd.2009.05.007

- Brock, M. E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattey, G. N. y Raley, K. S. (2016). Implementation and generalization of peer support arrangements for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Special Education*, 49(4), 221-232. doi:10.1177/0022466915594368
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J. y Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities*. Recuperado de <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Brown, H. K., Ouellette-Kunz, H., Bielska, I. y Elliott, D. (2009). Choosing a measure of support need: Implications for research and policy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(11), 949-954. doi:10.1111/j.1365-2788.2009.01216.x
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B. y Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 244-260, doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00221.x
- Buntinx, W. H. E. (2006). *Schaal Intensiteit van Ondersteuningsbehoeften Handleiding*. Utrecht: NGBZ.
- Buntinx, W. H. E. (2013). Understanding disability: A strengths-based approach. En M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability* (pp. 7-18). Nueva York, NY: Oxford University Press.

- Buntinx, W. H. E. y Schalock, R. L. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283-294. doi:10.1111/j.1741-1130.2010.00278.x
- Butterworth, J. (2002). Programs to supports. En R. L. Schalock, P. C. Baker y M. D. Croser (Eds.), *Embarking on a new century: Mental retardation at the end of the 20th century* (pp. 83-100). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Calik, N. C. y Kargin, T. (2010). Effectiveness of the touch math technique in teaching addition skills to students with intellectual disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(1), 195-204.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La Participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. doi:10.4067/S0718-73782016000100006
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. doi:10.1080/10705510701301834
- Cheung, G. W. y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. doi:10.1207/S15328007SEM0902\_5
- Choi, J. H., Meisenheimer, J. M., McCart, A. B. y Sailor, W. (2016). Improving learning for all students through equity-based inclusive reform practices:

- Effectiveness of a fully integrated schoolwide model on student reading and math achievement. *Remedial and Special Education*, 38(1), 28-41. doi:10.1177/0741932516644054
- Chou, Y. C., Lee, Y. C., Chang, S. C. y Yu, A. P. (2013). Evaluating the Supports Intensity Scale as a potential assessment instrument for resource allocation for persons with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2056-2063. doi:10.1016/j.ridd.2013.03.013
- Claes, C., Van Hove, G., van Loon, J., Vandeveldde, S. y Schalock, R. L. (2009). Evaluating the inter-respondent (consumer vs. staff) reliability and construct validity (SIS vs. Vineland) of the Supports Intensity Scale on a Dutch sample. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(3), 329-338. doi:10.1111/j.1365-2788.2008.01149.x
- Claes, C., Van Hove, G., Vandeveldde, S., van Loon, J. y Schalock, R. L. (2010). Person-Centered Planning: Analysis of research and effectiveness. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(6), 432-453. doi:10.1352/1934-9556-48.6.432
- Claes, C., Van Hove, G., Vandeveldde, S., van Loon, J. y Schalock, R. L. (2012). The influence of support strategies, environmental factors, and client characteristics on quality of life-related personal outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 96-103. doi:10.1016/j.ridd.2011.08.024
- Claes, C., van Loon, J., Vandeveldde, S. y Schalock, R. L. (2015). An integrative approach to evidence based practices. *Evaluation and Program Planning*, 48, 132-136. doi:10.1016/j.evalprogplan.2014.08.002

- 
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Nueva York, NY: Routledge Academic.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Grao.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2016). *2006-2016: 10 años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Balance de su aplicación en España*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Copeland, S. R. y Cosbey, J. (2008). Making progress in the general curriculum: Rethinking effective instructional practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(4), 214-227. doi:10.2511/rpsd.33.4.214
- Cruz, M., Jenaro, C., Pérez, M. D. y Flores, N. E. (2010). Applicability of the Spanish version of the Supports Intensity Scale (SIS) in the Mexican population with severe mental illness. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 18(5), 975-982. doi:10.1590/S0104-11692010000500019
- Cruz, M., Pérez, M. D., Jenaro, C., Flores, N. E. y Vega, V. (2013). Identification of the support needs of individuals with severe mental illness using the Supports Intensity Scale. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 21(5), 1137-1143. doi:10.1590/S0104-11692013000500017
- Dávila, G. y Velásquez, A. (2007). Evaluación de la aplicación de juegos colaborativos: “Devorón” y “Temporal”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.

de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. doi:10.1007/s10212-011-0096-z

De Raes, C. y Thompson, J. R. (2018, marzo). *Implementation of the supports paradigm in education*. Comunicación presentada en la Building Bridges of Support Conference. Gante, Bélgica.

Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 23 de noviembre de 2018, núm. 229, pp. 32231-32246.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalidad Valenciana*. Valencia, 7 de agosto de 2018, núm. 8356, pp. 33355-33381.

Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la comunidad autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón*. Zaragoza, 29 de julio de 2014, núm. 150, pp. 24826-24838.

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. *Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña*. Barcelona, 17 de octubre de 2017, núm. 7477, pp. 1-19.

- Dillon, G. V., Underwood, J. D. M. y Freemantle, L. J. (2014). Autism and the UK secondary school experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(3), 221-230. doi:10.1177/1088357614539833
- Dore, R., Dion, E., Wagner, S. y Brunet, J. (2002). High school inclusion of adolescents with mental retardation: A multiple case study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 253-261.
- Dudley-Marling, C. y Burns, M. B. (2014). Two perspectives on inclusion in the United States. *Global Education Review*, 1(1), 14-31.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24.
- 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*, 4(12), 26-45.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de Pedagogía y Orientación*, 41. Recuperado [https://www.researchgate.net/profile/Ignacio\\_Calderon-Almendros/publication/262763685\\_Obstaculos\\_a\\_la\\_inclusion\\_cuestionando](https://www.researchgate.net/profile/Ignacio_Calderon-Almendros/publication/262763685_Obstaculos_a_la_inclusion_cuestionando)

[\\_concepciones\\_y\\_practicas\\_de\\_evaluacion\\_psicopedagogica/links/576a3e0f08ae1a43d23a40e9.pdf](#)

Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández-Blázquez, M. L., Moreno, A. y Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de educación del III Plan de Acción para personas con discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48(1), 51-71. doi:10.14201/scero20174815171

Escribano, L. y González del Yerro, A. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 72-89.

Felce, D. y Emerson, F. (2005). Community living: Costs, outcomes, and economies of scale. Findings from UK research. En R. Stancliffe y K. Lakin (Eds.), *Costs and outcomes of community services for people with intellectual disabilities* (pp. 45-62). Baltimore, MD: Brookes.

Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. y Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192-208. doi:10.1177/0014402915585481

Figuera, P. y Coiduras, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247

Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. y Sharma, U. (2013). *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to*



- theory and practice*. Canberra: The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
- Fredericks, D. W. y Williams, W. L. (1998). New definition of mental retardation for the American Association of Mental Retardation. *Image: Journal of Nursing Scholarship*, 30(1), 53-56. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1998.tb01236.x>
- Gage, N. A., Lierheimer, K. S. y Goran, L. G. (2012). Characteristics of students with high-incidence disabilities broadly defined. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 168-178. doi: [10.1177/1044207311425385](https://doi.org/10.1177/1044207311425385)
- García-Salineró, J. (2004). Estudios descriptivos. *Nure Investigación*, 7, 1-3.
- Gardner, J. F. y Caran, D. (2005). Attainment of personal outcomes of people with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 43(3), 157-174. doi: [10.1352/0047-6765\(2005\)43\[157:AOPBP\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[157:AOPBP]2.0.CO;2)
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E. y Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541. doi: [10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x)
- Giné, C., Adam, A. L., Font, J., Salvador-Bertrán, F., Baqués, N., Oliveira, C., ... Thompson, J. R. (2017). Examining measurement invariance and differences in age cohorts on the Supports Intensity Scale-Children's version-Catalan translation. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(6), 511-524. doi: [10.1352/1944-7558-122.6.511](https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.6.511)

Giné, C., Alomar, E., Balcells, A., Borrás, E., Carasa, P., Carbó, M., ... Vidal, X. (2006).

L'Escaia d'Intensitat de Suports (EIS): un instrument per promoure el benestar de les persones amb discapacitat intel·lectual. *Supports*, 10(2), 66-72.

Giné, C., Font, J., Guàrdia-Olmos, J., Balcells, A., Valls, J. y Carbó-Carreté, M. (2014).

Using the SIS to better align the funding of residential services to assessed support needs. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), 1144-1151.  
doi:10.1016/j.ridd.2014.01.028

Gómez, L. E., Alcedo, M. A., Verdugo, M. A., Arias, B., Fontanil, Y., Arias, V. B., ...

Morán, L. (2016). *Escaia KidsLife: evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con discapacidad intelectual*. Salamanca: Publicaciones INICO.

Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2009). *CCVA: Cuestionario de evaluación de la*

*calidad de vida de alumnos adolescentes*. Madrid: CEPE.

Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D. y Puigdel·lívól, I. (2017). The role of

support and attention to diversity teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. doi:10.1016/j.tate.2017.02.002

González, J. A. (2019). Intensidad de apoyos, salud mental, empleo y su relación con

resultados de calidad de vida. *Siglo Cero*, 50(2), 73-88.  
doi:10.14201/scero20195027388

Gould, A. (1998). *The Service Needs Assessment Profile. Version 1.0*. [Computer Software

and Manual]. Sydney, New South Wales: ATG and associates Pty Ltd.

- Guillén, V. M. (2014). *Desarrollo y validación de una escala de evaluación de necesidades de apoyo para niños y adolescentes con discapacidad intelectual* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Recuperado de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132280/INICO\\_GuillenMartínVM\\_Desarrollovalidacion.pdf;jsessionid=ED60A3C32C3972555F5C2E52B53ABB21?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132280/INICO_GuillenMartínVM_Desarrollovalidacion.pdf;jsessionid=ED60A3C32C3972555F5C2E52B53ABB21?sequence=1)
- Guillén, V. M., Adam, A. L., Verdugo, M. A. y Giné, C. (2017). Comparison between the Spanish and Catalan versions of the Supports Intensity Scale for Children (SIS-C). *Psicothema*, 29(1), 126-132. doi:10.7334/psicothema2016.200
- Guillén, V. M., Verdugo, M. A., Arias, B. y Vicente, E. (2015). Development of a support needs assessment scale for children and adolescents with intellectual disabilities. *Anales de Psicología*, 31(1), 137-144. doi:10.6018/analesps.31.1.166491
- Guscia, R., Harries, J., Kirby, N., Nettlebeck, T. y Taplin, J. (2005). Reliability of the Service Need Assessment Profile (SNAP): A measure of support for people with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(1), 24-30. doi:10.1080/13668250500033144
- Guscia, R., Harries, J., Kirby, N., Nettlebeck, T. y Taplin, J. (2006). Construct and criterion validities of the Service Needs Assessment Profile (SNAP): A measure of support for people with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(3), 148-155. doi:10.1080/13668250600876442

- Gutiérrez-Ortega, M., Martín, M. V. y Jenaro, C. (2014). El Index para la Inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Hagiwara, M., Amor, A. M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M., ... Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17.
- Hagiwara, M., Shogren, K. A. y Shaw, L. A. (2019). Examining the impact of respondent-level factors on scores on the Supports Intensity Scale-Children's version. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(4), 309-323. doi:10.1352/1944-7558-124.4.309
- Harries, J., Guscia, R., Kirby, N., Nettelbeck, T. y Taplin, J. (2005). Support Needs and Adaptive Behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 110(5), 393-404. doi: http:10.1352/0895-8017(2005)110%5B393:SNAAB%5D2.0.CO;2
- Hart, J. E. y Brehm, J. (2013). Promoting self-determination. A model for training elementary students to self-advocate for IPE accommodations. *Teaching Exceptional Children*, 45(5), 40-48. doi:10.1177/004005991304500505
- Hartzell, R., Liaupsin, C., Gann, C. y Clem, S. (2015). Increasing social engagement in an inclusive environment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 264-277.
- Hennike, J. M., Myers, A. M., Realon, R. E. y Thompson, T. (2002). *Developmental Disabilities Support Needs Assessment Profile*. Butner, NC: Murdoch Centre Foundation.

- Hennike, J. M., Myers, A. M., Realon, R. E. y Thompson, T. (2006). Development and validation of a needs-assessment instrument for persons with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(2), 201-217. doi:10.1007/s10882-006-9012-x.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama Social*, 26, 93-108.
- Hundert, J., Rowe, S. y Harrison, E. (2014). The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 206-215. doi:10.1177/1088357614522288
- Ibáñez, A. (2009). *Adaptación española de la Escala de Intensidad de Apoyos-SIS: Adecuación psicométrica y estructura factorial* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157665>
- Iglesias, M. L. y Calvo, M. I. (2012). Plan de trabajo individualizado hacia resultados personales desde el centro educativo. *Siglo Cero*, 43(2), 62-80.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) of 2004, PL 108-446, 20 U.S.C. §§ 1400 *et seq.* (2004). Recuperado de <https://sites.ed.gov/idea/>

Instituto de la Juventud y Comité Español de Representante de Personas con Discapacidad (2016). *Jóvenes con discapacidad en España*. Recuperado de [http://www.injuve.es/sites/default/files/jovenes-con-discapacidad-en-espana\\_aaa.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/jovenes-con-discapacidad-en-espana_aaa.pdf)

Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/13e6a517-832b-45c6-8f2d-9367fafc7441>

Jackson, L. B., Ryndak, D. L. y Wehmeyer, M. L. (2009). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(1), 175-195. doi:10.2511/rpsd.33.4.175

Jameson, J. M., Walker, R., Utley, K. y Maughan, R. (2012). A comparison of embedded total task instruction in teaching behavioral chains to massed one-on-one instruction for students with intellectual disabilities: Accessing general education settings and core academic content. *Behavior Modification*, 36(3), 320-340. doi:10.1177/0145445512440574

Janney, R. y Snell, M. E. (2013). *Modifying schoolwork* (3ra ed.). Baltimore, MD: Brookes.

Jenaro, C., Cruz, M., Pérez, M. D., Flores, N. E. y Vega, V. (2011). Utilization of the Supports Intensity Scale with psychiatric populations: Psychometric properties

- and utility for service delivery planning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 25(5), e9-e17. doi:10.1016/j.apnu.2011.05.002
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F. y Dibiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Exceptional Children*, 78(3), 301-317. doi:10.1177/001440291207800303
- Jöreskog, K. G. (1971). Statistical analysis of sets of congeneric tests. *Psychometrika*, 36(2), 109-133.
- Kaldenberg, E. R., Watt, S. J. y Therrien, W. J. (2015). Reading instruction in science for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160-173. doi:10.1177/0731948714550204
- Kaur, A., Noman, M. y Awang-Hashim, R. (2016). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: A case study. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 474-485. doi:10.1080/13603116.2015.1090489
- Kilford, E. J., Garrett, E. y Blakemore, S. (2016). The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 106-120. doi:10.1016/j.neubiorev.2016.08.016
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. y Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134. doi:10.1080/08856257.2013.859818

- Kozulin, A. y Kazaz, S. (2017). Developing the concept of perimeter and area in students with learning disabilities (LD). *European Journal of Psychology of Education, 32*(3), 353-366. doi:10.1007/s10212-016-0304-y
- Kuppens, S., Bossaert, G., Buntinx, W. H. E., Molleman, C., Van den Abbeele, A. y Maes, B. (2010). Factorial validity of the Supports Intensity Scale (SIS). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115*(4), 327-339. doi:10.1352/1944-7558-115.4.327
- Kurth, J. A. y Gross, M. (2014). *The inclusion toolbox: Strategies and techniques for all teachers*. California, CA: Corwin Press.
- Kurth, J. A. y Mastergeorge, A. M. (2012). Impact of setting and instructional context for adolescents with autism. *The Journal of Special Education, 46*(1), 36-48. doi:10.1177/0022466910366480
- Kurth, J. A., Morningstar, M. E. y Kozleski, E. B. (2014). The persistence of highly restrictive special education placements for students with low-incidence disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39*(3), 227-239. doi:10.1177/1540796914555580
- Lamoureux-Hébert, M. y Morin, D. (2009). Translation and cultural adaptation of the Supports Intensity Scale in French. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(1), 61-66. doi:10.1352/2009.114:61-66
- Lamoureux-Hébert, M., Morin, D. y Crocker, A. (2010). Support needs of individuals with mild and moderate intellectual disabilities and challenging behaviors.



