

La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales¹

The Perspectives of Students with Intellectual Disabilities, Families and Professionals on Inclusive Education in Spain

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Alba Rodríguez Aguilera

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Facultad de Psicología. Salamanca, España.

Resumen

Desde que en el año 1985 se inició el proceso de integración educativa en España hasta la vigente Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), que fundamenta el concepto de inclusión educativa (educación para todos), se han ido logrando avances significativos en la incorporación de alumnos con discapacidades a la escuela ordinaria, aunque el proceso ha tenido luces y sombras. Este artículo recoge los resultados de una investigación sobre la situación actual de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, e incluye su perspectiva, la de las familias y la de los profesionales. Se establecieron 18 grupos focales en seis comunidades autónomas españolas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid) y se utilizó el programa NUD*IST 6.0 para procesar el contenido de los discursos de cada grupo focal. Asimismo, se sistematizó el proceso de análisis basándolo en las etapas establecidas por Miles y Huberman

⁽¹⁾ Esta investigación ha sido financiada y promovida por la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) en colaboración con el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Hay que agradecer la contribución de: Pilar Sarto, Isabel Calvo, Mónica Santamaría, María Gómez, Francisca González, Mari Cruz Sánchez, Raquel Miguel Ruano, Patricia López y Leire Lopo.

(1994). Los resultados señalan los principales temas para cada colectivo participante, así como las coincidencias y las discrepancias de opinión entre ellos. Se observó que los obstáculos para lograr una educación inclusiva eficaz aparecen, principalmente, en la etapa de Educación Secundaria y tienen que ver con la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y de los profesionales; a la vez, se manifestó la necesidad de incrementar el apoyo psicológico y de incluir contenidos más prácticos en el currículo. Otro resultado destacable es la necesidad de reajustar el marco legislativo de la educación: en él deben establecerse con claridad opciones de futuro que permitan a estos alumnos continuar sus estudios. Finalmente, se concluye la necesidad de seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículo, así como partir de un enfoque multidimensional centrado en los indicadores de la calidad de vida del alumno.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad intelectual, calidad de vida, actitudes, cambio educativo, investigación cualitativa.

Abstract

From the time the Spanish educational integration process was initiated in 1985 to the current Constitutional Act on Education (LOE) (which is based on the principle of inclusion, or education for all), many significant advances in the inclusion of students with disabilities have been achieved, although there have been ups and downs in the process. This article presents the results of research into the perspectives of students with intellectual disabilities, families and professionals on inclusive education in Spain. Eighteen focus groups were set up in six autonomous communities of Spain. The results were analyzed with NUD*IST 6.0. The process of analysis was systematized according to the stages proposed by Miles and Huberman (1994). The common topics that were most important for families, students and professionals are presented. The results indicate that the most important barriers are in secondary education. Furthermore, the results show that interpersonal relations among classmates are very important. There is a need to improve peer and teacher attitudes, a need for greater psychological support and a need to include subjects of greater practicality in the curriculum. Another major finding concerns the need to readjust the legislative framework on education and create new options to enable students with intellectual disabilities to seek a post-secondary education. Lastly, there is a need to pursue a universal design for learning and for the curriculum and to employ a multi-dimensional focus with indicators of students' quality of life at its core.

Key words: inclusive education, intellectual disability, quality of life, attitudes, educational change, qualitative research.

La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales

En el año 1985, en el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, el Ministerio de Educación se comprometió a integrar a los niños con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados. Esta norma también contempla la Formación Profesional, la Educación de adultos y la Enseñanza universitaria de estas personas e insiste en la necesidad de proporcionarles los apoyos que precisen en cuanto a la valoración y orientación educativas, el refuerzo pedagógico y el tratamiento y atención personalizados. En las disposiciones adicionales, se señala la necesidad de que los profesores, en su formación inicial o permanente, adquieran los conocimientos pertinentes para atender las necesidades de estos alumnos. A partir del citado real decreto, se inicia en España de forma legal y experimental la integración escolar (Verdugo, Rodríguez-Aguilella, Sarto et ál., 2009).

Los planteamientos teóricos fueron forjándose con diferentes leyes educativas, hasta la actualmente vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que pretende ofrecer una respuesta educativa adecuada a todos los alumnos a partir del principio de inclusión. Conocer las dificultades de las experiencias integradoras, reflejadas por estudios como el de Marchesi, Martín, Echeíta et ál. (2005), permitió replantear el proceso integrador con propuestas de *inclusión* educativa («educación para todos»), que recogieron la diversidad de alumnos con necesidades de apoyo y propusieron un cambio en la concepción educativa global (Verdugo, 2009). En este sentido, la reciente publicación de la *Guía REINE: reflexión ética sobre la inclusión en la escuela* (2009), elaborada por la Unidad de Desarrollo Sectorial (UDS) Estatal de Educación de FEAPS, propone una reflexión crítica sobre la práctica educativa y su ética como elemento clave para promover una escuela inclusiva para todos los alumnos, sin exceptuar a los que presentan necesidades de apoyo más significativas.

Acompañando y fundamentando todos estos procesos, ha estado el cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad (Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Luckasson et ál., 1992, 2002; Organización Mundial de la Salud, 2001; Verdugo, 1994, 2003), en virtud del cual, en lugar de considerar la discapacidad exclusivamente un problema, trastorno o déficit del alumno, se propone entender a la persona con discapacidad en su contexto y de acuerdo con las interacciones que en él suceden. Como señalan Ortiz y Lobato (2003), el éxito de la educación inclusiva está íntimamente ligado al

potencial de los centros para fomentar los apoyos individualizados. Identificar y promover las variables de cambio es un paso fundamental para favorecer la inclusión educativa.

El proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas va acumulando experiencias positivas, modificando concepciones y gestionando mejor el cambio escolar necesario para que el alumno con discapacidad pueda ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general, tal como se recoge en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006). Aunque la legislación recoge teóricamente el concepto de inclusión en la educación, los resultados obtenidos en esta investigación apuntan a una importante carencia en la práctica actual. La mayor parte de las administraciones educativas de nuestro país no están suficientemente sensibilizadas para apostar por la escuela inclusiva. Sus responsables dicen con frecuencia que la inclusión educativa ya está en las escuelas, pero se confunde la integración con la inclusión (Verdugo et ál., 2009). El concepto de inclusión no se refiere tanto a integrar a los alumnos como a que las escuelas los incluyan, para lo cual es necesario modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y demás profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual y muchas otras acciones (Verdugo, 2009).

Tras más de dos décadas desarrollando experiencias integradoras e inclusivas en el ámbito educativo español, es necesario estudiar cómo han vivido y percibido esas experiencias sus principales actores: los alumnos con discapacidad intelectual, sus familiares y los profesionales que trabajan con ellos. Trabajos como el desarrollado por Moriña (2002) o Echeíta (2004) han aportado datos relevantes sobre la historia de la integración en España y la percepción de los alumnos y sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. No obstante, conviene aclarar que, hasta el momento, se han abordado más las reflexiones teóricas que el análisis de datos y el examen de las experiencias según las observan y evalúan quienes están involucrados en ellas, y de quienes depende, en último término, su éxito o fracaso.

Las publicaciones de expertos, que son abundantes en nuestro país, siguen una vía de postulados inclusivos basados en unas directrices comunes, aunque sus reflexiones se centran en aspectos distintos de la inclusión: en la filosofía en general, en la inclusión centrada en los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, en la interpretación de la misma, en las metodologías, en los proyectos dentro de los centros, en la calidad de vida de los alumnos o en la autodeterminación. En los últimos años, destacan aportaciones en el ámbito internacional como las de Stainback (1999, 2001), Wehmeyer (2009), Ainscow, Booth y Dyson (2006), o Ainscow (2005*a, b*), entre otros; en España son

de reseñar las realizadas por Ortiz (2003), Arnáiz y Soto (2003), Muntaner (2000), García-Pastor (2003), Verdugo (2006), Parrilla y Susinos (2007), Susinos y Calvo (2006), Echeíta (2006, 2008) y Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2009), entre otros muchos. Estos trabajos están ampliando rápidamente el campo de estudio acerca de la inclusión; a ello se suman cada vez más profesionales de la educación, la psicología o la sociología.

El estudio que presentamos surge de la necesidad de identificar el funcionamiento y las dificultades de los procesos educativos inclusivos de los alumnos con discapacidad intelectual en España. Para ello, se propone analizar la opinión de los alumnos concernidos, de sus familiares y de los profesionales del ámbito educativo y averiguar qué aspectos están funcionando, qué dificultades se presentan y qué mejoras podrían facilitar el proceso inclusivo en las aulas. La investigación se basa en los postulados de lo que hoy se entiende por «escuela inclusiva o educación para todos», de acuerdo con las propuestas de los autores citados.

A continuación se recogen los aspectos comunes a las tres perspectivas y se muestran los temas coincidentes en la opinión de alumnos, profesionales y familias. Se hace hincapié en las dificultades y en las propuestas que comparten para lograr un avance significativo en la práctica de la educación inclusiva. Además, se detallan los temas tratados exclusivamente por cada uno de los colectivos y sus prioridades.

Método

La investigación que fundamenta los resultados expuestos a continuación se planteó con un enfoque cualitativo a partir del establecimiento de grupos focales. Este enfoque permitió contextualizar los resultados basados en la experiencia de familias, profesionales y alumnos vinculados con la educación inclusiva. A continuación, detallamos las fases de obtención de datos: preparatoria, desarrollo de las sesiones, análisis e informativa.

Fase preparatoria

Durante la *fase preparatoria* se hizo una revisión de publicaciones e investigaciones. Asimismo, se tuvieron en cuenta los indicadores del modelo de calidad de vida

individual para observar en qué medida quedaban representados en el microsistema, mesosistema y macrosistema los agentes sociales vinculados con la inclusión educativa. Tomando como base estos criterios, se confeccionaron las preguntas abiertas que guiaron el desarrollo del discurso. En los tres colectivos se plantearon las mismas preguntas, aunque reformuladas desde diferentes perspectivas para facilitar la comprensión y la identificación personal de los participantes con ellas, lo cual fomenta un debate más intenso.

En el trabajo de campo se crearon 18 grupos focales, seis con cada colectivo: profesionales, alumnos con discapacidad intelectual y familias. Participaron seis comunidades autónomas: Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid. La elección se basó, principalmente, en criterios de representatividad y de disponibilidad de centros pertenecientes a la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).

Respecto a la representatividad de la muestra, conviene tener en cuenta que, en el tipo de metodología utilizada, no es tan importante la representatividad estadística como la estructural. Los criterios que guiaron el proceso de selección fueron: alumnos con discapacidad intelectual que habían terminado la Educación Secundaria el año anterior o que la estaban cursando, padres o madres de hijos con esas características y tutores, orientadores y profesores de Pedagogía Terapéutica de Primaria y de Secundaria que trabajaban en la inclusión educativa con este tipo de alumnos.