- 
- Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 3(2), 67-84. doi:  
<https://doi.org/10.1080/19315861003650558>
- Lancaster, P. E., Lancaster, S. J. C., Schumaker, J. B. y Deshler, D. D. (2006). The efficacy of an interactive hypermedia program for teaching a test-taking strategy to students with high-incidence disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 17-30. doi:10.1177/016264340602100202
- Lau, C. Y., Wang, C., Orsega, S., Tramont, E. C., Koita, O., Polis, M. A. y Siddiqui, S. (2014). International collaborative research partnerships: Blending science with management and diplomacy. *Journal of AIDS and Clinical Research*, 5(12), 385-389. doi:10.4172/2155-6113.1000385
- Lebeer, J., Birta-Székely, N., Demeter, K., Bohács, K., Araujo-Candeias, A., Sonnesyn, G., ... Dawson, L. (2012). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 33(1), 69-92. doi:10.1177/0143034311409975
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. y Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233. doi:10.1177/001440291007600205
- Leigers, K. L. y Myers, C. T. (2015). Effect of duration of peer awareness education on attitudes toward students with disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(1), 79-96. doi:10.1080/19411243.2015.1021067

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Liesa, E., Castelló, M., Carretero, M. R., Cano, M. y Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 403-420.
- Linacre, J. M. (2015). *Facet Rasch Measurement computer program* (version 3.71.3) [software]. Chicago: Winsteps.com.
- Linacre, J. M. (2017). *A User's Guide to FACETS. Rasch-Model Computer Programs*. Chicago, IL: Winsteps.com.
- Llewellyn, G., Parmenter, T., Chan, J., Riches, V. y Hindmarsh, G. (2005). *I-CAN: Instrument to classify support needs for people with disability*. Sydney: University of Sydney.
- Lombardi, M., Croce, L., Claes, C., Vandavelde, S. y Schalock, R. L. (2016). Factors predicting quality of life for people with intellectual disability: Results from the ANFFAS study in Italy. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(4), 338-347. doi:10.3109/13668250.2016.1223281
- Loreman, T., Sharma, U. y Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 26-44. doi:10.14221/ajte.2013v38n1.10
- Lozano-Martínez, J., Alcaraz-García, S. y Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a los alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación

- colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 367-382.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., ... Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10a ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reese, S., Schalock, R. L., Snell, M., . . . Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9a ed.). Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R. y Schalock, R. L. (2012). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657-668. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01575.x
- Luckasson, R. y Schalock, R. L. (2013). What's at stake in the lives of people with intellectual disability? Part II: Recommendations for naming, defining, diagnosing, classifying, and planning supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 94-01. doi:10.1352/1934-9556-51.2.094
- Marsh, H. W. y Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117. doi:10.1037/0021-9010.73.1.107
- Marsh, H. W., Ludtke, O., Muthén, B., Asparouhov, T., Morin, A. J., Trautwein, U. y Naengast, B. (2010). A new look at the big five factor structure through

- exploratory structural equation modeling. *Psychological Assessment*, 22(3), 471-491. doi:10.1037/a0019227
- McCart, A. B., Sailor, W. S., Bezdek, J. M. y Satter, A. L. (2014). A framework for inclusive educational delivery systems. *Inclusion*, 2(4), 252-264. doi:10.1352/2326-6988-2.4.252
- McDonnell, J. y Hunt, P. (2014). Inclusive education and meaningful school outcomes. En M. Agran, F. Grown, C. Hughes, C. Quirk y Ryndak, D. L. (Eds.), *Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future* (pp. 155-176). Baltimore, MA: Brookes
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525-543.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: A time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
- Meyer, L. E. y Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an affective intervention on the friendships of kindergarteners with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 200-210. doi:10.1177/0271121415571419
- Milfont, T. L. y Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-121.

- Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Educación (2010). *Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*: guía. Madrid: Ministerio de Educación.
- Morin, A. J., Arens, A. K. y Marsh, H. W. (2016). A bifactor exploratory structural equation modeling framework for the identification of distinct sources of construct-relevant psychometric multidimensionality. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 23(1), 116-139. doi:10.1080/1070551.2014.961800
- Morin, D. y Cobigo, V. (2009). Reliability of the Supports Intensity Scale (French version). *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(1), 24-30. doi:10.1352/2009.47:24-30
- Muntaner, J. J., Rosselló, R. y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. doi: http:10.6018/j/252521
- Muñiz, J., Hernández, A. y Ponsonda, V. (2015). Nuevas directrices sobre el uso de los tests: investigación, control de calidad y seguridad. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 161-173.
- Muthén, L. K. y Muthén, B. (2015). *Mplus. The comprehensive modelling program for applied researchers: User’s guide*, 5. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Naciones Unidas (2016). *Comentario general número 4 (2016). Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva.* Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>

Naciones Unidas (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo.* Recuperado de [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en)

National Center for Education Statistics. (2015). *Percentage distribution of students 6 to 21 years old served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by educational environment and type of disability: Selected years, fall 1989 through fall 2013.* Recuperado de [https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15\\_204.60.asp?current=years](https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_204.60.asp?current=years)

Navas, P., Gómez, L. E. y Verdugo, M. A. (2017). Spain. En M. L. Wehmeyer y J. R. Patton (Eds.), *The Praeger international handbook of special education: Volume 2 – Europe and Africa* (pp. 224-238). Nueva York, NY: Praeger.

Navas, P., Gómez, L. E., Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: implicaciones de la Convención de Naciones Unidas. *Siglo Cero*, 43(3), 7-28.

Nilholm, C. y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European*

- 
- Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451.  
doi:10.1080/08856257.2017.1295638
- Novell, R., Rueda, P. y Salvador-Carulla, L. (2003). *Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual: guía práctica para técnicos y cuidadores*. Madrid: Colección FEAPS.
- O'Brien, C. L. y O'Brien, J. (2002). The origins of person-centered planning. En S. Holburn y P. Vietze (Eds.), *Person-centered planning: Research, practice, and future directions* (pp. 3-27). Baltimore, MD: Brookes.
- Orden de 28 de enero de 2015, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la Comisión de seguimiento de las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón*. Zaragoza, 28 de enero de 2015, núm. 32, pp. 5757-5759.
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitution of the World Health Organization*. Ginebra: Autor.
- Organización Mundial de la Salud (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Ginebra: Autor.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Ginebra: Autor.
- Organización Mundial de la Salud (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and youth version*. Ginebra: Autor.

- Pallisera, M., Fullana, J., Puyalto, C. y Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: Views and experiences of young people with learning disability and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 391-406. doi:10.1080/08856257.2016.1163014
- Pape, S. J., Prosser, S. K., Griffin, C. C., Dana, N. F., Algina, J. y Bae, J. (2015). Prime online: Developing grades 3-5 teachers' content knowledge for teaching mathematics in an online professional development program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(1), 14-43.
- Pazey, B. L., Schalock, R. L., Schaller, J. y Burkett, J. (2016). Incorporating quality of life concepts into educational reform: Creating real opportunities for students with disabilities in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(2), 96-105. doi:10.1177/1044207315604364
- Pellegrino, A., Weiss, M. y Regan, K. (2015). Learning to collaborate: General and special educators in teacher education. *The Teacher Educator*, 50(3), 187-202. doi:10.1080/08878730.2015.1038494
- Peña-Giraldo, R. y Aldana-Bermúdez, E. (2014). El problema social y cultural de la población sorda en el aprendizaje de las matemáticas se minimiza con la intervención del profesor. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 29-43.
- Prater, M. A., Redman, A. S., Anderson, D. y Gibb, G. S. (2014). Teaching adolescent students with learning disabilities to self-advocate for accommodations. *Intervention in School and Clinic*, 49(5), 298-305. doi:10.1177/1053451213513958



- R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- Ramos, C. y Huete, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*, 16, 251-277.
- Ratti, V., Hassiotis, A., Crabtree, J., Deb, S., Gallagher, P. y Unwin, G. (2016). The effectiveness of person-centered planning for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 57, 63-84. doi:10.1016/j.ridd.2016.06.015
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de diciembre de 2013, núm. 289, pp. 95635-95673.
- Reeves, L. M., Umbreit, J., Ferro, J. B. y Liaupsin, C. J. (2013). Function-based intervention to support the inclusion of students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(3), 379-391.
- Riches, V., Parmenter, T., Llewellyn, G., Hindmarsh, G. y Chan, J. (2009a). I-CAN: A new instrument to classify support needs for people with disability: Part I. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(4), 326-339. doi: 10.1111/j.1468-3148.2008.00466.x
- Riches, V., Parmenter, T., Llewellyn, G., Hindmarsh, G. y Chan, J. (2009b). The reliability, validity and practical utility of measuring supports using the I-CAN instrument: Part II. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(4), 340-353. doi:10.1111/j.1468-3148.2008.00467.x

- Robinson, S. E. (2011). Teaching paraprofessionals of students with autism to implement pivotal response treatment in inclusive school settings using a brief video feedback training package. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 105-118. doi:10.1177/1088357611407063
- Romer, D. (2010). Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: Implications for prevention. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 263-276. doi:10.1002/dev.20442
- Ryndak, D. L., Jackson, L. B. y White, J. M. (2013). Involvement and progress in the general curriculum for students with extensive support needs: K-12 inclusive education research and implications for the future. *Inclusion*, 1(1), 28-49. doi:10.1352/2326-6988-1.1.028
- Ryndak, D. L., Taub, D., Jorgensen, C. M., Gonsier-Gerdin, J., Arndt, K., Sauer, J., ... Allcock, H. (2014). Policy and the impact on placement, involvement, and progress in general education: Critical issues that require rectification. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 65-74. doi:10.1177/1540796914533942
- Sabeh, E. N., Verdugo, M. A., Prieto, G. y Contini, E. N. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.

- Sancho, J. M. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 34-46.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, número extraordinario*, 117-137. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. doi:10.1080/08856257.2018.1533094
- Schalock, R. L. (2013). Introduction to the intellectual disability construct. En M. L. Wehmeyer (Ed.), *The story of intellectual disability: An evolution of meaning, understanding, and public perception* (pp. 1-18). Baltimore, MD: Brookes.
- Schalock, R. L. (2018). Six ideas that are changing the IDD field internationally. *Siglo Cero*, 49(1), 7-19. doi:10.14201/scero2018491719
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. P. M., ... Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support* (11a ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Gómez, L. E., Verdugo, M. A. y Claes, C. (2017). Evidence and evidence-based practices: Are we there yet? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(2), 112-119. doi:10.1352/1934-9556-55.2.112

- Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M. A. y Gómez, L. E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. En R. Kober (Ed.), *Enhancing the quality of life for people with intellectual disabilities: From theory to practice* (pp. 8-18). Nueva York, NY: Springer.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. y Verdugo, M. A. (2018). A holistic theoretical approach to intellectual disability: Going beyond the four current perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(2), 79-89. doi:10.1352/1934-9556-56.2.7
- Schalock, R. L., Thompson, J. R. y Tassé, M. J. (2018a). *Changes in the field regarding personal support plans* [White Paper]. Recuperado de [https://aaid.org/docs/default-source/sis-docs/changes-in-the-field.pdf?sfvrsn=cd8b3021\\_0](https://aaid.org/docs/default-source/sis-docs/changes-in-the-field.pdf?sfvrsn=cd8b3021_0)
- Schalock, R. L., Thompson, J. R. y Tassé, M. J. (2018b). *How organizations and systems use Support Intensity Scales* [White Paper]. Recuperado de [https://aaid.org/docs/default-source/sis-docs/howorganizationsusesisis\\_webrev-final.pdf?sfvrsn=d4953021\\_0](https://aaid.org/docs/default-source/sis-docs/howorganizationsusesisis_webrev-final.pdf?sfvrsn=d4953021_0)
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.

- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2012a). A conceptual and measurement framework to guide policy development and systems change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(1), 63-72. doi:10.1111/j.1741-1130.2012.00329.x
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2012b). *A leadership guide to redefining intellectual and developmental disabilities organizations: Eight successful change strategies*. Baltimore, MD: Brookes.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2013). The transformation of disabilities organizations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(4), 273-286. doi:10.1352/1934-9556-51.4.273
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A. y Gómez, L. E. (2011). Evidence-based practices in the field of intellectual and developmental disabilities: An international consensus approach. *Evaluation and Program Planning*, 34(3), 273-282. doi:10.1016/j.evalprogplan.2010.10.004
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gómez, L. E. y Reinders, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1-12. doi:10.1352/1944-7558-121.1.1
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A. y van Loon, J. (2018). Understanding organization transformation in evaluation and program planning. *Evaluation and Program Planning*, 67, 53-60. doi:10.1016/j.evalprogplan.2017.11.003
- Seo, H., Shogren, K. A., Little, T. D., Thompson, J. R. y Wehmeyer, M. L. (2016). Construct validation of the Supports Intensity Scale – Children and Adult versions: An application of a pseudo multitrait-multimethod approach.

*American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(6), 550-563.

doi:10.1352/1944-7558-121.6.550

Seo, H., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Thompson, J. R., Little, T. D.

y Palmer, S. B. (2016). Exploring shared measurement properties and score comparability between the two versions of the Supports Intensity Scale. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(4), 216-226.

doi:10.1177/2165143415583499

Seo, H., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Little, T. D. y Palmer, S. B. (2017). The

impact of medical and behavioral support needs on the supports needed by adolescents with intellectual disability to fully participate in community life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(2), 173-191.

doi:10.1352/1944-7558-122.2.173

Seo, H., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Hughes, C., Thompson, J. R., Little, T. D.

y Palmer, S. B. (2017). Examining underlying relationships between the Supports Intensity Scale-Adult version and the Supports Intensity Scale-Children's version. *Assessment for Effective Intervention*, 42(4), 237-247.

doi:10.1177/1534508417705084

Sevilla, D. E., Marín, M. J. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación

inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.

Shepherd, K. G., Fowler, S., McCormick, J., Wilson, C. L. y Morgan, D. (2016). The

search for role clarity: challenges and implications for special education teacher

- preparation. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 83-97.  
doi:10.1177/0888406416637904
- Shogren, K. A., Gross, J. M., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M. y Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 243-260. doi:10.1177/1540796915583493
- Shogren, K. A., Luckasson, R. y Schalock, R. L. (2014). The definition of “context” and its application in the field of intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 109-116. doi:10.1111/jppi.12077
- Shogren, K. A., Luckasson, R. y Schalock, R. L. (2015). Using context as an integrative framework to align policy goals, supports, and outcomes in intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 53(5), 367-376. doi:10.1352/1934-9556-53.5.367
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K. y Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330. doi:10.1177/0741932511410072
- Shogren, K. A., Schalock, R. L. y Luckasson, R. (2018). The use of a context-based change model to unfreeze the status quo and drive valued outcomes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(2), 101-109. doi:10.1111/jppi.12233

- Shogren, K. A., Seo, H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Thompson, J. R., Hughes, C. y Little, T. D. (2015). Support needs of children with intellectual and developmental disabilities: Age-related implications for assessment. *Psychology in the Schools, 52*(9), 874-891. doi:10.1002/pits.21863
- Shogren, K. A., Seo, H., Wehmeyer, M. L., Thompson, J. R. y Little, T. D. (2016). Impact of the Protection and Advocacy subscale on the factorial validity of the Supports Intensity Scale-Adult version. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*(1), 48-64. doi:10.1352/1944-7558-121.1.48
- Shogren, K. A., Shaw, L. A., Wehmeyer, M. L., Thompson, J. R., Lang, K. M., Tassé, M. J. y Schalock, R. L. (2017). The support needs of children with intellectual disability and autism: Implications for supports planning and subgroup classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(3), 865-877. doi:10.1007/s10803-016-2995-y
- Shogren, K. A., Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Chapman, T., Tassé, M. J. y McLaughlin, C. A. (2014). Reliability and validity of the supplemental protection and advocacy scale of the Supports Intensity Scale. *Inclusion, 2*(2), 100-109. doi:10.1352/2326-6988-2.2.125
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L. y Thompson, J. R. (2017). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. En M. L. Wehmeyer y K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 17-30). Nueva York, NY: Routledge.



- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Seo, H., Thompson, J. R., Schalock, R. L., Hughes, C., ... Palmer, S. B. (2017). Examining the reliability and validity of the Supports Intensity Scale-Children's version in children with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32*(4), 293-304. doi:10.1177/1088357615625060
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. y Singh, N. N. (2017). *Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities: Translating research into practice*. Nueva York, NY: Springer.
- Sick, J. (2009). Rasch Measurement in Language Education Part 3: The family of Rasch Models. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 13*(1), 4-10.
- Sigelman, C. K. y Rider, E. A. (2015). *Life-span human development* (8a ed.). Stanford, CA: Cengage Learning.
- Simões, C., Santos, S., Biscaia, R. y Thompson, J. R. (2016). Understanding the relationship between quality of life, adaptive behavior and support needs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 28*(6), 849-870. doi:10.1007/s10882-016-9514-0
- Simón, C., Fernández-Blázquez, M. L., Pérez, H., Márquez, C., Echeita, G. y Moreno, A. (2019). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: análisis del III Plan de Acción para personas con discapacidad de la Comunidad de Madrid y propuestas. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30*(1), 57-74.
- Smit, W., Sabbe, B. y Prinzie, P. (2011). Reliability and validity of the Supports Intensity Scale (SIS) measured in adults with physical disabilities. *Journal of*

- Developmental and Physical Disabilities*, 23(4), 277-287. doi: 10.1007/s10882-011-9227-3
- Soltani, S., Kamali, M., Chabok, A. y Ashayeri, H. (2013). Evaluating the validity and reliability of Persian version of Supports Intensity Scale in adults with intellectual disability. *Journal of Kermanshab University of Medical Sciences*, 17(9), 555-562.
- Stewart, V. (2012). *A world-class education: Learning from international models of excellence and innovation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Strain, P. S., Wilson, K. y Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(3), 160-171.
- Tassé, M. J. y Craig, E. M. (1999). Critical issues in the cross-cultural assessment of adaptive behavior. En R. L. Schalock (Ed.), *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 161-184). Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S., Sprat, S. ... Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291-303. doi:10.1352/1944-7558-117.4.291
- Tassé, M. J. y Wehmeyer, M. L. (2010). Intensity of support needs in relation to co-occurring psychiatric disorders. *Exceptionality*, 18(4), 182-192. doi:10.1080/09362835.2010.513922

- Theoharis, G. y Causton, J. (2016). He won't get anything out of this! Intersections of race, disability, and access. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 19(1), 40-50. doi:10.1177/1555458915624731
- Thompson, J. R., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., ... Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. doi: 10.1352/1934-9556-47.2.135
- Thompson, J. R., Bryant, B., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C., Rotholz, D. A., ... Wehmeyer, M. L. (2004). *Supports Intensity Scale user's manual*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J. R., Bryant, B. R., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Tassé, M. J., Wehmeyer, M. L., ... Silverman, W. P. (2015). *Supports Intensity Scale-Adult (SIS-A)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson, J. R., Doepke, K., Holmes, A., Pratt, C., Myles, B. S., Shogren, K. A. y Wehmeyer, M. L. (2017). *Person-centered planning with the Supports Intensity Scale-Adult version: A guide for planning teams*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson, J. R., Hughes, C., Schalock, R. L., Silverman, W., Tassé, M. J., Bryant, B., ... Campbell, E. M. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, 40(5), 390-405. doi:10.1352/0047-6765(2002)040%3C0390:ISIAAP%3E2.0.CO;2

- Thompson, J. R., McGrew, K. S. y Bruininks, R. H. (1999). Adaptive and maladaptive behavior: Functional and structural characteristics. En R. L. Schalock (Ed.), *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 15-42). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J. R., McGrew, K. S. y Bruininks, R. H. (2002). Pieces of the puzzle: Measuring the personal competence and support needs of persons with mental retardation and related developmental disabilities. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 23-39.
- Thompson, J. R., Schalock, R. L., Agosta, J., Teninty, L. y Fortune, J. (2014). How the supports paradigm is transforming the developmental disabilities service system. *Inclusion*, 2(2), 86-99. doi:10.1352/2326-6988-2.2.86
- Thompson, J. R., Schalock, R. L. y Tassé, M. J. (2018). *Evidence for the reliability and validity of the Supports Intensity Scales* [White Paper]. Recuperado de [https://aaidd.org/docs/default-source/sis-docs/evidence-for-the-reliabilityandvalidity-of-the-sis.pdf?sfvrsn=7ed3021\\_0](https://aaidd.org/docs/default-source/sis-docs/evidence-for-the-reliabilityandvalidity-of-the-sis.pdf?sfvrsn=7ed3021_0)
- Thompson, J. R., Shogren, K. A., Schalock, R. L., Tassé, M. J. y Wehmeyer, M. L. (2017). *SIS-A annual review protocol*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson, J. R., Shogren, K. A., Seo, H., Wehmeyer, M. L. y Lang, K. M. (2016). Creating a SIS-A annual review protocol to determine the need for reassessment. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(3), 217-228. doi:10.1352/1934-9556-54.3.217

- Thompson, J. R., Shogren, K. A. y Wehmeyer, M. L. (2017). Supports and support needs in strengths-based models of intellectual disability. En M. L. Wehmeyer y K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 31-49). Nueva York, NY: Routledge.
- Thompson, J. R., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L. y Tassé, M. J. (en prensa). *SIS-A annual review protocol: A facilitator's guide*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson, J. R., Tassé, M. J. y McLaughlin, C. A. (2008). Interrater reliability of the Supports Intensity Scale (SIS). *American Journal on Mental Retardation*, 113(3), 231-237. doi:10.1352/0895-8017(2008)113[231:IROTSI]2.0.CO;2.
- Thompson, J. R. y Viriyangkura, Y. (2013). Supports and support needs. En M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 317-337). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A. y Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396-411. doi:10.1352/1934-9556-56.6.396
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Palmer, S. B. y Seo, H. (2014). The Supports Intensity Scale-Children's version: Preliminary reliability and validity. *Inclusion*, 2(2), 140-149. doi:10.1352/2326-6988-2.2.140
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Seo, H., Little, T. D., ... Tassé, M. J. (2016). *Supports Intensity Scale-Children's version. User's*

- manual*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A. y Seo, H. (2017). The supports paradigm and intellectual and developmental disabilities. En K. A. Shogren, M. L. Wehmeyer y N. N. Singh (Eds.), *Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities. Translating research into practice* (pp. 23-35). Nueva York, NY: Springer.
- Torres, J. A. y Castillo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros escolares desde la perspectiva del profesorado: un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XXI*, 19(2), 205-228. doi:10.5944/educXX1.14223
- Tremblay, A. y Morin, D. (2015). Use of a psychometric instrument as a referral process for the required level of specialization of health and social services. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(1), 3-11. doi:10.1111/jppi.12096
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. y Shogren, K. A. (2016). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (8a ed.). Boston, M.A.: Pearson.
- Tymula, A., Rosenberg, L. A., Roy, A. K., Ruderman, L., Manson, K., Glimcher, P. W. y Levy, I. (2012). Adolescents' risk-taking behavior is driven by tolerance to ambiguity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(42), 17135-17140. doi:10.1073/pnas.1207144109
- UNESCO (1990). *The world declaration on education for all*. Nueva York, NY: Autor.

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. París: Autor.
- UNESCO (2000). *The Dakar framework for action*. París: Autor.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. París: Autor.
- van Loon, J. (2006). Los apoyos en Arduin. Sobre las diversas facetas de los apoyos y la implementación de la escala de intensidad de apoyos (SIS) en una organización de servicios. *Siglo Cero*, 37(4), 17-34.
- van Loon, J., Claes, C., Vandeveldde, S., Van Hove, G. y Schalock, R. L. (2010). Assessing individual support needs to enhance personal outcomes. *Exceptionality*, 18(4), 193-202. doi:0.1080/09362835.2010.513924
- van Loon, J. y Van Hove, G. (2001). Emancipation and self-determination of people with learning disabilities and down-sizing institutional care. *Disability and Society*, 16(2), 233-254. doi:10.1080/09687590120035825
- Vásquez-Orjuela, D. (2016). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. doi:10.5294/edu.2015.18.1.3
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M. A. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*, 49(1), 35-52. doi:10.14201/scero20184913552

- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Arias, V. B., Guillén, V. M., Fernández, M. y Arias, B. (2019). Examining measurement invariance and differences across groups in the support needs of children with and without intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Advance online publication. doi:10.1111/jar.12649
- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, M. I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 57-58. doi:10.14201/scero20184922758
- Verdugo, M. A., Amor, A. M. y Heras, I. (2019). *Desarrollo y validación de un índice de calidad de vida para la educación inclusiva*. Manuscrito en preparación. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M. A., Arias, B., Guillén, V. M., Seo, H., Shaw, L. A., Shogren, K. A. y Thompson, J. R. (2016). Examining age-related differences in support needs on the Supports Intensity Scale-Children's Version-Spanish translation. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 306-314. doi:10.1016/j.ijchp.2016.06.002
- Verdugo, M. A., Arias, B., Guillén, V. M. y Vicente, E. (2014). La Escala de Intensidad de Apoyos para niños y adolescentes (SIS-C) en el contexto español. *Siglo Cero*, 45(1), 24-40.
- Verdugo, M. A., Arias, B. e Ibáñez, A. (2007). *Escala de Intensidad de Apoyos*. Madrid: TEA.



- Verdugo, M. A., Arias, B., Ibáñez, A. y Schalock, R. L. (2010). Adaptation and psychometric properties of the Spanish version of the Supports Intensity Scale (SIS). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(6), 496–503. doi:10.1352/1944-7558-115.6.496
- Verdugo, M. A., Arias, V. B. y Guillén, V. M. (2017). Are type, frequency, and daily time equally valid estimators of support needs in children with intellectual disability? A multitrait-multimethod analysis of the Supports Intensity Scale for Children (SIS-C). *Assessment*. Advance online publication. doi:10.1177/1073191117732411
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E. y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 17-41). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A., Guillén, V. M., Arias, B., Vicente, E. y Badia, M. (2016). Confirmatory factor analysis of the Supports Intensity Scale for children. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 140-152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.022>
- Verdugo, M. A., Guillén, V. M. y Vicente, E. (2014). Discapacidad intelectual. En L. Ezpeleta y J. Toro (Coords.), *Psicopatología del desarrollo* (pp. 169-190). Madrid: Pirámide.
- Verdugo, M. A. y Navas, P. (2017). *Todos somos todos: derechos y calidad de vida de las personas de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E. y Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x
- 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. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086
- 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), 7-21.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Thompson, J. R. y Guillén, V. M. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 89-109). Salamanca: Amarú.
- Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R. y Hughes, C. (2014). Assessment and planning in k-12 schools: A social-ecological approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139. doi:10.1352/2326-6988-2.2.125
- Walsh, P. N., Emerson, E., Lobb, C., Hatton, C., Bradley, V., Schalock, R. L. y Moseley, C. (2010). Supported accommodation for people with intellectual disabilities and quality of life: An overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 137-142. doi:10.1111/j.1741-1130.2010.00256.x

- Ward, T. y Stewart, C. (2008). Putting human rights into practice with people with an intellectual disability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 46(4), 297-311. doi:10.1007/s10882-008-9098-4
- Warnock, M. (1978). *Meeting special educational needs: A brief guide by Mrs. Mary Warnock to the report of the Committee of Enquiry into [the] education of handicapped children [and] Scottish Education Department [and] Welsh Office*. Londres: HMSO.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Wehmeyer, M. L. (2014). Disability in the 21<sup>st</sup> century: Seeking a future of equity and full participation. En M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk y D. L. Ryndak, (Eds.), *Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future* (pp. 3-25). Baltimore, MA: Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., ... Yeager, M. H. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(4), 311-318.
- Wehmeyer, M. L., Chapman, T. E., Little, T. D., Thompson, J. R., Schalock, R. L. y Tassé, M. J. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to predict extraordinary support needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(1), 3-14. doi:10.1352/2009.114:3-14

- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Singh, N. N. y Uyanik, H. (2017). Strengths-based approaches to intellectual and developmental disabilities. En K. A. Shogren, M. L. Wehmeyer y N. N. Singh (Eds.), *Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities. Translating research into practice* (pp. 13-21). Nueva York, NY: Springer.
- Weiss, J. A., Lunskey, Y., Tassé, M. J. y Durbin, J. (2009). Support for the construct validity of the Supports Intensity Scale based on clinician rankings of need. *Research in Developmental Disabilities, 30*(5), 933-941. doi:10.1016/j.ridd.2009.01.007
- Widaman, K. F. (1985). Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data. *Applied Psychological Measurement, 9*(1), 1-26.
- Wu, A. D., Li, Z. y Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment Research & Evaluation, 12*(3), 1-26.
- Yupanqui, A., Aranda, C. A., Vásquez-Oyarzun, C. A. y Verdugo, W. A. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior, 43*(171), 93-115.
- Zaagsma, M., Volters, K. M., Schippers, A. P., Wilschut, J. A. y Van Hove, G. (2019). An exploratory study of the support needs in 24/7 online support for people with mild intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities: doi:10.1111/jppi.12275*

Zabala, J. (2016). *Sharing the SETT framework*. Recuperado de <http://www.joyzabala.com>



# Apéndice

*They do have value. The real challenge is to make everything in our power to make them feel that they have value*

**Robert L. Schalock (2019)**







Actualización del Artículo I. Análisis de la legislación estatal de atención a la diversidad y de sus concreciones normativas en las 17 comunidades autónomas para el curso 2017/2018

Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, M. I. (2018). La regulación de la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.  
doi:10.14201/scero20184922758

## RESUMEN

**Antecedentes.** Los alumnos con discapacidad intelectual precisan de buenas prácticas de evaluación e intervención desde enfoques holísticos para garantizar su derecho a la educación inclusiva. Estas prácticas se ordenan por la legislación educativa estatal que se concreta en la normativa de cada comunidad autónoma. La variedad de regulaciones existentes demanda su revisión crítica individualizada para valorar si ofrecen marcos científicamente avalados que respalden las decisiones que se toman. **Método.** Se ha analizado la legislación educativa estatal y las concreciones normativas vigentes que regulan la atención a la diversidad en cada comunidad empleando una lista de comprobación que recoge las variables que definen cada fase de atención a la diversidad y los procedimientos de evaluación e intervención en discapacidad intelectual.

**Resultados.** La atención a la diversidad pone el foco de evaluación e intervención en aspectos organizativos-curriculares descuidándose la evaluación e intervención en autodeterminación y calidad de vida, esenciales en el desarrollo e inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual. **Conclusiones.** Las necesidades educativas especiales como las entiende la normativa vigente y la falta de desarrollos vinculados a la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad son barreras a las prácticas inclusivas con el alumnado con discapacidad intelectual, siendo necesario adoptar modelos científicos de evaluación e intervención en los que se apoye el desarrollo de marcos legales que garanticen la inclusión y se orientan al máximo desarrollo posible y mejora de la calidad de vida de este alumnado.

*Palabras clave:* atención a la diversidad, legislación, normativa, discapacidad intelectual, apoyos, calidad de vida, derechos.