Desarrollo de las sesiones

Todos los grupos focales fueron dirigidos por la misma moderadora, lo cual aseguró fiabilidad en la conducción de los temas tratados. Se contó también con uno o más profesionales del equipo de investigación. El contenido se grabó previa autorización de los participantes. En todos los grupos de profesionales y familias se inició el debate con una pregunta abierta: ¿cómo valoráis la situación actual de la inclusión educativa? En los alumnos, dicha pregunta se adaptó y se les pidió una valoración general de los años de escolarización. De esta forma, surgían de manera espontánea los temas durante el desarrollo de las sesiones. Únicamente cuando estaba a punto de finalizar la sesión, y en el caso de que no se hubieran conseguido espontáneamente los objetivos deseados, la moderadora pedía más directamente a los grupos que manifestaran sus opiniones sobre determinados temas.

Fase de análisis

Utilizamos el NUD*IST 6.0, un software que procesa datos cualitativos, lo que permite un análisis riguroso del discurso para extraer las conclusiones, y cuyo sistema de indexación se basa en una estructura jerarquizada de conceptos; en forma de árbol invertido, va creando «nudos», y cada nudo tiene un nombre y un nivel. En el análisis, seguimos la propuesta de Miles y Huberman (1994): *a) reducción de datos, b) disposición y transformación de los datos y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.*

En la fase de reducción de datos, se separaron primero las unidades textuales y se utilizó la línea como unidad de análisis. El total de las unidades de texto pertenecientes al discurso obtenido en los seis grupos de alumnos fue 2.290; en los seis de familias, 7.044 y, en los seis de profesionales, 6.939. A continuación se identificaron y clasificaron las unidades en un mapa conceptual que recoge 277 y las presenta ordenadas jerárquicamente. Las tres ramas principales en las que se distribuyeron todas las unidades conceptuales fueron: 1) valoración de la situación actual de la inclusión educativa para alumnos con discapacidad intelectual, 2) cambios y propuestas de mejora y 3) definición de una educación inclusiva de calidad. Finalmente, se agruparon y sintetizaron las unidades textuales con la participación de cinco profesionales de la educación cuya función fue debatir cada categoría hasta alcanzar un consenso interpretativo independiente para cada una de ellas.

En la disposición y transformación de datos, se analizaron los resultados y se elaboraron las tablas *coding*, en las que se especificó el número de grupos y las tablas de frecuencias con el porcentaje de discurso codificado en cada nudo del mapa conceptual. Por último, se verificaron las conclusiones a partir de los datos obtenidos.

Fase informativa

Consistió en interpretar y redactar la información de acuerdo con su finalidad. En este artículo hemos sintetizado aquellas partes del árbol conceptual que resultaron más significativas, basándonos en los resultados obtenidos a partir de las tablas de frecuencias y de codificación. La estructura de la exposición atiende a los puntos de opinión compartidos por los tres colectivos y profundiza en los contrastes de opinión intergrupales. De esta manera, se ofrece una visión conjunta sobre el funcionamiento

actual de la inclusión educativa y se señalan los temas importantes para cada colectivo con vistas a orientar nuevas políticas de actuación.

Resultados

Situación actual y aspectos positivos de la inclusión educativa

La evaluación de la situación actual de la inclusión educativa en España estuvo marcada por el cambio de etapa educativa (véase Tabla 1). Los tres colectivos hicieron hincapié en las diferencias durante el cambio a Secundaria, aunque fueron los seis grupos de familias los que dieron más importancia a este aspecto (5,6%): «En Primaria, los contenidos y todo no se notan tanto, pero el instituto es otro mundo; en el colegio, los profesores están más pendientes» (familiar). Las diferencias entre Primaria y Secundaria residían, principalmente, en el tipo de contenidos, la falta de adaptaciones curriculares y el trato profesor-alumno: «¿Cuál es la preparación del profesorado de Secundaria? En Primaria hay más concienciación y la gente viene más preparada, ¿entonces, qué ocurre? Que el profesorado de Secundaria no está preparado para asumir los retos que hay actualmente en esta etapa» (profesional).

Las tres perspectivas coincidieron en señalar los beneficios derivados de la tolerancia entre los alumnos, del trabajo en equipo y del fomento de la inteligencia emocional, entendido esto como un aumento en la empatía e interacción personales tanto dentro como fuera de las aulas: «Los niños de alrededor probablemente sean más sensibles y, cuando tengan hijos, o hablen con otros, les contarán de otra manera lo que es esto de la discapacidad» (familiar). Casi todos los grupos de alumnos valoraban especialmente la confianza (1,8%) y el apoyo (4,3%) ofrecidos por algunos profesores: «Yo, con el profesor de Matemáticas, me llevaba mejor que con cualquier otro, porque hablábamos de todo en general» (alumno).

También mencionaron la mayor concienciación entre el profesorado, que se refleja en un aumento de iniciativas y proyectos inclusivos. Especialmente, advirtieron avances en la adaptación de los apoyos y la implicación de los profesores en la etapa de Educación Primaria.