# LA REGULACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA REFORMA PENDIENTE

## *The regulation of inclusive education of students with intellectual disability: a pending reform*

Miguel Ángel VERDUGO ALONSO

*Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)*

Antonio Manuel AMOR GONZÁLEZ

*Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Avda. de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca*  
aamor@usal.es

María FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

*Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)*

Patricia NAVAS MACHO

*Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)*

Isabel CALVO ÁLVAREZ

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)*

Recepción: 19 de febrero de 2018

Aceptación definitiva: 21 de febrero de 2018

RESUMEN: *Antecedentes:* los alumnos con discapacidad intelectual precisan de buenas prácticas de evaluación e intervención desde enfoques holísticos para garantizar su derecho a la educación inclusiva. Estas prácticas se ordenan por la legislación educativa

estatal que se concreta en la normativa de cada comunidad autónoma. La variedad de regulaciones existentes demanda su revisión crítica individualizada para valorar si ofrecen marcos científicamente avalados que respalden las decisiones que se toman. *Método:* se ha analizado la legislación educativa estatal y las concreciones normativas vigentes que regulan la atención a la diversidad en cada comunidad empleando una lista de comprobación que recoge las variables que definen cada fase de atención a la diversidad y los procedimientos de evaluación e intervención en discapacidad intelectual. *Resultados:* la atención a la diversidad pone el foco de evaluación e intervención en aspectos organizativos-curriculares descuidándose la evaluación e intervención en autodeterminación y calidad de vida, esenciales en el desarrollo e inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual. *Conclusiones:* las necesidades educativas especiales como las entiende la normativa vigente y la falta de desarrollos vinculados a la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad son barreras a las prácticas inclusivas de los alumnos con discapacidad intelectual, siendo necesario adoptar modelos científicos de evaluación-intervención en los que se apoye el desarrollo de marcos legales que garanticen la inclusión y se orienten al máximo desarrollo posible y mejora de la calidad de vida de este alumnado.

**PALABRAS CLAVE:** atención a la diversidad; legislación; normativa; discapacidad intelectual; apoyos; calidad de vida; derechos.

**ABSTRACT:** *Background:* Students with intellectual disability need good practices under holistic approaches regarding assessment and intervention for guaranteeing their right for inclusive education. These practices are settled in Spain by the state-level educational policies which are specified via the regulations developed by each autonomous community. The variety of regulations existing, demands its individualized and critic review with the aim of knowing if regulations offer scientifically-updated frameworks that support the decision making-process. *Method:* state-level educational policies and their developments in the regulations-in-force in each autonomous community that regulate attention to diversity have been analyzed using a checklist that includes the variables that define each stage of attention to diversity process and also the research-based models for assessment and intervention within the field of intellectual disability. *Results:* the attention to diversity aims assessment and intervention at organizational and curricular aspects and there is a lack of strategies regarding assessment and intervention in self-determination and quality of life, which are transcendental in the inclusion of students with intellectual disability. *Conclusions:* understanding of special educational needs in the regulations and the lack of developments related to the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities are barriers for inclusive practices regarding students with intellectual disability, being necessary adopting scientifically-based models of assessment and intervention in the development of legal frameworks that guarantee the inclusion and are aimed at the full development and improvement of quality of life of students with intellectual disability.

**KEY WORDS:** attention to diversity; legislation; normative; intellectual disability; supports; quality of life; rights.

## 1. Introducción

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA es uno de los temas que más atención han atraído durante las últimas décadas en investigación y práctica profesional. Si bien la educación inclusiva se orienta a favorecer el acceso, permanencia, progresión y egresión de todo el alumnado (Messiou, 2017), la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) asociadas a discapacidad es la perspectiva que más atención ha atraído desde las administraciones y agenda política, así como desde los profesionales (Amor *et al.*, en prensa).

Desde el punto de vista de las administraciones, y vinculados al desarrollo de políticas, ha habido numerosos avances para codificar el derecho a la educación inclusiva para el ACNEE mediante la participación e implicación de todas las partes interesadas (UNESCO, 1994, 2008). En este sentido, diferentes son los documentos y declaraciones que han ido tomando lugar para acercar cada vez más este derecho a la práctica efectiva: el *Informe Warnock* (1978), el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), la *Conferencia Internacional de Jomtien sobre la Educación para Todos* (EPT, 1990), las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad* (1993), la *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994), la *Conferencia Internacional de Dakar* (2000) o la *Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación Inclusiva* (2008). Sin embargo, el documento más importante para avanzar en la inclusión educativa del ACNEE es la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (en adelante, la Convención; Naciones Unidas, 2006), que en su artículo 24 insta a los Estados parte a asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Desde la óptica profesional, se han ofrecido múltiples maneras de conceptualizar y abordar la educación inclusiva de los ACNEE. Para algunos, la inclusión todavía se entiende como una cuestión de emplazamiento, lo que en la práctica se diferencia poco de los inicios de la integración educativa. Desde estos planteamientos, la clave es el tipo de tratamiento ofrecido al ACNEE en un emplazamiento concreto que se ha de corresponder con el entorno ordinario (Nilholm y Göransson, 2017). Otros autores pretenden superar estos planteamientos, aduciendo que definir la inclusión como un entorno o un apoyo determinado es problemático, en el sentido de que este tipo de definición de educación inclusiva se ve fácilmente afectado por los cambios en las prácticas, el contexto, cultura y circunstancias que rápidamente pueden convertir estas concepciones en algo anecdótico e irrelevante (Forlin *et al.*, 2013). Por ello, es necesario un abordaje más amplio de la educación inclusiva y comprender el trasfondo teórico y el alcance que esta tiene.

En este sentido, la UNESCO describe los aspectos clave de la educación inclusiva para todo el alumnado como: (a) promover la participación real y efectiva de los estudiantes y reducir su exclusión de y para la educación; y (b) reconocer como claves en la inclusión educativa la presencia, participación y logro de todos los estudiantes, pero especialmente de aquellos en riesgo de exclusión y/o marginalización. Yendo un paso más allá y poniendo el foco en los ACNEE, la educación inclusiva

supone adoptar un enfoque socioecológico que considere las interacciones entre las capacidades del alumnado y las demandas ambientales, subrayando que es el sistema educativo el que debe adaptarse y dar respuesta a todos los alumnos y no *viceversa* (Echeita, Simón, Márquez, Fernández, Moreno y Pérez, 2017; Nilholm y Göransson, 2017; Walker, DeSpain, Thompson y Hughes, 2014) y alinear políticas, culturas y prácticas inclusivas, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación (e. g., Booth y Ainscow, 2011; Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016) con el foco no solo en los objetivos de aprendizaje, sino en el máximo desarrollo posible y bienestar del alumnado (Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo, 2018).

En España, la ordenación de la educación de los ACNEE se rige por los principios de normalización e inclusión según los establece la legislación educativa (LOE, 2006; LOMCE, 2013). El instrumento que habilita la legislación para garantizar el derecho a la inclusión de los ACNEE es el procedimiento de atención a la diversidad (AD). Este procedimiento viene definido por la descentralización del Estado español en materia de educación no universitaria y por su nivel de concreción, lo que influye en la respuesta real que se da al reto de la inclusión de los ACNEE. Por un lado, la descentralización hace que cada comunidad autónoma (CA) tenga sus propios desarrollos en materia de AD sobre la base de la legislación estatal; mientras que la concreción se refiere a los sucesivos niveles de adaptación de la AD desde la legislación estatal hasta la respuesta directa al alumnado, pasando por las regulaciones autonómicas y cómo estas se plasman en los documentos de centro (Amor *et al.*, 2018).

La AD supone, por tanto, la herramienta que la legislación estatal ofrece y que las concreciones normativas de cada CA desarrollan para garantizar la inclusión de cualquier alumno, incluyendo a los ACNEE. Desde un punto de vista práctico, la AD supone un proceso constituido por fases interdependientes que se aplican sucesivamente en función de si las necesidades detectadas en el alumno se cubren o no. Ante una detección inicial de señales de alerta (e. g., el desarrollo del alumno no es el esperado en relación a sus compañeros o su rendimiento difiere significativamente) se ponen en marcha medidas generales de AD. Cuando estas medidas generales no cubren las necesidades detectadas (i. e., hay evidencias de que todo sigue igual o va a peor), se pone en marcha el proceso de evaluación psicopedagógica, proceso orientado a detectar el tipo de necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) que presenta el alumno y proporcionar los apoyos que respondan a la misma. Si en la evaluación psicopedagógica el tipo de NEAE detectada es una NEE asociada a determinadas condiciones de funcionamiento personal (i. e., discapacidad o trastorno grave de conducta), es obligatorio emitir un dictamen de escolarización en el que se ha de motivar la modalidad de escolarización más apropiada para el alumno (i. e., ordinaria, combinada o especial). El proceso de AD es competencia de toda la comunidad educativa, si bien la evaluación psicopedagógica y la provisión de medidas son competencia de los profesionales de los servicios de orientación educativa (tanto equipos como departamentos), que ponen en marcha los recursos que facilitan las administraciones educativas competentes en materia de educación.

No obstante, actualmente se dispone de evidencia de que la AD presenta importantes limitaciones para cubrir las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual

(ADI). En concreto, estas limitaciones estriban en: (a) excesivo peso de la AD en aspectos curriculares, (b) los procesos desactualizados y atrasados de evaluación de necesidades y (c) la falta de mayor competencia de los profesionales encargados de llevar a cabo la AD. Esto se ha traducido en un incremento en la escolarización del ADI en centros de educación especial, a pesar de que, tal y como obliga el artículo 24 de la Convención, la inclusión educativa mediante ajustes razonables debe ser la respuesta prioritaria para atender al ADI (Amor *et al.*, 2018).

Para que los profesionales puedan poner en práctica una AD de garantías que supere estas limitaciones y favorecer realmente la inclusión educativa del ADI, las administraciones educativas deberían hacerse eco de los últimos avances científicos en materia de evaluación de necesidades y provisión de apoyos con relación al ADI a la hora de efectuar desarrollos legales que acoten la actuación en este campo. Para ello, deberían considerar las siguientes claves: concepción actual de DI (Schalock *et al.*, 2010), modelo válido de evaluación de necesidades y provisión de apoyos (Thompson *et al.*, 2009), el establecimiento de un marco teórico contrastado de calidad de vida que promueva la participación y la autodeterminación del ADI (Schalock y Verdugo, 2012a) y la comprensión de los ajustes razonables (Naciones Unidas, 2006, 2016).

### 1.1. *Discapacidad intelectual y apoyos*

Una de las visiones de discapacidad intelectual más aceptada es la establecida por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), actualmente en su undécima edición (Schalock *et al.*, 2010). Según la AAIDD, la discapacidad intelectual puede entenderse como “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: 1). Esta concepción supone abordar al ADI más allá de sus limitaciones, contemplándolo desde un enfoque multidimensional, en el que los apoyos tienen un papel central para la mejora de su funcionamiento y calidad de vida.

Por su parte, el modelo de apoyos se basa en las fortalezas del ADI y entiende la discapacidad intelectual como el desajuste entre las capacidades de este alumnado y las demandas del ambiente (Walker *et al.*, 2014). Este desajuste crea las necesidades de apoyo, constructo psicológico que alude al perfil e intensidad de apoyos que la persona con DI precisa para participar en actividades vinculadas al funcionamiento humano estándar (Thompson *et al.*, 2009).

Este modelo asume la premisa de que, en el contexto educativo, las necesidades no son solo curriculares, sino que se generan en diferentes áreas asociadas al mismo, como comunidad, actividades sociales, salud y seguridad o autodeterminación (Walker *et al.*, 2014) y pone énfasis en la evaluación de estas necesidades mediante procesos válidos y fiables (Thompson *et al.*, 2016). Una vez determinadas estas necesidades, se pone en marcha la provisión de apoyos individualizados, que son aquellos recursos y estrategias orientados no solo a la mejora del funcionamiento de la persona, sino también

para la consecución de resultados personales conducentes a la mejora de calidad de vida. Actualmente se dispone de evidencias sobre el funcionamiento de este modelo en entornos educativos con el ADI (Shogren, Wehmeyer, Schalock y Thompson, 2017; Walker *et al.*, 2014; Wehmeyer *et al.*, 2016).

### 1.2. *Resultados personales y calidad de vida*

La introducción de contenidos relacionados con la calidad de vida en las reformas educativas es necesaria para mejorar las oportunidades de inclusión y desarrollo pleno del ADI (Pazey, Schalock, Schaller y Burkett, 2016). El modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistémica que mejore las posibilidades y la eficacia de la intervención y apoyos en la atención del ADI, involucrando el microsistema (cambio en prácticas educativas), el mesosistema (cambio en la cultura de centro) y el macrosistema (política educativa diferente).

La principal aportación de este modelo para la inclusión educativa del ADI es la atención a este alumnado considerando sus resultados personales (Schalock y Verdugo, 2012a; Verdugo, 2009; Walker *et al.*, 2014), los cuales se han de valorar con herramientas psicométricamente robustas (e. g., Gómez *et al.*, 2016). Junto con el enfoque de apoyos, el modelo de calidad de vida se erige como un marco para valorar el impacto que los apoyos individualizados han tenido en las diferentes áreas vinculadas al desarrollo de la persona y que se alinean con los derechos recogidos en la Convención (Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012), trascendiendo así los planteamientos curriculares tradicionales.

### 1.3. *Ajustes razonables: apoyos para una vida de calidad en educación*

Cercano a estos planteamientos ecológico-contextuales está el enfoque de derechos asumido por la ONU con la Convención. La Convención es un instrumento jurídicamente vinculante que obliga a los Estados parte a realizar adaptaciones legislativas en cumplimiento de sus artículos. La Convención destina su artículo 24 –y más extenso– al derecho a la educación de las personas con discapacidad. Para garantizar este derecho, los Estados partes asegurarán un sistema inclusivo en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida, para:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano, la dignidad y autoestima y reforzar el respeto por los derechos, libertades y diversidad.
- b) Potenciar al máximo la personalidad, los talentos, las aptitudes mentales y físicas de las personas con discapacidad, favoreciendo su participación efectiva.

Con ello, se posibilitará que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema educativo por su condición; puedan acceder a una educación inclusiva en igualdad de condiciones en los niveles obligatorios; se hagan ajustes razonables en función de sus necesidades; y se les presten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos inclusivos.



La expresión ajustes razonables ha sido objeto de mucha polémica en relación a la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad. De hecho, el desconocimiento y la inconcreción normativa a la hora de determinar si un ajuste es o no razonable favorece las interpretaciones dispares sobre ello, lo que a menudo ha dado lugar a pronunciamientos judiciales (CERMI, 2016). Basándose en estas interpretaciones, muchos Estados parte se escudan en problemas de recortes y razonabilidad de tales ajustes, comprometiendo así el derecho a la educación inclusiva (Verdugo y Navas, 2017) como se ha visto por el incremento de escolarización del ADI en centros especiales (Ramos y Huete, 2016).

Debido a todo ello, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha publicado el Comentario General n.º 4 (Naciones Unidas, 2016) a fin de clarificar determinados aspectos sobre el artículo 24 que, como el de “ajustes razonables”, han dado lugar a diferentes interpretaciones. En el párrafo 24 de dicho Comentario General, el Comité arroja luz sobre ellos. El término “ajuste” tiene que ver con la transformación del entorno para cubrir las necesidades derivadas del desajuste entre las demandas ambientales y las capacidades de la persona para garantizar el disfrute de derechos y su participación. Por su parte, “razonable” hace referencia a quién/quiénes y hasta dónde han de asumir responsabilidades para posibilitar el disfrute de los derechos de las personas con discapacidad a participar en la comunidad.

En la práctica, estos ajustes razonables descansan en un enfoque ecológico-contextual, y suponen: (a) el acceso y disfrute de los derechos de las personas con discapacidad, (b) la cobertura de sus necesidades individualizadas, (c) su desarrollo máximo y (d) la participación en su comunidad de referencia con sus iguales sin discapacidad (Amor *et al.*, 2018).

#### 1.4. *Objetivos del estudio*

El objetivo general de este trabajo es acometer un análisis crítico de cómo se regula la inclusión educativa del ADI en el territorio nacional español a nivel estatal y de CA, poniendo el énfasis en los procesos de determinación de necesidades y provisión de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del ADI. Para ello se toman como referencia los modelos científicos de apoyos y calidad de vida y el enfoque de derechos de la Convención. El motivo de análisis viene determinado porque la AD es la única herramienta actualmente disponible para hacer frente al reto de la inclusión educativa del ADI y esta adopta diferentes concreciones en las CC. AA. El objeto de este análisis, por su parte, es valorar si estos marcos legales incorporan los últimos avances científicamente avalados que permitan una evaluación y una provisión de apoyos contextualizadas e individualizadas que establezcan, además, garantías para la inclusión real y efectiva del ADI tal y como obliga la Convención. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos:

- a) Analizar la adaptación legislativa española de la Convención en materia de inclusión educativa y social a nivel estatal, pues sirve de marco para los desarrollos de las diferentes CC. AA. en materia de AD.

- b) Analizar, para cada CA, los desarrollos normativos en materia de AD teniendo en cuenta las características anteriormente mencionadas de este proceso.

## 2. Método

El método utilizado ha sido cualitativo, empleando una metodología descriptiva. Esta metodología no manipula el factor de estudio, si bien se encarga de observarlo para describir el estado del mismo en un momento concreto (García-Salineró, 2004). Concretamente, se ha empleado la técnica de revisión del contenido, analizando la legislación educativa vigente y la normativa de AD, al ser los marcos que regulan las prácticas de evaluación y apoyo para incluir al ADI.

### 2.1. *Materiales*

La muestra objeto de estudio es específica para cada objetivo específico. Para el primer objetivo, se ha analizado la legislación estatal vigente en materia de educación e inclusión de las personas con discapacidad.

Por lo que se refiere al segundo de los objetivos específicos de este trabajo, se ha analizado la normativa educativa de etapa (i. e., currículum; desarrollo del currículum; evaluación, promoción y titulación; funcionamiento de centros educativos; y profesorado en las etapas de infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional), la normativa de AD y la normativa de orientación educativa a nivel ordinario, publicadas a fecha de 15 de febrero de 2018 y vigentes para los cursos 2017/2018 y 2018/2019, de las diecisiete CC. AA. de España. Por carecer de competencias en materia de educación no se incorporaron las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Se incluyen las legislaciones de etapa y de orientación educativa a nivel ordinario al darse la AD transversalmente en ellas. Si bien la educación obligatoria en nuestro sistema educativo es desde los 6 a los 16 años, se decidió incorporar las etapas de infantil, bachillerato y formación profesional debido a su importancia de cara a la atención temprana (i. e., detección de señales de alerta) y en los procesos de transición a la vida adulta (i. e., inserción sociolaboral e inclusión social), respectivamente. No se incorporó la normativa de educación especial al no ser foco de este trabajo. En el Anexo I están disponibles los enlaces web a los repositorios de la normativa analizada en este trabajo.

### 2.2. *Instrumento*

Para el primer objetivo específico, se ha contrastado el modo de comprender los apoyos recogidos en la legislación estatal sobre inclusión educativa y social del ADI con las nociones de necesidades de apoyo, apoyos, calidad de vida y ajustes razonables.

Para el segundo objetivo específico ha sido necesario desarrollar un instrumento para un análisis sistematizado del amplio volumen de desarrollos normativos que han formado parte del análisis para CC. AA. En concreto, el instrumento utilizado ha sido una lista de comprobación de elaboración propia, con formato de respuesta dicotómico (SÍ/NO), diseñada para analizar el marco de actuación de los profesionales de la orientación educativa para cada una de las etapas de la AD en relación al ADI. Se optó por esta herramienta porque permite evaluar conforme a los mismos criterios diferentes documentos desde un enfoque cualitativo (Bosch y Guardiola, 2003) y porque su flexibilidad ha permitido seguir el orden natural del proceso de AD que se recoge en los planes de atención a la diversidad (PAD).

El desarrollo del instrumento consistió, en primer lugar, en un estudio pormenorizado de la concepción actual de discapacidad intelectual, de los modelos de apoyos y de calidad de vida, y del artículo 24 de la Convención. El resultado fue el establecimiento de un marco teórico contrastado de referencia a partir del cual analizar la respuesta ofrecida al ADI en el proceso de AD. En segundo lugar, un experto independiente, con experiencia profesional en el ámbito de la AD y en investigación sobre necesidades de apoyo, se encargó de elaborar la estructura de la lista de comprobación estableciendo seis dimensiones a partir de las cuales concretar los ítems que fueron empleados para analizar la normativa. Dichas dimensiones que componen la lista de comprobación se recogen en la Tabla 1.

TABLA 1. Dimensiones de la lista de comprobación		
Nombre	Descripción	Número de ítems
<i>Preliminar</i>	Esta dimensión recoge si se alude a la Convención en la fundamentación normativa de la CA y si elabora normativa reciente que englobe todas las fases de la AD.	2
<i>Detección e identificación de NEAE</i>	Valora el grado en que cada CA dispone de indicadores que orienten las prácticas de cada agente de la comunidad educativa generando protocolos de actuación.	10
<i>Evaluación Psicopedagógica</i>	Valora el enfoque de la evaluación psicopedagógica y el grado en que se facilitan pautas, responsabilidades e instrumentos para llevarla a cabo.	11
<i>Dictamen de Escolarización</i>	Valora el enfoque de base del dictamen de escolarización y grado en el que se facilitan pautas, responsabilidades e instrumentos para llevarlo a cabo.	8
<i>Medidas de AD</i>	Valora el enfoque de base de las medidas generales, específicas y extraordinarias y el procedimiento para aplicarlas.	9
<i>Implicación de la comunidad educativa y difusión de datos y resultados.</i>	Evalúa la participación real y efectiva de la comunidad educativa (incluyendo familias) y los procedimientos de intercambio de datos y buenas prácticas entre centros educativos y administración.	7

*Nota:* Las dimensiones detección e identificación de NEAE, evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización y medidas de AD se corresponden con las fases secuenciadas de la AD según se recogen en los PAD de la mayoría de las CC. AA.

Los ítems se seleccionaron a través de un proceso de inducción de las variables comunes de todos los PAD reguladas por las CC. AA. (e. g., áreas evaluadas, documentos de centro, etc.), y de los hitos más importantes de los modelos de calidad de vida, apoyos y derechos.

Por último, la fiabilidad de la lista de comprobación quedó justificada al obtenerse un *coeficiente kappa* de .97 a través de un estudio piloto (ver 2.3.), indicando que la concordancia interobservadores al utilizar el documento para analizar la normativa fue excelente.

### 2.3. Procedimiento

En un primer momento, se accedió a la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y se analizó la normativa de referencia estatal para la inclusión educativa y social del ADI a fin de acometer el objetivo específico número 1.

Para el segundo objetivo específico, una vez se hubo elaborado la herramienta, se accedió a las webs oficiales de las Consejerías/Departamentos de educación/enseñanza y se descargaron las normativas vigentes de cada CA según los criterios definidos. Las normativas se evaluaron de forma independiente por dos investigadores expertos en educación inclusiva empleando la lista de comprobación elaborada. En un primer momento, los dos evaluadores analizaron la normativa de Andalucía (escogida al azar) en un estudio piloto a modo de entrenamiento para detectar posibles dificultades derivadas del uso del instrumento. Después, se llevó a cabo el análisis completo de la normativa y el cálculo del *coeficiente kappa*. En aquellos ítems en los que hubo discrepancia entre evaluadores, un tercer investigador actuó como juez otorgando un valor al ítem tras analizarlo.

### 2.4. Análisis de datos

Para la legislación estatal se contrastó cómo la legislación recoge las nociones de apoyos, necesidades de apoyo, calidad de vida y ajustes razonables con las expuestas en los modelos de referencia científica y de la Convención; mientras que para la normativa de las CC. AA. el análisis de datos se llevó a cabo mediante estadísticos descriptivos para datos cualitativos (i. e., frecuencias y porcentajes), registrando el cumplimiento de los ítems de la lista de comprobación.

## 3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados encontrados según los objetivos específicos del estudio.

### 3.1. *La inclusión en la legislación educativa y social a nivel estatal*

Se ha analizado la legislación estatal vigente que regula la educación del ADI a nivel ordinario y la inclusión social de las personas con discapacidad. Esta legislación analizada ha sido (por orden de publicación):

- a) Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- c) Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (RDL/LGDPD).
- d) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la enseñanza (LOMCE).

No obstante, de cara al contenido del comentario crítico sobre estos documentos legislativos, no ha sido posible mantener un orden relativo a las fechas en las que se elaboraron, pues la LOMCE constituye un artículo único de modificación de la LOE, por lo que ambas se comentarán conjuntamente, de forma posterior al Real Decreto 696/1995 y al RDL/LGDPD.

#### 3.1.1. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales

Se trata de un decreto de carácter generalista, en el que se ofrecen orientaciones sobre la escolarización de los ACNEE y de los diferentes recursos disponibles para hacer frente a sus necesidades.

Si bien hay que tener en cuenta que dicho decreto es anterior a los desarrollos de los modelos de apoyos, calidad de vida y ajustes razonables, comenzó a sentar la inclusión educativa destacando los principios de normalización e inclusión, principios de la AD actual. Supuso un paso más allá de la *Ley de Integración Social del Minusválido* (LISMI, 1982) y del *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de ordenación de la Educación Especial*, que descansaban en prácticas integradoras que situaban las dificultades del ADI en déficits internos.

#### 3.1.2. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social

Con la firma de la Convención y su protocolo facultativo, en España se publica el *Real Decreto 1276/2011, de 16 de septiembre, de adaptación normativa a la Convención*, la *LGDPD* y el *RDL/LGDPD*, que integra a la *LISMI*, la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal*

*de las personas con discapacidad y a la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.*

Este texto refundido destina el artículo 16 al derecho a la educación, asegurando que la educación inclusiva formará parte de la atención integral de las personas con discapacidad, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes correspondientes.

El capítulo IV concreta y desarrolla el derecho a la educación, enfatizando el derecho a la educación inclusiva de calidad y gratuidad de los ACNEE junto con sus compañeros sin discapacidad y la importancia de la valoración integral de necesidades educativas a cargo de los servicios de orientación. El artículo 18 del citado capítulo IV alude a los ajustes razonables para la atención del alumnado que requiera una atención especial de aprendizaje e inclusión, pero sin ofrecer concreción alguna ni desarrollarlos.

Poniendo el foco en el análisis para este primer objetivo, se observa que la normativa no concreta los ajustes razonables (aunque sí los nombra) y que la determinación de necesidades de apoyo y provisión de apoyos en educación se deberá regular por la legislación educativa de referencia con carácter general que se comenta a continuación.

### 3.1.3. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

La legislación educativa general estatal sostiene que la educación de los ACNEE se regirá por los principios de normalización e inclusión. Esta legislación define organizativamente a los ACNEE (dentro de los cuales se encuentra el ADI) como parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), definido como:

... aquellos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (LOE/LOMCE, 2013, art. 71.2).

Específicamente aludiendo a los ACNEE, la legislación describe a este alumnado como “aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (LOE/LOMCE, 2013, art. 73). Como se observa de estas definiciones, las necesidades y prioridad de respuesta recaen, ante todo, sobre el foco educativo, sin enfatizarse otros aspectos como puedan ser los intereses, el bienestar personal, desarrollo o autodeterminación.

Recogiendo el testigo del *RDL/LGDPD*, el marco de los apoyos a otorgar al ADI es el de la LOE/LOMCE. En este caso, el Título II, Capítulo I, sostiene que:

las administraciones educativas han de disponer de los medios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo posible [...] asegurar los recursos necesarios para ello [...] establecer los procedimientos y recursos para identificar las NEAE de los alumnos

[...] y asegurar la participación familiar en la toma de decisiones (LOE/LOMCE, 2013, art. 71).

En cuanto a recursos, el artículo 72 defiende que:

... son de naturaleza personal y material, siendo obligación de las administraciones dotar a los centros de recursos necesarios. Además, los centros han de disponer de la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de fines establecidos (LOE/LOMCE, 2013, art. 72).

Como puede verse, son las administraciones educativas las que han de velar por el máximo desarrollo posible y garantizar los apoyos y procedimientos. Las adaptaciones en el marco de la *LOE/LOMCE* prevén apoyos de tipo organizativo y/o curricular para cubrir las necesidades del alumnado diverso (arts. 1, 4 y 22). Ahora bien, aunque el *RDL/LGDPD* recoge el testigo de los apoyos y ajustes razonables de la Convención, sostiene que el marco para la provisión de apoyos y ajustes son estos textos, y su análisis no permite encontrar concreciones sobre ajustes razonables o apoyos que puedan conducir al “máximo desarrollo posible” del ADI, pues el foco de la detección de necesidades y las adaptaciones que ofrecen se centran en lo curricular/ organizativo, sin ofrecerse otros ajustes, apoyos o adaptaciones que aborden otras áreas que contribuyen al desarrollo pleno, calidad de vida e inclusión (e. g., relaciones interpersonales, salud y seguridad, autodeterminación...).

No obstante lo anterior, debido a las características del proceso de AD, no es posible extraer ninguna conclusión sobre la regulación de la inclusión educativa real y efectiva del ADI sobre una base estatal. Para ello es preciso entrar a valorar los desarrollos llevados a cabo en cada una de las CC. AA. en materia de AD.

### 3.2. *La inclusión educativa en la normativa de atención a la diversidad de las Comunidades Autónomas*

La presentación de los resultados se corresponde con la frecuencia de cumplimiento de los ítems recogidos en la lista de comprobación y atendiendo a las dimensiones de la misma.

#### 3.2.1. Dimensión preliminar

Por lo que se refiere al grado de actualización de la normativa, menos de la mitad de las CC. AA. (41.16%) dispuso de normativa actualizada que resumiese todo el proceso de AD en un solo documento. Las CC. AA. de Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura y La Rioja elaboraron documentos en los que todo el proceso de AD aparecía recogido en un único texto a fin de facilitar la labor de todos los profesionales y miembros de la comunidad educativa para la AD.

En relación a la justificación normativa sobre los antecedentes de derecho, es importante destacar que tan solo Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia y Navarra (29.4%) aludieron explícitamente a la Convención.

**TABLA 2. Resultados de la dimensión preliminar**

<i>Dimensión preliminar</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Desarrolla normativa en los últimos 5 años que “unifica la atención educativa al ACNEAE (dentro de ello, al ACNEE)?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO
¿Aluden a la Convención?	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO

*Nota:* AND = Andalucía; PA = Principado de Asturias; ARA = Aragón; IB = Islas Baleares; IC = Islas Canarias; CAN = Cantabria; CLM = Castilla-La Mancha; CYL = Castilla y León; CAT = Cataluña; CV = Comunidad Valenciana; EX = Extremadura; GAL = Galicia; LR = La Rioja; MAD = Madrid; MUR = Región de Murcia; NAV = Comunidad Foral de Navarra; PV = País Vasco.

### 3.2.2. Detección e identificación de NEAE

Esta dimensión es muy importante dentro del proceso de AD. Constituye el punto de partida para la evaluación psicopedagógica, el dictamen de escolarización y la puesta en práctica de las diferentes medidas de AD. Por ello, se requiere de la máxima precisión en esta etapa, evitando duplicidades de acción, así como disponer de indicadores claros y precisos que orienten las prácticas de cada agente de la comunidad educativa (no solo profesionales) generando protocolos estandarizados de actuación.