TABLA I. Situación actual y aspectos positivos compartidos por profesionales, familias y alumnos

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	N = 6	6.939,1	N = 6	7.044,1	N = 6	2.290,1
Primaria frente a Secundaria	4	1,00%	6	5,60%	2	2,60%
Tolerancia	4	0,95%	6	1,30%	1	1,10%
Confianza profesor-alumno	1	0,06%	2	0,11%	5	1,80%
Apoyo profesor-alumno	2	0,22%	3	0,51%	6	4,30%
Concienciación y desarrollo de proyectos inclusivos	6	1,70%	4	0,61%	1	0,26%
Apoyos adaptados	3	1,10%	1	0,16%	1	0,22%
Implicación del profesorado	4	0,82%	5	0,65%	1	0,13%

Dificultades asociadas al proceso de inclusión educativa

El agotamiento emocional de los progenitores es un problema común, como un familiar refería: «Es agotador tener que estar constantemente luchando a contracorriente, desde que reconoces que tu hijo es especial hasta que te das cuenta de que ha terminado el cole y no sabes adónde llevarlo».

Otra de las principales dificultades compartidas es la actitud de los profesionales. Los participantes en los grupos señalaron una actitud de evitación por parte de algunos profesores respecto a los alumnos con discapacidad intelectual, que provoca falta de atención hacia ellos, con lo cual quedan relegados a un segundo plano. Este tema apenas se trató entre los familiares, pero sí se debatió en cuatro grupos de alumnos, que le dedicaron el 1% de su discurso y en cinco grupos de profesionales, con un porcentaje del 0,91%: «Yo empezaría el cambio por nosotros, yo sigo encontrándome en situaciones en que digo: ¿Cómo puede pasar esto? Llega un niño y ¡se lo rifan! Ponen numerito y ¡hale!, y le toca a Fulanita y viene diciendo que no quiere a ese niño; eso no puede ser...» (profesional).

La preocupación por la falta de formación para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual fue mayor en el caso de los profesores con más años de experiencia. Este aspecto quedó patente sobre todo en las opiniones de los profesionales, quienes lo plantearon en todos los grupos y le dedicaron un 2,6% del discurso. La mitad de los grupos de familias y dos grupos de alumnos también se refirieron a este desconocimiento.

Se plantearon serias dificultades en relación con la actitud de los compañeros. A pesar de que los tres colectivos trataron este aspecto, se aprecia un contraste significativo en la valoración hecha por los alumnos y la opinión de las familias y de los profesionales. La aceptación entre compañeros en Secundaria fue otro tema común. Cabe señalar que todos los grupos de alumnos se ocuparon de ello y le dedicaron un 5,2% de su discurso: «En el cole regulín, pero en el instituto no tenía amigos ninguno. Estaba yo sola y no tenía amigos para hablar con nadie, era como un estorbo» (alumno). La mitad de los grupos de familias y de profesionales dedicó a esto un porcentaje de discurso significativamente menor. La diferencia de perspectivas entre los colectivos es más evidente en relación con el maltrato físico, especialmente entre alumnos y profesionales. En todos los grupos de alumnos surgió este tema, que ocupó un 2,5% del espacio discursivo: «Mis compañeros con frecuencia me tiran borradores, es que a veces hasta me encierran» (alumno), mientras que solo un grupo de profesionales lo mencionó, lo que representa un 0,16% del discurso. La mitad de los grupos de familias concedió gran importancia a este tema, pero con un porcentaje total de discurso similar al de los profesionales (0,18%).

La actitud de los alumnos con discapacidad intelectual constituye otra dificultad. Sus problemas de relación social se trataron en los tres colectivos estudiados. Cinco grupos de alumnos plantearon sus dificultades para entablar nuevas relaciones, a lo que dedicaron un 4,6% del discurso. Las familias también consideraron importantes los problemas de interacción de sus hijos y dejaron patente su preocupación en cuatro grupos, entre los que se abarcó un 1,4% del discurso. Sin embargo, los profesionales invirtieron un porcentaje discursivo más bajo (0,53%).

La desmotivación fue otro tema clave, relevante en especial para las familias y para los alumnos. Todos los grupos de familias lo mencionaron, pero fue mayor el espacio discursivo que le dedicaron los alumnos (familias: 1,1% y alumnos: 3,9%). Dos grupos de profesionales también se refirieron a la falta de motivación, aunque el porcentaje de discurso fue bajo (0,22%). A esta falta de motivación se le sumó la falta de orientación práctica.

También comentaron el riesgo de derivar a centros específicos al alumnado con necesidades educativas especiales. Se hizo patente la necesidad de replantear los motivos que conducen a esta situación y de actualizar las alternativas de continuidad de estudios. En cinco grupos de profesionales se dedicó a esta cuestión un 1,5% del espacio discursivo. En la mitad de los grupos de familias y de alumnos también se manifestó inquietud por este aspecto, aunque el tiempo de discurso empleado fue menor (0,94% en familias y 0,66% en alumnos).

Todos los colectivos señalaron la falta de itinerarios de futuro. En concreto, seis grupos de familias y cuatro grupos de profesionales reflexionaron sobre esta problemática y en ello ocupó un porcentaje discursivo similar (1,80% en familias y 1,79% en profesionales). Dos grupos de alumnos también aportaron unas pinceladas en este sentido (0,7%).

Se hizo referencia a la disminución del rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales al pasar a Secundaria. Todos mencionaron el grado de frustración al que están sometidos los alumnos. En cinco grupos de profesionales, en cuatro de familias y en cuatro de alumnos se comentó este problema. Fueron estos últimos los que más porcentaje discursivo le dedicaron (1,3%): «De pequeña sí que me daban todos aprobados, pero cuando ya iba en quinto o en sexto ya, iba bajando y dije yo no, no quiero más cole, y lo dejé después al final» (alumno).

TABLA II. Situación actual y aspectos positivos compartidos por profesionales, familias y alumnos

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	N = 6	6.939,1	N = 6	7.044,1	N = 6	2.290,1
Agotamiento emocional	3	1,20%	4	0,58%	2	0,44%
Evitación	5	0,91%	1	0,04%	4	1,00%
Desconocimiento	6	2,60%	3	0,84%	2	0,35%
Aceptación en Secundaria	3	0,86%	3	0,38%	6	5,20%
Maltrato físico	1	1,60%	3	0,18%	6	2,50%
Problemas de relación social	3	0,53%	4	1,30%	5	4,60%
Desmotivación	2	0,22%	6	1,10%	5	3,90%
Líneas segregadoras, derivación a centros específicos	5	1,50%	3	0,94%	3	0,66%
Alternativas de futuro, inclusión laboral	4	1,70%	6	1,80%	2	0,70%
Frustración	5	0,55%	4	0,78%	4	1,30%
Desmotivación, falta de orientación práctica	1	0,45%	4	1,30%	5	1,50%

¿Qué cambios y propuestas comparten los profesionales, los alumnos y las familias?

Casi todo el discurso global se centró en el cambio de actitud. Se hizo hincapié en la profesionalidad y en el trato igualitario hacia todos los alumnos: «Hacen falta más buenos profesionales, personas con intención de incluir, con profesionalidad, que

conozcan el tema y sepan cómo responder, si no, no sirve de nada» (familiar). Todos los grupos de familiares lo mencionaron –ocuparon un 1,9% del discurso– y también cinco grupos de profesionales, con un 0,88%. Los alumnos, a pesar de mencionarlo solo en dos grupos, atribuyeron mucha importancia (1,4% del discurso) al cambio actitudinal. Los tres colectivos, especialmente las familias, consideraron necesario insistir en concienciar al profesorado en valores.

Especialmente los profesionales y los alumnos echaron en falta más material gráfico y manipulable (los profesionales, el 0,75% y los alumnos, el 1%). Otras demandas se refirieron a la adaptación del ritmo de la clase y a contar con un profesor de referencia.

En cuanto a la gestión de recursos humanos, todos los grupos coincidieron en la importancia de disminuir la ratio profesor-alumno; las familias, en especial, pues lo comentaron en todos los grupos y le dedicaron un 4,3% de su discurso: «Hay muchos niños por aula, a los profesores no se les ponen medios y necesitan apoyo para hacerse cargo de esta situación» (familiar). Los profesionales hicieron hincapié en que la regulación contemplara la diversidad de las aulas y las necesidades concretas de cada grupo (4,1%).

Los tres colectivos mencionaron las ventajas de una buena coordinación y de una ayuda más efectiva por parte de la familia para que los profesores puedan atender mejor a los alumnos: «Cuando mis padres van a hablar, después en casa me explican las cosas del cole, y me va mejor» (alumno). Para ello se plantearon diversas posibilidades; los tres colectivos creen conveniente concertar reuniones con más frecuencia, independientemente de cuál sea la etapa educativa. Fue una idea reiterada entre los profesionales (cinco grupos, con 0,73% del discurso); entre los alumnos, aunque solo lo plantearon dos grupos, el espacio discursivo que se le dedicó fue relevante (0,79%). De las familias, dos grupos invirtieron un 0,26% de su discurso en reforzar esta propuesta.

En cuanto al aspecto legislativo, cuatro grupos de profesionales pidieron, con un 4,1% de su discurso, una actualización en la que se crearan alternativas de continuidad de estudios. También se demandó la introducción de contenidos prácticos en la programación académica. «Hay que dar una salida. Si llegan a Secundaria con todo el esfuerzo, ¿qué hay después?, ¿para qué les ha servido? Ahí hay un vacío tremendo, lleno de contradicciones» (profesional).

TABLA III. Cambios y propuestas formulados desde la perspectiva de profesionales, familias y alumnos

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	N = 6	6.939,l	N = 6	7.044,l	N = 6	2.290,l
Concienciación en valores	3	1,60%	5	0,75%	2	0,70%
Profesionalidad. Trato igualitario	5	0,88%	6	1,90%	2	1,40%
Respetar el ritmo de cada alumno	1	0,13%	4	0,62%	5	2,80%
Profesor de referencia	2	0,22%	1	0,16%	3	0,57%
Disminución de la ratio profesor-alumno	4	1,60%	6	4,30%	3	0,35%
Ratio frente a diversidad en las aulas	6	4,10%	1	0,04%	4	0,70%
Intercambio de explicaciones efectivas	3	1,10%	1	0,17%	3	1,00%
Reuniones frecuentes en todas las etapas educativas	5	0,73%	2	0,26%	2	0,79%
Crear alternativas de continuidad de los estudios	4	4,10%	1	0,20%	3	1,70%
Contenidos prácticos	5	1,50%	4	0,64%	3	1,10%

Aspectos relevantes para cada colectivo

Una vez comentados los puntos coincidentes en la opinión de familias, alumnos y profesionales, se sintetizan a continuación los aspectos más significativos para cada uno de los colectivos.

A las familias les preocupaba especialmente la negativa a aceptar alumnos con necesidades educativas especiales en determinados centros: «En las concertadas de nuestro barrio no quieren a estos niños y no hay ningún instituto que se acople, así que vamos a empezar a mirar escuelas de Educación Especial» (familiar). También se mostraron especialmente sensibles al aislamiento social de sus hijos, pues lo trataron en un 2,5% del discurso: «Es muy importante la inclusión en cuanto a los amigos, más todavía que el aprendizaje, y, por desgracia, hay lagunas en los dos aspectos» (familiar); atribuyeron un porcentaje muy importante de su discurso (3,4%) a la falta de implicación por parte de la Administración.