Como se deduce del análisis de la normativa, solo Andalucía especificó a través de un protocolo las actuaciones concretas de cada miembro de la comunidad educativa, en las diferentes áreas de desarrollo del alumno y en los diversos contextos en los que este interactúa (ver Tabla 3). En concreto, aparecen determinados los momentos claves para detectar las NEAE, las personas que han de estar implicadas y participar activamente de este proceso de detección e identificación (i. e., orientadores, docentes y equipo directivo) y qué se entiende por indicios de NEAE, las áreas claves de evaluación (i. e., desarrollo cognitivo, motor, sensorial, comunicativo-lingüístico, etc.), así como los procedimientos adecuados de obtención de información (e. g., observación sistemática, hoja de registros, etc.). Todo ello lo ha concretado la Junta de Andalucía en un protocolo reciente recogido en las Instrucciones de 22 de junio de 2015, que posteriormente ha sido corregido, ampliado y actualizado mediante las Instrucciones de 8 de marzo de 2017. Estas instrucciones recogen anexos en los que, de cara a la detección e identificación de NEAE, establecen indicadores concretos para facilitar el trabajo de la comunidad educativa en esta etapa (Junta de Andalucía, 2015: 118-126; Junta de Andalucía, 2017: 119-128). En la normativa canaria también se dispone de indicadores que suponen una guía para la detección de necesidades en varias áreas



del desarrollo, aunque sin articular protocolo. Por otro lado, solamente el 47.04% de las CC. AA. (Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Valenciana, La Rioja y Navarra) elaboraron normativa en la que se especificasen criterios de inclusión/exclusión que debía “cumplir” el alumnado para ser considerado como con NEAE y/o NEE, cuestión esta importante para la celeridad de la respuesta.

Por otra parte, Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Murcia, Navarra y País Vasco, que representan casi las tres cuartas partes (70.56%) de las CC. AA. cuya normativa se ha analizado, incluyeron terminología actualizada a la hora de referirse al ADI, empleando el término “discapacidad intelectual” y dejando atrás otros como discapacidad psíquica, retraso mental o discapacidad cognitiva. Sin embargo, en el caso concreto de Castilla-La Mancha, el término no se utiliza de manera estable. Incluso en la *Guía para la Escolarización del ACNEAE* (Servicio de Atención a la Diversidad y Programas, Junta de Castilla-La Mancha, 2017)<sup>1</sup>, intercambian la terminología “discapacidad intelectual” por “discapacidad psíquica” a modo de sinónimos.

No todas estas CC. AA. que incorporan la terminología actualizada de discapacidad intelectual aluden a la conducta adaptativa. En concreto, el porcentaje decae desde el 70.54% de CC. AA. que aluden a ella, hasta el 58.80% que aluden a conducta adaptativa dentro de la misma (Andalucía, Aragón, Islas Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, La Rioja, Murcia, Navarra y País Vasco). Así pues, en los casos de Islas Baleares, Cantabria y Extremadura no se desarrolló normativa que aludiese a la conducta adaptativa, mientras que en Castilla y León la normativa analizada empleaba el término discapacidad psíquica y sí se consideraba la conducta adaptativa. Haciendo más hincapié en la importancia del término conducta adaptativa para el diagnóstico del ADI y evaluación de sus necesidades de apoyo, el porcentaje decae todavía más y solamente Aragón, Islas Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Navarra y País Vasco (35.28%) pusieron el foco en la conducta adaptativa además de en el CI en sus documentos normativos a la hora de referirse al ADI. Sin embargo, Andalucía, La Rioja y Murcia, que aludían en sus textos normativos a la discapacidad intelectual y a la conducta adaptativa, no profundizaron en la importancia de la misma.

Por último, solo en la normativa de Navarra se reguló la existencia de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico especialista en discapacidad intelectual (5.88%).

**TABLA 3. Resultados de la dimensión Detección e identificación de NEAE**

<i>Detección e Identificación (NEAE)</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
Existen indicadores mínimos a cubrir...																	
¿Para cada agente implicado?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿En las diferentes áreas del desarrollo?	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

<sup>1</sup> Debido al amplio volumen de normativa analizada en este trabajo, solo se comentan y recogen aquellos documentos que reflejaron una posición llamativamente diferente del resto de CC. AA. en los diferentes ítems. Estos documentos se recogen en el Anexo II de este artículo.

**TABLA 3. Resultados de la dimensión Detección e identificación de NEAE (cont.)**

<i>Detección e identificación (NEAE)</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿En los diversos contextos de referencia del alumnado?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Por agentes, áreas de desarrollo y contexto?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Se especifican criterios de inclusión/exclusión para cada NEAE y NEE?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO
¿Existe protocolo que articule el proceso de toma de decisiones en las diferentes fases de la AD?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Terminología actualizada al referirse al ADI?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se alude a la conducta adaptativa al referirse al ADI?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se resalta la importancia de la conducta adaptativa en la discapacidad intelectual?	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ
¿Existe Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Especialista en discapacidad intelectual?	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO

### 3.2.3. Evaluación psicopedagógica

La normativa analizada de todas las CC. AA. recogía regulaciones en las que la evaluación psicopedagógica había de estar plasmada en los documentos de centro y se definía apropiadamente el papel de cada profesional y de la familia (el País Vasco lo hace en documentos no normativos, no objeto de este análisis).

Por otro lado, se analizó si las regulaciones objeto de este estudio definían procedimientos de obtención de información a la hora de efectuar la evaluación psicopedagógica. En concreto, Andalucía, Islas Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja y el País Vasco (47.04%) regularon normativa en la que se definían tales procedimientos, lo que supone menos de la mitad de las CC. AA., algo llamativo dada la importancia de la evaluación psicopedagógica para la identificación de posibles NEE y toma de decisiones sobre inclusión del ADI. Entre los procedimientos de obtención de información, la normativa regulaba procedimientos cualitativos (e. g., observación, entrevista, etc.) y cuantitativos (e. g., hojas de registro o cuestionarios estandarizados). Solo en el caso de Andalucía se define explícitamente que las herramientas estandarizadas han de tener criterios de calidad psicométrica (i. e., fiabilidad y validez).

Todas las CC. AA. desarrollaron normativa en la que se reconocía explícitamente la importancia de valorar, dentro de la evaluación psicopedagógica, los contextos educativo, familiar, social y cultural. No obstante y nuevamente, tan solo en el caso

andaluz se desarrolló normativa que ofrecía pautas concretas para detectar necesidades en tales contextos.

La evaluación psicopedagógica se traduce en el informe psicopedagógico. Mirando los datos derivados del análisis, la mayoría de las CC. AA. (76.44%) desarrollaron normativa en la que se regulaban indicaciones sobre la información a incluir en cada apartado del informe psicopedagógico. Solamente no lo hicieron Aragón, Cataluña, Madrid y País Vasco. Se analizó además si las normativas regulaban la evaluación de necesidades de apoyo más allá de aspectos curriculares, organizativos y/o de gestión, conforme a lo que sostiene el modelo de apoyos. En este caso, Andalucía, Asturias, Cataluña y Comunidad Valenciana (23.52%) tuvieron desarrollos normativos en los que esto se regulaba.

**TABLA 4. Resultados de la dimensión Evaluación psicopedagógica (ACNEAE y ACNEE)**

<i>Evaluación psicopedagógica (ACNEAE y ACNEE)</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Está definido el papel de cada profesional?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Existe proceso de toma de decisiones?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Recogida en los documentos de centro?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Está claro el papel del profesional de la orientación educativa?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Se define el papel de la familia?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Se definen procedimientos de obtención de información?	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ
¿Se proponen indicadores psicométricos de calidad para los instrumentos estandarizados de recogida de información?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Se reconoce la importancia del contexto social, cultural o familiar, además del educativo?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se proponen pautas concretas para detectar necesidades en estos contextos?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Aparecen indicaciones concretas para cumplimentar cada apartado del informe psicopedagógico?	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO
¿Se evalúan necesidades de apoyos más allá de lo curricular, organizativo y/o de coordinación?	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

### 3.2.4. Dictamen de escolarización

Esta etapa resulta crítica para el proceso de inclusión educativa del ADI, pues se ha de tomar la decisión de escolarizar al alumnado en una modalidad ordinaria (inclusiva),

mixta o especial. A excepción del País Vasco (documentos no normativos), todas las CC. AA. dispusieron de desarrollos en los que se definen apropiadamente el papel de cada miembro de la comunidad educativa, la pertinencia de incluir el dictamen en los documentos de centro y el proceso de toma de decisiones en esta fase de AD.

Se volvió a analizar nuevamente en esta etapa la actualización terminológica en relación a la DI, pues en esta etapa se requiere una visión actualizada que posibilite la determinación apropiada de necesidades de apoyo, una provisión ajustada de apoyos individualizados, a fin de tomar las decisiones de escolarización sobre la base de una evaluación ajustada a las necesidades del ADI. Del 70.56% de CC. AA. que en la fase de *detección e identificación de NEAE* disponían de normativa con una terminología actualizada a la hora de referirse al ADI, en la fase de *dictamen de escolarización* dicho porcentaje decae hasta el 41.16% de CC. AA. (casi 30 puntos porcentuales menos) y solo Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias, Cataluña, Extremadura y Murcia disponían de normativa en la que se recogía el término. No es de extrañar, por tanto, que tan solo un 23.53% de las CC. AA. (Andalucía, Principado de Asturias, Cataluña y Valencia) elaborasen normativa en la que se regulaba que se evaluaran necesidades de apoyo y se ofreciesen apoyos en áreas diferentes a la organizativa y curricular para esta etapa, y que menos del 25% (Aragón, Cantabria, Cataluña y Valencia) desarrollasen normativa en la que se definiesen los apoyos y las necesidades de apoyo (pues los primeros responden a las segundas) desde un enfoque socioecológico como el recogido por la AAIDD y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF; OMS, 2011) aludiendo a una visión interactiva ecológico-contextual.

En Aragón, la noción de “apoyo” recoge un enfoque ecológico-contextual que va en la línea expuesta por los modelos de apoyo y calidad de vida y la Convención:

... diversas actuaciones, recursos y estrategias que aumenten la capacidad de los centros escolares para promover el desarrollo, el aprendizaje, los intereses y el bienestar personal en todo su alumnado, a través de la transformación del propio centro, y de la eliminación y superación de barreras que puedan dificultar el aprendizaje y la participación (Gobierno de Aragón, 2014: 24833).

Por su parte, la Comunidad Valenciana recoge un enfoque socioecológico que parte de la CIF a la hora de definir los productos de apoyo:

... se entienden estos (los apoyos) como cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipos, herramientas y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (Generalidad Valenciana, 2017: 6371).

Cataluña supera las limitaciones de la visión tradicional del “apoyo educativo” (i. e., exceso de orientación a lo curricular) incluyendo el término “medida para la atención educativa” desde un claro enfoque ecológico-contextual:

Las medidas para la atención educativa son las acciones y actuaciones organizadas por los centros dirigidas a facilitar el acceso al aprendizaje y la participación, con objeto

de permitir el progreso de todos los alumnos, prevenir las dificultades del aprendizaje y asegurar un mejor ajuste entre las capacidades de los alumnos y el contexto educativo. Estas medidas inciden en todos los ámbitos de la educación (Generalidad de Cataluña, 2017: 6).

En Cantabria no se ofrece una definición de apoyo o de necesidades de apoyo como en los casos anteriores, pero sí se habla de los apoyos y necesidades de apoyo para el ADI como función de la interacción entre el ámbito educativo y las características bio-psico-sociales, siendo los apoyos el puente (y pudiendo ser más o menos extensos y más o menos generalizados) para lograr el ajuste (Gobierno de Cantabria, 2014).

**TABLA 5. Resultados de la dimensión Dictamen de escolarización**

<i>Dictamen de escolarización (ACNEE)</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Está definido el papel de cada profesional?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Existe proceso de toma de decisiones?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Recogido en documentos de centro?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Está claro el papel del profesional de la orientación educativa?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Está claro el papel de la familia?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Terminología actualizada para el ADI?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO
¿Se evalúan necesidades de apoyo y se ofertan apoyos más allá de lo curricular/ organizativo?	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Se consideran apoyos desde el modelo de apoyos?	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

### 3.2.5. Medidas de Atención a la Diversidad

Todas las CC. AA. especificaron en sus documentos normativos las medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales de AD para cada nivel educativo analizado, la importancia de especificarlas en sus documentos de centro, así como el papel de cada miembro de la comunidad educativa, los recursos humanos y materiales de AD (ver Tabla 6).

A excepción de la Región de Murcia, el resto de CC. AA. (94.08%) desarrollaron documentos normativos en los que se explicitaba el procedimiento habilitado por la administración para aplicar las medidas. No obstante, el porcentaje de CC. AA. que en sus regulaciones elaboraban un proceso de toma de decisiones en el que se relacionasen las medidas a aplicar para cada tipo de ACNEAE según sus necesidades decayó hasta el 70.56%, sumándose a Murcia en este caso las CC. AA. de Cantabria, Castilla y León, Galicia y Madrid.

En relación con los apoyos que brindan como medidas de AD, se exploró la consideración que se daba los apoyos (i. e., si se reconocía la importancia de brindar apoyos no solamente curriculares), la regulación efectiva o traducción del paso anterior en apoyos que realmente trascendiese lo curricular y el alineamiento de los apoyos para la mejora de la calidad de vida del ADI en entornos ordinarios. Para la primera cuestión, el 82.32% de las CC. AA. publicó normativa en la que se recogía explícitamente en su normativa la importancia de considerar las medidas de AD como apoyos que no solo debían focalizarse en aspectos curriculares (Andalucía, Principado de Asturias, Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia, Navarra y País Vasco). Sin embargo, el porcentaje de CC. AA. que, real y efectivamente, regulaban en su normativa medidas de AD que efectivamente suponían una superación del foco curricular decae a la mitad (41.16%), lo que supone la no concreción en medidas efectivas de lo explicitado en el ítem anterior para las CC. AA. de Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Galicia y País Vasco. Finalmente, tan solo las CC. AA. de Baleares, Cataluña, Murcia y País Vasco en sus documentos normativos explicitaron la importancia de enfocar las medidas de AD para la mejora de la calidad de vida del ADI.

**TABLA 6. Resultados de la dimensión Medidas de Atención a la Diversidad**

<i>Medidas de Atención a la Diversidad</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Se especifican medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales por niveles educativos?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se especifica el procedimiento para aplicarlas?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
¿Se elabora proceso de toma de decisiones que relacione medidas, procedimiento, agentes y alumnado según NEAE?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
¿Se especifican recursos humanos y materiales ordinarios y específicos?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se reconoce la importancia de los apoyos más allá de lo curricular/organizativo?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se regulan medidas que recojan apoyos en diferentes contextos para el ADI (e. g., salud-seguridad, actividades sociales o autodeterminación)?	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO
¿Se alinean apoyos y mejora de la calidad de vida del ACNEE?	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ
¿Se define el papel de los profesionales y familia?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se recogen en los documentos de centro?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

### 3.2.6. Implicación de la comunidad educativa y difusión de datos y resultados

Todas las CC. AA. recogen en sus documentos normativos el papel que en el proceso de AD han de cumplir los profesionales y la comunidad educativa (el País Vasco en documentos no normativos). Igualmente, en todas las regulaciones autonómicas aparece apropiadamente detallada la pertinencia que para la AD tiene la coordinación entre ciclos y etapas educativas, así como entre consejerías (sanidad, servicios sociales y educación) en la AD. Sin embargo, solo en el caso de Andalucía y Aragón la familia tiene un papel verdaderamente protagonista en el proceso de AD, en el primer caso a través de los citados protocolos (Junta de Andalucía, 2015, 2017) y en el caso aragonés mediante la creación de comisiones de seguimiento consultivo para el éxito y la inclusión educativa de todo el alumnado en el que las familias tienen voz y voto (Gobierno de Aragón, 2015).