Los alumnos concedieron un peso significativamente mayor que los profesionales y que sus familias a la interacción con los compañeros. Destacaban las ventajas de este apoyo (6,41%) y las satisfacciones de la amistad (5,5%): «Al principio no me adaptaba, era demasiado vergonzoso; ahora paso de ellos, tengo una amiga y me encanta cuando salimos los viernes por la tarde» (alumno). Cuando la interacción con los iguales era negativa, experimentaban maltrato psicológico, al cual dedicaron el 5% de su discurso. Es interesante señalar que, aunque los tres colectivos se refirieron al maltrato físico, ningún profesional mencionó el maltrato psicológico y las familias le dedicaron una cantidad muy baja de su discurso (0,48%).

Los alumnos fueron también los únicos que comentaron, durante el 4,4% de su discurso, la vergüenza de preguntar las dudas durante las explicaciones del profesor: «Dicen los profesores: “Si vosotros no entendéis, levantad la mano”. Pero solamente por decir es que este es tonto y no lo va a saber... o reírse de nosotros, pues yo, hay veces que... si no lo entiendo... pues nada» (alumno). Se sienten presionados por los profesores (2,5%) cuando estos responden a sus dudas con explicaciones reiterativas poco facilitadoras. Durante el cambio de etapa educativa les preocupan la reducción de los apoyos académicos (2%) y la dificultad de comprensión asociada con el tipo de contenidos impartidos (5,7%). También los inquieta el cambio de compañeros, el empezar de cero con nuevas relaciones sociales (1,6%).

Otro aspecto que conviene tener en cuenta es la participación del alumno en las reuniones entre los profesores y sus padres. La mitad de los grupos de alumnos manifestó, con un 1,4% del discurso, su deseo de participar en ellas.

Todos los profesionales señalaron (4,2% de su discurso) el desbordamiento que supone atender a la diversidad del alumnado. Este colectivo fue el que matizó más acerca de la inestabilidad y las contradicciones legislativas. Los seis grupos que lo forman, con un 1,5% del discurso, mencionaron el riesgo subyacente a los nuevos planes de estudios. Se refirieron al conflicto que supondría la desaparición de la especialidad de Educación Especial, sobre todo por el deterioro formativo que de ello podría derivarse. Reclamaron más implicación de la Inspección Técnica, en concreto pedían más iniciativas coherentes con los propósitos de la inclusión educativa. También demandaban más flexibilidad legislativa (2,1% del discurso). Otra petición, manifestada en cinco de los grupos de profesionales y comentada en un 1,1% del discurso, fue que la legislación contemplara a alumnos con necesidades no catalogadas, de manera que no fuera necesaria la etiqueta diagnóstica para hacer las adaptaciones curriculares oportunas.

Los profesionales señalaron, con un 1,6% de su discurso, la necesidad de adaptar los horarios y crear así más espacios de coordinación entre los profesores y entre

estos y las familias. Para fortalecer la relación con los padres, plantearon la importancia de crear expectativas y objetivos de trabajo realistas.

Discusión y conclusiones

Los principales agentes vinculados con el proceso inclusivo señalan las importantes dificultades que se producen durante la etapa de Secundaria. Este problema es un denominador común en la opinión de profesionales, familias y alumnos. Asimismo, ha quedado patente la importancia de la interacción social y la necesidad de trabajar las actitudes en el alumnado con y sin necesidades educativas específicas. La autoestima es otra pieza fundamental que tiende a dejarse en un segundo plano, a pesar de su repercusión en la calidad de vida de los alumnos y de sus familias. Los datos también indican que es conveniente actualizar el currículo para que los conocimientos teóricos abran paso a contenidos más prácticos. Es fundamental un reajuste del marco legislativo y que en él, además de los centros específicos, se creen más opciones que permitan dar continuidad a los estudios.

El discurso de familias, alumnos y profesionales centrado en las dificultades, mostró un cambio significativo según a qué etapa educativa se refería. Los problemas se asociaban especialmente con la Educación Secundaria Obligatoria. En esta etapa, los elementos fundamentales de una inclusión satisfactoria, como el tipo de contenidos impartidos, la movilidad del profesorado, el contacto con las familias o los apoyos para el alumnado sufrían un deterioro importante. Se considera necesario aunar esfuerzos para afrontar esas dificultades que parecen obstaculizar el desarrollo de las prácticas inclusivas exitosas e incrementarlas durante el cambio de ciclo educativo.

En el nivel del macrosistema, y basándonos en las sugerencias planteadas por los profesionales, se requeriría un cambio en la organización (Álvarez, Álvarez, Castro et ál., 2008; Verdugo y Rodríguez-Aguilera, 2009; Verdugo et ál., 2009). Una alternativa sería la creación de grupos de trabajo que elaboren adaptaciones de materiales para facilitar la docencia en Secundaria. Actualmente, hay muchos profesionales que, de manera independiente, están realizando grandes esfuerzos en este sentido, por ello sería conveniente crear una plataforma virtual oficial en la que se pudieran unificar materiales fiables, de modo que quedaran accesibles a cualquier profesor que los necesitara. Otra idea propuesta por los profesionales, sobre la que ya trabajaron Moraña

y Parrilla (2006), fue la creación de aulas en los centros para unificar y ofrecer materiales a quien los requiera. Además de las adaptaciones en los materiales, los alumnos echaban en falta la adaptación del ritmo de la clase y percibían un cambio muy pronunciado de Primaria a Secundaria. Probablemente, un período de adaptación planificado facilitaría la adhesión a los nuevos cambios; para ello, es imprescindible lograr una buena coordinación entre los profesionales.

La coordinación fue un aspecto con el que se mostraron satisfechos, aunque el descontento aumentaba con el cambio de etapa educativa. En cuanto a la organización, los profesionales sugirieron una serie de propuestas, por ejemplo, incorporar espacios de coordinación en el horario académico, tanto para reunirse con las familias como con los colegas que imparten las diferentes materias. A esto podría añadirse la necesidad de coordinación vertical entre los profesores de Primaria y los de Secundaria, con el fin de planificar el cambio progresivo del alumno de una etapa a otra. También sería oportuno contar con la participación del alumno en determinadas reuniones; esta propuesta surgió de la voz de los propios alumnos y su puesta en práctica puede resultar factible a corto plazo. Otra iniciativa que proporcionaría bienestar a los estudiantes es contar, desde el primer día de clase, con un profesor de referencia que compense la movilidad profesor-asignatura que se da en Secundaria.

El porcentaje discursivo dedicado a las experiencias negativas de los alumnos -maltrato físico y psicológico, dificultades relacionadas con la interacción entre iguales- indica la necesidad de trabajar sus actitudes. En concreto, sería conveniente dedicar más atención a las pautas de relación entre los compañeros e incluir dentro del currículo actividades que fomenten las relaciones positivas entre iguales, especialmente durante la Secundaria.

Otra iniciativa que podría favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas se centra en fortalecer su autoestima durante toda la etapa educativa. De esta manera, podrían abordarse dos de los temas por los que manifestaron especial preocupación: el trato con los compañeros y la vergüenza al preguntar dudas en clase. Además, sería oportuno ofrecer apoyo psicológico, no solo a los alumnos, sino también a los padres que, como refirieron, tienen un importante desgaste emocional.

En ocasiones, los profesionales, confiesan sentirse desbordados para atender correctamente a todos los alumnos. La mayoría, especialmente en Educación Secundaria, no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (Echeíta, 2004), por ello, el tipo de apoyo que demandan es que se regule la ratio profesor-alumno, en relación no solo con el número de alumnos

sino también con las necesidades de atención requeridas por el grupo. Otro posible desencadenante de este sentimiento es la falta de herramientas personales que, como ellos mismos sugirieron, podría paliarse con módulos formativos. La dificultad de esta iniciativa se resume en la siguiente pregunta: ¿cómo motivar al profesorado con una actitud poco favorable hacia la inclusión educativa para que acceda a esta formación?

Los aspectos positivos extraídos del discurso tanto de los profesionales como de las familias y de los alumnos subrayan el crecimiento personal y no tanto la exigencia curricular y el rendimiento académico. Resulta paradójico que la mayoría de las iniciativas de inclusión educativa se orienten a la adaptación y evaluación de los contenidos teóricos. El esfuerzo debería tender a equilibrar la balanza entre el crecimiento académico y el personal y, en la evaluación, a volver a dar importancia no solo a los contenidos académicos asimilados sino también al crecimiento personal y a la calidad de vida experimentada por los alumnos para poder desarrollar actividades que permitan mejorar aquellos.

Los planteamientos inclusivos deben partir de un enfoque holístico multidimensional, que permita poner en marcha programas individuales de apoyo (Verdugo, Rodríguez-Aguilera, 2009). Conviene recordar que la investigación ha mostrado que el lugar donde los estudiantes con discapacidades tienen acceso al currículo de educación general es el aula de educación general (Lee, Wehmeyer, Palmer et ál., 2008; Wehmeyer, 2009). Para lograr ese cambio y su consolidación, el modelo de calidad de vida propone utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), el mesosistema (cambio en la organización) y el macrosistema (políticas educativas diferentes) (Verdugo, 2009). Para constatar los avances que se van produciendo en el proceso inclusivo y en la planificación de apoyos, es importante evaluar los resultados personales, entendiendo por estos las aspiraciones definidas y valoradas de cada individuo en relación con las dimensiones e indicadores de la calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007). En este sentido, se cuenta ya con escalas de calidad de vida que miden resultados personales en Educación Primaria (CVI-CVIP; Sabeh, Verdugo, Prieto et ál., 2009) y en Educación Secundaria (CCVA; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2009).

Las carencias en la educación inclusiva manifestadas por alumnos, familias y profesionales requieren un cambio en las prácticas educativas del día a día. El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones en los centros educativos. Además, sirve para orientar los esfuerzos educativos hacia las necesidades y deseos de los alumnos.

Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan (Verdugo, 2009).

Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y los alumnos implicados en procesos de inclusión educativa, reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeíta y Verdugo, 2004, 2005; Echeíta et ál., 2009; Verdugo y Rodríguez-Aguilera, 2009). Tienen un papel fundamental en este proceso. Se necesita una fuerte apuesta de cambio sobre la que asentar estas iniciativas. Poner estas sugerencias en práctica no es tarea fácil ni depende de un solo colectivo. Para lograr avanzar y dar sentido al esfuerzo realizado por profesionales, familias y alumnos, es imprescindible que las líneas educativas que se establezcan sean coherentes con los propósitos inclusivos y se hagan las actualizaciones oportunas, de manera que contemplen la flexibilidad horaria, la importancia del rendimiento personal, la adaptación de recursos personales y materiales y, sobre todo, la oferta de diversos itinerarios para continuar los estudios, de modo que el esfuerzo realizado por todos los colectivos en la motivación del alumnado tenga un sentido.