Por último, todas las CC. AA. en sus desarrollos conceden importancia de desarrollar intercambios de experiencias y buenas prácticas, así como de analizar datos acumulados en relación al proceso de AD.

TABLA 7. Resultados de la dimensión Implicación de la comunidad educativa y difusión de datos y resultados																	
<i>Implicación de la comunidad educativa y difusión de datos y resultados</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Se define el papel de cada profesional dentro del proceso (de la detección a la intervención)?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Y de la familia?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se define precisamente el rol de la familia para cada fase de la AD?	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Se alude a la coordinación intracentro, intercentro y entre consejerías?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Aparece recogida claramente la necesidad de coordinación entre ciclos y etapas educativas en la atención a la diversidad?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se presentan datos en congresos?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se facilitan intercambios de experiencias y buenas prácticas?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

## 4. Discusiones y conclusión

El objetivo y contenido de análisis del presente trabajo ha girado alrededor de la legislación e instrumentos normativos vigentes en España para garantizar el artículo 24 de la Convención sobre el derecho a la educación inclusiva, específicamente, en

relación con el ADI. Para ello, en primera instancia se ha analizado la legislación derivada de la Convención a nivel estatal. En un siguiente paso, debido a que la legislación estatal establece como procedimiento último para garantizar la inclusión y normalización del ADI el proceso de AD, se ha procedido a analizar la regulación y concreción que las diferentes CC. AA. hacen sobre la AD a fin de valorar si estas generan un marco que permita la adopción de procesos de evaluación contextualizada de necesidades y provisión de apoyos para garantizar la inclusión del ADI. Para ello, se han empleado como foco de análisis los modelos de apoyos y calidad de vida, y el enfoque de derechos sostenido en la Convención a través de los “ajustes razonables” usando una lista de comprobación de elaboración propia. El mayor énfasis de este análisis ha recaído en la valoración de los procesos de evaluación de necesidades de apoyo y provisión de apoyos que las CC. AA. determinan para garantizar el derecho a la inclusión del ADI en sus desarrollos normativos, debido a la importancia de la evaluación para la toma de decisiones e intervención (i. e., *detección e identificación de NEAE, evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización y medidas de AD*). Derivados de este análisis, se pueden destacar diferentes cuestiones.

A nivel estatal no hay concreciones para la inclusión educativa del ADI. El aludido RDL/LGDPD adapta el contenido de la Convención y sostiene en su artículo 16 y título IV el derecho a la educación inclusiva destacando a los ajustes razonables, pero sin desarrollarlos. Además, este texto legal alude a la legislación educativa general para plasmar este derecho a la educación inclusiva. No obstante, la LOE/LOMCE no concreta los ajustes razonables y define el principio de AD para ofrecer una respuesta de garantías para la inclusión del ADI con especial énfasis en aspectos curriculares. Este principio de AD se concreta y desarrolla en las normativas vigentes a nivel de CC. AA. y de cuyo análisis pormenorizado se pueden extraer diferentes puntos de discusión.

En primer lugar, los resultados ponen de manifiesto la variabilidad entre CC. AA. Sobre las mismas variables y etapas de AD, el nivel de concreción y desarrollo de las CC. AA. varía, lo que sugiere cómo el marco estatal en el que se basan, al ser poco preciso, da igual a desarrollos desiguales, dependientes de la formación que tengan sus técnicos y de la sensibilidad de las administraciones educativas. Por ejemplo, no todas las CC. AA. aluden a la Convención ni tienen un marco reciente actualizado que aglutine las etapas de AD. Esto pone de relieve que, además de estar desactualizado el marco que regula la evaluación psicopedagógica como sostienen Echeita *et al.* (2017), la AD como proceso en sí no está actualizada en lo que se refiere a su fundamentación normativa.

Segundo, de modo general, los resultados atestiguan que no existe ninguna CA cuyo marco articule la evaluación de necesidades de apoyo en el ADI y disponga de medidas de AD basadas en apoyos individualizados que se centren en áreas no curriculares/organizativas y se orienten a mejorar funcionamiento y calidad de vida del ADI. No obstante, hay logros parciales, como la elaboración de protocolos en Andalucía (Junta de Andalucía, 2015, 2017) que ofrecen guías a la comunidad educativa para la detección de necesidades en esferas no curriculares, aunque no se alinean medidas de AD orientadas a la mejora de la calidad de vida del ADI. En el mismo sentido, el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención al alumnado con necesidades



educativas especiales en el marco de un sistema educativo inclusivo (Generalidad de Cataluña, 2017) dispone de muy buena fundamentación normativa que cubre toda la vida escolar del alumnado (i. e., desde educación infantil hasta la vida adulta), enfatizando el papel transformador de los centros de educación especial a centros de servicios y recursos para centros educativos ordinarios generando una red de apoyos a la educación inclusiva. Este decreto, aunque regula la elaboración de planes de apoyos individualizados orientados a la mejora de la calidad de vida del alumnado, no resulta novedoso en lo que a determinación de necesidades de apoyo y medidas se refiere (en su artículo 15), en el sentido de que se especifica el procedimiento a seguir, pero no se profundiza en la detección de necesidades que, para cada alumnado en función de sus condiciones, haya que abordar como por ejemplo sí elabora Andalucía. Comentarios similares se derivan de la normativa del País Vasco y Aragón, que proponen medidas para mejorar la calidad de vida del ADI, aunque no concretan cómo hacerlo ni definen qué es calidad de vida.

La principal implicación que tiene lo anterior es que, al no establecer un protocolo concreto de evaluación de necesidades de apoyo que oriente la respuesta ajustada en todas las áreas del desarrollo del alumno, en caso de ser necesario el dictamen de escolarización, la toma de decisiones que se efectúe no descansa sobre una evaluación y provisión de apoyos holística, lo que puede resultar en su segregación sin haber valorado su funcionamiento con los apoyos apropiados en diferentes áreas, comprometiendo el derecho recogido en el artículo 24 y alejándose de los presupuestos de los modelos de apoyos y calidad de vida. Por otro lado, el desarrollo de indicadores mínimos a cubrir en protocolos no ha de entenderse como una amenaza a la autonomía pedagógica y de gestión de los centros educativos, sino más bien como una guía que se oriente a evitar duplicidades de actuación como sí hacen las CC. AA. en otras cuestiones (i. e., urgencias médicas, TDAH o bullying). Además, puede facilitar y hacer real una comparación efectiva de prácticas y datos, que según la ordenación actual de la AD en las CC. AA. es muy difícil al haber diferentes desarrollos en los procedimientos.

En tercer lugar, por lo que se refiere específicamente a los procesos de determinación de necesidades de apoyo, las necesidades de apoyo evaluadas en las etapas de *detección e identificación de NEAE*, *evaluación psicopedagógica* y *dictamen* se centran en lo curricular y organizativo. Aunque las CC. AA. proponen la obtención de información del entorno social y familiar, no elaboran concreciones en muchos casos y no se proporcionan apoyos individualizados en estas áreas. Esto es crítico en el caso de que durante la evaluación psicopedagógica se detecte una potencial NEE. Esto refuerza lo sostenido en el párrafo anterior: la toma de decisiones sobre la escolarización suele descansar en una base “parcial” de evaluación y respuesta al no establecer la normativa un marco que permita comprobar el funcionamiento del ADI en entornos ordinarios con los apoyos contextualizados apropiados.

Además, todas las CC. AA. sostienen que la evaluación psicopedagógica y el dictamen han de descansar en la obtención de información cualitativa (i. e., entrevistas, juicio clínico, observación) y cuantitativa (i. e., herramientas estandarizadas). Nuevamente, encontramos carencias críticas para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas:

- a) Conceptualmente, no hay un conocimiento consistente sobre discapacidad intelectual en la mayoría de las CC. AA. (i. e., poca consideración de la importancia de la conducta adaptativa en diagnóstico y evaluación y falta de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Especialistas en discapacidad intelectual). Esto puede dar lugar a mala praxis en evaluación y provisión de apoyos, otorgando excesiva importancia al CI frente a otro tipo de habilidades o a la provisión de apoyos exclusivamente curriculares, olvidándose la promoción de la autodeterminación y calidad de vida.
- b) Desde un punto de vista objetivo, tan solo Andalucía explicita el uso de herramientas válidas y fiables. Esta limitación es si cabe más importante, pues la falta de herramientas fiables y válidas para fundamentar las intervenciones y decisiones (Muñiz, Hernández y Ponsoda, 2015) puede dar lugar a mala praxis, máxime cuando se toman decisiones que pueden dar como resultado la segregación del ADI comprometiendo su desarrollo pleno y coartando sus derechos.

Por lo que se refiere a las medidas de AD, hay CC. AA. que proponen medidas de apoyo que trascienden lo curricular, como los planes educativos/de trabajo individualizado de Cataluña, Castilla-La Mancha y Asturias que inciden en el desarrollo personal, aunque sin aportar concreciones sobre cómo aplicarlas y evaluar su impacto. También existen unidades de apoyo a la integración y la red de apoyo a la educación inclusiva en Baleares y Cataluña, respectivamente, el programa ADI del País Vasco y el programa de atención educativa al alumnado con síndrome de Down y afines en La Rioja. Estas propuestas superan lo curricular fomentando el desarrollo pleno y enfatizan el papel comunitario (i. e., relación con el movimiento asociativo Plena Inclusión). Incluso en el caso de Murcia se elabora normativa concreta sobre medidas de AD específicas para el ADI. Así, en la elaboración de los planes de trabajo individualizado, se tendrá que incluir un plan de apoyo individual conductual positivo en el caso de que el ADI presente conductas desafiantes, basándose en una evaluación funcional de las necesidades de apoyo conductual del alumno y orientando la respuesta hacia la mejora del funcionamiento en diferentes áreas y contextos y a la mejora de la calidad de vida (Gobierno de Murcia, 2016).

El que estos procedimientos de determinación y evaluación de necesidades y de provisión de apoyos estén excesivamente centrados en lo curricular puede responder a dos cuestiones fundamentales: la falta de conocimiento en profundidad de la discapacidad intelectual y la falta de comprensión de los enfoques de apoyo.

Con respecto a la primera cuestión, hay una manifiesta falta de formación de los profesionales de la orientación educativa en la discapacidad intelectual, lo que se refleja en la falta de consideración de la conducta adaptativa en la condición de discapacidad intelectual, así como por el hecho de que solo exista un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de discapacidad intelectual, que son equipos entrenados en la detección de necesidades y provisión de apoyos en las NEE específicas de su competencia, como sucede con los equipos específicos de discapacidades sensoriales o del desarrollo.

Respecto a la segunda cuestión, los datos ponen de manifiesto que el marco de referencia de comprensión de las necesidades de apoyo y apoyos está desactualizado,

tal y como refleja el escaso número de CC. AA. que desarrollan normativa que incorpora una visión ecológico-contextual de los conceptos de necesidades de apoyo y apoyos. Los análisis destacan que son solo Aragón, Cantabria, Cataluña y Comunidad Valenciana las que definen estos conceptos sobre la base de una concepción ecológico-contextual. Esta visión de las necesidades y apoyos suscrita por estas CC. AA. no debería resultar novedosa teniendo en cuenta la Convención y los modelos descritos. Sin embargo, el análisis de la normativa permite detectar dos barreras claras para la incorporación de una noción ecológico-contextual de apoyos y necesidades que sea tenida en cuenta en los procesos de evaluación e intervención en la AD para la inclusión del ADI.

Por un lado, la consideración de las NEE en nuestro contexto educativo; y, por otro, la naturaleza “razonable” de los ajustes. Tal y como se definen las NEE en nuestro contexto, estas se derivan de discapacidad o trastornos graves de conducta, si bien una persona puede presentar discapacidad sin limitaciones en la actividad o restricciones en su participación (Organización Mundial de la Salud, 2011). Igualmente, la provisión de los apoyos ha de hacerse realmente atendiendo al perfil diferencial de necesidades del estudiante y no basándose en el tipo de categoría al que administrativamente se adscriba el alumno tras la evaluación. Ello solo es posible si se parte de procedimientos válidos y fiables y basados en modelos científicos avalados.

Con relación a los ajustes, el Comentario General n.º 4 (Naciones Unidas, 2016) sobre el artículo 24 de la Convención hace aclaraciones sobre los mismos, defendiendo que son una obligación de los Estados parte y que aquellos que se escuden en la crisis económica o la razonabilidad para no darlos violan explícitamente la inclusión del ADI. La barrera que subyace a esta baja comprensión de los ajustes razonables está en la escasa concreción normativa sobre los mismos (CERMI, 2016).

Para la inclusión educativa del ADI también es imprescindible la participación familiar. Todas las CC. AA. defienden la participación de familias, pero desempeñan un papel de receptoras de información, a excepción de Andalucía y Aragón. En Andalucía, se les otorga un papel activo en la detección de necesidades y evaluación psicopedagógica, diciendo en qué áreas y contextos han de aportar información (Instrucciones 22 de junio de 2015 e Instrucciones del 8 de marzo de 2017). En el caso aragonés la legislación regula la creación de comisiones de seguimiento consultivas para la mejora de la política y las prácticas inclusivas (Orden de 28 de enero, 2015). Estos resultados van en la línea de los encontrados en otros estudios en los que se pone de manifiesto que si bien la participación de las familias en la educación de los hijos está garantizada, hay una falta real de participación (Comellas, 2009), aportando este trabajo evidencias sobre la falta de marcos legales que establezcan cauces reales de participación efectiva. Esto es una cuestión crítica pues la participación familiar se erige como una clave necesaria, aunque no suficiente, para la mejora de los procesos de inclusión educativa (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

A modo de conclusión, los hallazgos encontrados en el presente análisis coinciden con los de estudios que hacen patente que la AD no funciona adecuadamente para la inclusión del ADI (Amor *et al.*, 2018; Echeita *et al.*, 2017; Liesa, Castelló, Torres, Cano y Mayoral, 2012; Ramos y Huete, 2016; Verdugo, 2009), y con trabajos que

aportan evidencias basándose en la voz del ADI y sus familiares, y que ponen de relieve cómo la respuesta que se les da a estos alumnos desde el entorno educativo es pobre, ofreciendo escasas oportunidades al ADI y volcándose en aspectos curriculares que actúan como barrera para su inclusión (Figuera y Coiduras, 2013; Pallisera, Fullana, Puyalto y Vilà, 2016; Verdugo y Rodríguez, 2012). Así pues, las carencias en la consideración de los apoyos con el énfasis en lo curricular, la desactualización general de la normativa en modelos avalados, la carencia de equipos específicos de discapacidad intelectual, la falta de protocolos y la no defensa del uso de herramientas válidas y fiables en los procesos de AD pueden subyacer al mal funcionamiento de la misma en relación a la inclusión del ADI y el incremento de su escolarización en centros especiales.

Teniendo en cuenta estas evidencias, es imprescindible la renovación del marco legal que regula la AD para los ACNEE, en general, y para el ADI, en particular, poniendo el énfasis no solamente en aspectos curriculares, sino dando mayor peso a la comunidad (Gómez-Zepeda, Petreñas, Sabando y Puigdemívol, 2017; Iglesias y Calvo, 2012) y otras áreas del desarrollo (Thompson *et al.*, 2016). En este sentido conviene reafirmar la importancia que tiene la investigación para el desarrollo de la política educativa inclusiva. Por un lado, la ONU destaca como una de las principales barreras al desarrollo de la educación inclusiva la falta de investigación y datos acumulados (Naciones Unidas, 2016) y, por otro lado, la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2011) sostiene que el desarrollo de políticas basadas en la evidencia es crucial en la creación de sistemas de educación inclusiva y que los responsables políticos, los expertos en recogida de datos y los investigadores han de compartir un enfoque común generando una sinergia de esfuerzos y tratando de definir métodos y procedimientos comunes.

Es por lo que el desarrollo de políticas para la inclusión del ADI no puede obviar los modelos de apoyos y calidad de vida, pues ambos son avalados por la comunidad científica para el trabajo con personas con discapacidad intelectual en diferentes etapas del ciclo vital (Pazey *et al.*, 2016; Schalock *et al.*, 2010). El modelo de apoyos tiene evidencia sobre su funcionamiento en ADI (Shogren *et al.*, 2017; Walker *et al.*, 2014; Wehmeyer *et al.*, 2016; Wehmeyer y Lee, 2017) y el modelo de calidad de vida es un marco para la evaluación de necesidades y provisión de apoyos, además de para el desarrollo y evaluación de política pública (Buntinx y Schalock, 2012; Schalock y Verdugo, 2002, 2007, 2012a, 2012b; Schalock *et al.*, 2016). Además, basadas en ellos, hay herramientas psicométricamente robustas que pueden mejorar la evaluación de necesidades del ADI durante el proceso de AD, aportar criterios para la distribución de recursos, orientar intervenciones y valorar el impacto de las mismas, como son las escalas de evaluación de necesidades de apoyo (Thompson *et al.*, 2016; Guillén, Adam-Alcocer, Verdugo y Giné, 2017) o escalas de calidad de vida en el contexto escolar (Gómez *et al.*, 2016; Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabe, Verdugo, Prieto y Contini, 2009).

Adoptar estos modelos para el desarrollo de normativa de AD para la inclusión al ADI permitirá mejorar las prácticas en evaluación e intervención, así como ofrecer marcos y herramientas para el acercamiento de las prácticas basadas en la evidencia en

el entorno educativo, permitiendo avanzar en la senda de la inclusión de este alumnado como obliga la Convención.

#### 4. Limitaciones y prospectiva

Uno de los aspectos positivos de la investigación realizada radica en su relevancia para el posterior desarrollo de políticas públicas eficaces que generen marcos actualizados para la evaluación de necesidades y provisión de apoyos centrados en la inclusión del ADI. No existen estudios anteriores que exploren la regulación del derecho a la educación inclusiva a nivel estatal y sus desarrollos regionales en materia de AD para el ADI comparando entre CC. AA. Los trabajos previos en la materia analizan aspectos concretos sobre políticas (Torres y Castillo, 2016) o bien comparan políticas sobre inclusión en diferentes países (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015; Vásquez-Orjuela, 2015).

El trabajo no está exento de limitaciones, como la naturaleza descriptiva del estudio, que impide realizar inferencias sobre otros colectivos, o el proceso de inducción que ha servido para la elaboración de la lista de comprobación. Por otra parte, la implicación fundamental es la de valoración de las políticas educativas inclusivas en nuestro país a nivel de CC. AA, pues el trabajo pone de relieve las carencias en materia de inclusión que las administraciones educativas estatales y regionales han de considerar. Se trata de un trabajo que puede servir como punto de partida para la elaboración de concreciones normativas que tengan en cuenta los aspectos aquí destacados y que puede ser base para otras investigaciones similares para otro tipo de alumnado.

Como líneas de futuro, el desarrollo de sistemas educativos inclusivos precisa un estudio en profundidad, además del análisis de la normativa de AD como marco, de las culturas adoptadas en los centros escolares para la inclusión del ADI, así como de las prácticas de los profesionales para garantizar la inclusión de este alumnado. Por su relación estrecha con el presente estudio, es preciso investigar el rol desempeñado y las tareas habitualmente acometidas por los profesionales de la orientación educativa tanto adscritos a los propios centros escolares (orientadores) como en los equipos de orientación de zona, atención temprana y específicos, pues suponen una traducción directa del marco de AD en prácticas profesionales en el entorno educativo. Un análisis de este tipo supone identificar las prácticas directas, además del uso y tipo de recursos (y mecanismos de toma de decisiones), que se ponen en marcha para cumplir con lo expuesto en el artículo 24 de la Convención en relación con el ADI.

#### Agradecimientos

El trabajo presente ha sido financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Programa FPU, referencia: FPU13/03897), la Junta de Castilla y León (Referencia: SA120U13) y el Ministerio de Economía y Competitividad (Programa FPI, referencia BES-2013-065113; y Proyecto de I+D con referencia: PSI2015-65193-P [MINECO/FEDER]).

## Referencias bibliográficas

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education (MIPIE). An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators*. Bruselas: Autor.
- AMOR, A. M., HAGIWARA, M., SHOGREN, K. A., THOMPSON, J., VERDUGO, M. Á., BURKE, K. M. y AGUAYO, V. (en prensa). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. Manuscrito aceptado para su publicación.
- AMOR, A. M., VERDUGO, M. Á., CALVO, M. I., NAVAS, P. y AGUAYO, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30 (1), 39-45. doi: 10.7334/psicothema2017.175.
- BELTRÁN-VILLAMIZAR, Y. I., MARTÍNEZ-FUENTES, Y. L. y VARGAS-BELTRÁN, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el cambio hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18 (1), 62-75.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. 3<sup>rd</sup> ed. Bristol: CSIE.
- BOSCH, F. y GUARDIOLA, E. (2003). La lista de comprobación (checklist) abreviada para la evaluación de artículos de investigación biomédica básica. *Medicina Clínica*, 121 (3), 228-230.
- BUNTNIX, W. H. E. y SCHALOCK, R. L. (2012). Models of disability, quality of life, and individualized supports: implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7 (4), 283-294.
- CALVO, M. I., VERDUGO, M. Á. y AMOR, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 99-113.
- COMELLAS, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2016). *2006-2016: 10 años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Balance de su aplicación en España*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- ECHETA, G., SIMÓN, C., MÁRQUEZ, C., FERNÁNDEZ, M. L., MORENO, A. y PÉREZ, E. (2017). Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48 (1), 51-71.
- FIGUERA, P. y COIDURAS, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- FORLIN, C., CHAMBERS, D., LOREMAN, T., DEPPELER, J. y SHARMA, U. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability: a review of the best evidence in relation to theory and practice*. Canberra: The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
- GARCÍA-SALINERO, J. (2004). Estudios descriptivos. *Nure Investigación*, 7, 1-3.
- GÓMEZ, L. E., ALCEDO, M. A., VERDUGO, M. Á., ARIAS, B., FONTANIL, Y., ARIAS, V. B., MONSALVE, A. y MORÁN, L. (2016). *Escala KidsLife: evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con discapacidad intelectual*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Publicaciones del INICO.
- GÓMEZ-VELA, M. y VERDUGO, M. Á. (2009). CCVA: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes. Madrid: CEPE.
- GÓMEZ-ZEPEDA, G., PETREÑAS, C., SABANDO, D. y PUIGDELLÍVOL, I. (2017). The role of support and attention to diversity teacher (SADT) from a community-based perspective: promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>.

- GUILLÉN, V. M., ADAM-ALCOCER, A. L., VERDUGO, M. Á. y GINÉ, C. (2017). Comparison between the Spanish and Catalan versions of the Supports Intensity Scale for Children (SIS-C). *Psicothema*, 29 (1), 126-132. doi: 10.7334/psicothema2016.200.
- IGLESIAS, M. L. y CALVO, M. I. (2012). Plan de trabajo individualizado hacia resultados personales desde el centro educativo. *Siglo Cero*, 43 (2), 62-80.
- LIESA, E., CASTELLÓ, M., CARRETERO, M. R., CANO, M. y MAYORAL, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (2), 403-420.
- MESSIOU, K. (2017). Research in the field of inclusive education: a time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 146-159. doi: 10.1080/13603116.2016.1223184.
- MUNTANER, J. J., ROSELLÓ, M. R. y DE LA IGLESIA, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Education Siglo XXI*, 34 (1), 31-50. doi: 10.6018/j/252521.
- MUÑOZ, J., HERNÁNDEZ, A. y PONSONDA, V. (2015). Nuevas directrices sobre el uso de los tests: investigación, control de calidad y seguridad. *Papeles del Psicólogo*, 36 (3), 161-173.
- NACIONES UNIDAS (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Recuperado el 13 de febrero de 2018 de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- NACIONES UNIDAS (2016). *Comentario General n.º 4 sobre el artículo 24*. Recuperado el 13 de febrero de 2018 de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>.
- NILHOLM, C. y GÖRANSSON, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American Journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3), 437-451. doi: 10.1080/08856257.2017.1295638.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión para la Infancia y Adolescencia: CIF-IA*. Madrid: OMS, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- PALLISERA, M., FULLANA, J., PYUALTO, C. y VILÀ, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disability and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (3), 391-406.
- PAZEY, B. L., SCHALOCK, R. L., SCHALLER, J. y BURKETT, J. (2016). Incorporating quality of life concepts into educational reform: creating real opportunities for students with disabilities in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Disability Policy Studies*, 27, 96-105.
- RAMOS, C. y HUETE, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*, 16, 251-277.
- SABEH, E. N., VERDUGO, M. Á., PRIETO, G. y CONTINI, E. N. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SCHALOCK, R. L., BORTHWICK-DUFFY, S. A., BRADLEY, V. J., BUNTINIX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M. ... y YEAGER, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11<sup>th</sup> Edition*. Washington, D. C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (4), 21-36.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2012a). A conceptual and measurement framework to guide policy development and systems change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9 (1), 63-72.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2012b). *A leadership guide to redefining intellectual and developmental disabilities organizations: eight successful change strategies*. Baltimore, MD: Brookes.

- SCHALOCK, R. L., VERDUGO, M. Á., GÓMEZ, L. E. y REINDERS, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121 (1), 1-12. doi: 10.1352/1944-7558-121.1.1.
- SHOGREN, K. A., WEHMEYER, M. L., SCHALOCK, R. L. y THOMPSON, J. R. (2017). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. En M. L. WEHMEYER y K. A. SHOGREN (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 17-30). New York: Routledge.
- THOMPSON, J. R., VALERIE, J. B., BUNTNI, W. H. E., SCHALOCK, R. L., SHOGREN, K. A., SNELL, M. E. ... y YEAGER, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the Support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47 (2), 135-146.
- THOMPSON, J. R., WEHMEYER, M. L., HUGHES, C., SHOGREN, K. A., LITTLE, T. D., COPELAND, S. R. ... y TASSÉ, M. J. (2016). *Supports Intensity Scale-Children's version: User's Manual*. Washington D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- TORRES, J. A. y CASTILLO, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: Un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XXI*, 19 (2), 205-228. doi: 10.5944/educXXI.14223.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: Autor.
- UNESCO (2008). *48.ª Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva: Camino hacia el futuro*. París: Autor.
- VÁSQUEZ-ORJUELA, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18 (1), 45-61.
- VERDUGO, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- VERDUGO, M. Á. y NAVAS, P. (2017). *Todos somos todos: derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- VERDUGO, M. Á., NAVAS, P., GÓMEZ, L. E. y SCHALOCK, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (11), 1036-1045. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x.
- VERDUGO, M. Á. y RODRÍGUEZ, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de los alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- WALKER, V. L., DESPAIN, S. N., THOMPSON, J. R. y HUGHES, C. (2014). Assessment and Planning in k-12 Schools: A Social-Ecological Approach. *Inclusion*, 2 (2), 125-139.
- WEHMEYER, M. L. y LEE, S. H. (2017). Individualized Education Programs to promote access to the general education curriculum for students with intellectual disability. En M. L. WEHMEYER y K. A. SHOGREN (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 119-129). New York: Routledge.
- WEHMEYER, M. L., SHOGREN, K. A., KURTH, J. A., MORNINGSTAR, M. E., KOZLESKI, E. B., AGRAN, M. ... y RYNDAK, D. L. (2016). Including students with extensive and pervasive support needs. En F. E. OBIAKOR y J. P. BAKKEN (Eds.), *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Impact on Students with Disabilities (Advances in Special Education, Volume 31* (pp. 129-155). Emerald Group Publishing Limited.



## Anexo I

### Enlaces directos a las normativas de los departamentos/consejerías de educación

Comunidad Autónoma	Enlace a la sección normativa oficial de cada consejería/departamento de educación/enseñanza
Andalucía	<a href="http://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacion/servicios/normativa.html">http://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacion/servicios/normativa.html</a>
Asturias	<a href="https://www.educastur.es/consejeria/marco-normativo">https://www.educastur.es/consejeria/marco-normativo</a>
Aragón	<a href="http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?strseccion=PPT06&amp;sepRuta=Sistema%20Educativo/">http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?strseccion=PPT06&amp;sepRuta=Sistema%20Educativo/</a>
Baleares	<a href="http://die.caib.es/normativa/">http://die.caib.es/normativa/</a>
Canarias	<a href="http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/normativa/">http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/normativa/</a> (seleccionar: buscador de normativa de Educación y Universidades. Menú desplegable)
Cantabria	<a href="https://www.educantabria.es/informacion/normativa-y-legislacion.html">https://www.educantabria.es/informacion/normativa-y-legislacion.html</a>
Castilla-La Mancha	<a href="http://www.educa.jccm.es/es/normativa">http://www.educa.jccm.es/es/normativa</a>
Castilla y León	<a href="http://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion">http://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion</a>
Cataluña	<a href="http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/normativa/normativa-educacio/">http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/normativa/normativa-educacio/</a>
Comunitat Valenciana	<a href="http://www.ceice.gva.es/web/ordenacion-academica/enlaces">http://www.ceice.gva.es/web/ordenacion-academica/enlaces</a> (en el menú “servicio de ordenación académica” se recogen los temas y, en cada tema, la normativa)
Extremadura	<a href="http://www.educarex.es/">http://www.educarex.es/</a> (en el menú información educativa, seleccionar cada icono [área temática]. Una vez dentro del área, en el menú de la izquierda aparecen subáreas y, clicando en ellas, se puede acceder a la normativa vigente)
Galicia	<a href="https://www.edu.xunta.gal/portal/es/normativa">https://www.edu.xunta.gal/portal/es/normativa</a> (disponible tanto buscador, como menú en la parte superior y derecha)
La Rioja	<a href="http://www.larioja.org/educacion/es/normativa-educativa">http://www.larioja.org/educacion/es/normativa-educativa</a>
Madrid	<a href="http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&amp;cid=1142329685640&amp;cidConsejeria=1109266187254&amp;cidListConsj=1109265444710&amp;cidOrganismo=1142359974952&amp;pagename=ComunidadMadrid/Estructura">http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&amp;cid=1142329685640&amp;cidConsejeria=1109266187254&amp;cidListConsj=1109265444710&amp;cidOrganismo=1142359974952&amp;pagename=ComunidadMadrid/Estructura</a>
Murcia	<a href="https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=41&amp;IDTIPO=140&amp;RASTRO=c\$m22679">https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=41&amp;IDTIPO=140&amp;RASTRO=c\$m22679</a> (parte inferior, áreas temáticas. En cada área aparece su normativa)
Navarra	<a href="https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/temas">https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/temas</a> (en cada tema, aparecen subsecciones y, en ellas, se puede acceder a las regulaciones)
País Vasco	<a href="http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-5412/es/">http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-5412/es/</a> (en cada sección del menú central, se puede acceder a la normativa)

## Anexo II

### Normativa referenciada en el análisis

- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Gobierno de Aragón.
- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Generalidad de Cataluña.
- Guía de Escolarización para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el curso 2018-2019. Junta de Castilla-La Mancha.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Junta de Andalucía.
- Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Junta de Andalucía.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la enseñanza (LOMCE).
- Orden de 28 de enero de 2015, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la Comisión de seguimiento de las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo. Gobierno de Aragón.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.
- Resolución de 14 de febrero de 2017, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para la provisión y gestión de productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales para el ejercicio 2017. Generalidad Valenciana.
- Resolución de 15 de abril de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se establece un protocolo para la evaluación e intervención ante conductas problemáticas en alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual. Gobierno de la Comunidad Autónoma Región de Murcia.
- Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Gobierno de Cantabria.