En los últimos años, se han dado pasos importantes en la educación inclusiva pero conviene mencionar que los resultados reflejan cierto estancamiento, incluso retroceso, respecto a ciertos temas. Como comentaron Echeíta y Verdugo (2004, 2005), los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social, en lugar del impulso continuo que requiere la inclusión educativa.

Para agilizar la puesta en marcha de las iniciativas que hemos venido comentando a lo largo del artículo, es imprescindible seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículo (Wehmeyer, 2009) y partir de un enfoque multidimensional del alumno, centrado en la persona y en su calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006; Verdugo, Gómez, Arias et ál., 2009), que ayude a especificar los indicadores más relevantes de aquella (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock et ál., 2008; Verdugo, 2006). El esfuerzo debe orientarse a que todos los alumnos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables, a pesar de que haya diferencias importantes entre ellos. Además, la planificación y evaluación educativas deben ir más allá de lo académico, para ocuparse también de las relaciones interpersonales, el bienestar emocional, la inclusión social y otras dimensiones de la calidad de vida del alumnado.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2005). Para comprender el desarrollo del sistema educativo inclusivo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3, 75-20.
- ÁLVAREZ, E., ÁLVAREZ, M., CASTRO, O., CAMPO, A. Y FUEYO, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20 (1), 56-62.
- ARNÁIZ, P. Y SOTO, G. (2003). Special Education in Spain at the Beginning of the 21st Century: the Challenge to Educate in an Unequal and Multicultural Society. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 375-388.
- ECHÉITA, G. Y VERDUGO, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO; Universidad de Salamanca.
- (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36 (1), 5-12.
- , SANDOVAL, M., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., GONZÁLEZ-GIL, F. Y CALVO, I. (2009). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- CRESPO, M., CAMPO, M. Y VERDUGO, M.A. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, 34 (1), 20-26.
- GARCÍA-PASTOR, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón*, 55 (1), 9-26.
- GÓMEZ-VELA, M. Y VERDUGO, M. A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos en Educación Secundaria Obligatoria. *Siglo Cero*, 35 (4), 212, 5-17.
- (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.
- LEE, S. H., WEHMEYER, M. L., PALMER, S. B., SOUKUP, J. H., Y LITTLE, T. D. (2008). Self-Determination and Access to the General Education Curriculum. *The Journal of Special Education*, 42, 91-107.
- LUCKASSON, R., COULTER, D. L., POLLOWAY, E. A. ET AL. (1997). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (9th ed.). (M. A. Verdugo y C. Jenaro, Trads.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1992).
- , BORTHWICK-DUFY, S., BUNTIX, W. H. E. ET AL. (2004). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports* (10th ed.). (M. A. Verdugo y C. Jenaro, Trads.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 2002).

- MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEÍTA, G. Y PÉREZ, E. M. (2005). Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
- MILES, M. B. Y HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. London: Sage.
- MORIÑA, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Y PARRILLA, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- MUNTANER, J. J. (2000). De la compensación a la inclusión: La organización de un modelo de apoyo en la escuela. En L. DELGADO (Coord.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (423-443). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2006). *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. New York: ONU.
- ORTIZ, M. C. Y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. En C. GARCÍA PASTOR Y M. C. ORTIZ GONZÁLEZ (Coords.), *Más allá de la Educación Especial*. Monográfico. *Bordón*, 55 (1), 27-40.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dir.) (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes. Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria). I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. EF. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.
- SABEH, E. N., VERDUGO, M. A., PRIETO, G. Y CONTINI, N. E. (2009). *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SCHALOCK, R. L., GARDNER, J. F. Y BRADLEY, V. J. (2008). *Quality of Life for Persons with Intellectual and Other Developmental Disabilities: Applications across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*. (Trad.). Madrid: FEAPS. (Trabajo original publicado en 2007).
- Y VERDUGO, M. A. (2003). *The Concept of Quality of Life in Human Services: A Handbook for Human Service Practitioners*. (Trad.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 2002).
- 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.

- , VERDUGO, M. A., BONHAM, G. S., FANTOVA, F Y VAN LOON, J. (2008). Enhancing Personal Outcomes: Organizational Strategies, Guidelines, and Examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5 (1), 18-28.
- STAINBACK, S. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- SUSINOS, T. Y CALVO, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.
- UDS ESTATAL DE EDUCACIÓN (2009). *Guía REINE: reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: FEAPS.
- VERDUGO, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 153, 5-24.
- (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34 (1), 5-19.
- (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Monográfico. *Revista de Educación*, núm. 349, 23-43.
- GÓMEZ, L. E., ARIAS, B. Y SCHALOCK, R. L. (2009). *Escala integral. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: CEPE.
- Y RODRÍGUEZ-AGUILERA, A. (2009). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (4), 5-25.
- , SARTO MARTÍN, P., CALVO ÁLVAREZ, I. Y SANTAMARÍA DOMÍNGUEZ, M. (2009). *Situación actual de la inclusión educativa en España* (Informe de investigación). Madrid: FEAPS; Salamanca: INICO, Universidad de Salamanca.
- WEHMEYER, M. L., (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

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