

Sección IV. Conclusiones

10. CONCLUSIONES

La información sobre la situación actual de la inclusión educativa nos ha permitido sintetizar los puntos clave para conseguir una mejora en el desarrollo de las prácticas inclusivas.

Los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa (Echeita y Verdugo, 2004). Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y alumnos implicados en procesos de inclusión educativa reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeita, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil, y Calvo, 2009; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009). Lo cual debe acompañarse simultáneamente con el desempeño de un papel mucho más activo por parte de las familias y sus organizaciones. En realidad, sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) compartiendo una finalidad común difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva.

Existe la necesidad de basarse en un diseño universal de aprendizaje y de currículum, que responda a un modelo de apoyos conectado con los planteamientos de calidad de vida

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

Los profesionales entienden que el planteamiento docente todavía no está orientado a la diversidad existente en las aulas, pues los criterios de evaluación y formación siguen orientados a un grupo homogéneo sin problemas de rendimiento: *“Te encuentras en un aula con 25 alumnos en el mejor de los casos, uno con discapacidad intelectual, cinco inmigrantes, los 3 revoltosos que les cuesta y los súper inteligentes que quieren más, ¿y tú qué haces? ¿Te desdoblas?”*. Un entorno inclusivo no implica exclusivamente una instrucción académica inclusiva. Adoptar un modelo integral de calidad de vida (Verdugo, 2009) para trabajar en un entorno educativo inclusivo implica la necesidad de realizar un cambio en el planteamiento docente basado en un diseño universal de aprendizaje (Wehmeyer, 2009), en el que se desarrollen actividades y materiales educativos de manera que todos los alumnos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables a pesar de que tengan diferencias importantes entre sí.

Cambio del planteamiento docente → orientado a la
diversidad y basado en un diseño universal

La individualización real de la evaluación e intervenciones educativas acorde con los últimos avances científicos es una de las claves para la mejora de las prácticas educativas. Los apoyos o ayudas individuales que necesita cada alumno deben ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinarios: *“El planteamiento actual no está orientado a la diversidad*

existente en las aulas, los criterios de evaluación y formación siguen orientados a un grupo homogéneo” (profesional). Sin olvidar que junto a la importancia asignada a los conocimientos académicos debe también prestarse gran atención a otras dimensiones del comportamiento del individuo que se manifiestan a través del modelo de calidad de vida. Todos los alumnos que participaron en la investigación, independientemente de la experiencia positiva o negativa que hubieran vivido, habían tenido en algún momento la sensación de que el profesor no podía atenderles, quizás como ellos refieren “porque éramos muchos”. No obstante, también señalaban que en el momento en que tenían un profesor de referencia el sentimiento de inclusión en el grupo mejoraba.

Se debe fomentar el trato cercano profesor-alumno, ofreciendo al alumno apoyo y motivación y no basándose únicamente en conocimientos conceptuales. Siempre debe haber un profesor de referencia para cada alumno con necesidades educativas especiales.

Las familias consideraron que actualmente no se está recibiendo la atención individualizada que los alumnos con discapacidad intelectual necesitan. Los tres colectivos señalaron que se deberían aunar esfuerzos por una mayor concienciación social, y dotar de más recursos teniendo en cuenta la dificultad que supone adaptar los apoyos: *“Cualquier alumno ciego o con silla de ruedas tiene más facilidades en las adaptaciones, pero en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual la silla de ruedas la llevan escondida en la cabeza, y ahí la disponibilidad de recursos y todo se complica” (profesional).*

Es conveniente involucrar el entorno familiar y el comunitario, en el cual los profesionales de la educación y los padres de los alumnos con y sin discapacidad fomenten las interacciones entre ambos grupos (Timmons, 1997). La inclusión educativa será así más que un simple “estar en un entorno inclusivo”, pues proporcionará oportunidades y experiencias en el entorno comunitario cercano que impactará en la calidad de vida del alumno.

Los alumnos y sus familias manifestaron especial preocupación por la interacción con los compañeros y la actitud de los mismos, tanto en las aulas como fuera de ellas, refiriéndose incluso al maltrato físico y emocional al que en ocasiones se veían sometidos. Es interesante rescatar este tema que apenas se mencionó entre

los profesionales. Sería conveniente promover la interacción con los compañeros y dedicar más atención al trabajo de las actitudes con el fin de evitar situaciones de aislamiento social y deterioro de la autoestima: *“Es muy importante la inclusión a nivel de amigos, más incluso que el aprendizaje, y por desgracia hay lagunas en los dos aspectos” (familiar).*

El concepto de calidad de vida es particularmente importante en la Educación Secundaria y postsecundaria: *“En Primaria el niño va a ir pasando, pero cuando se llega a Secundaria la evaluación es complicadísima, genera conflictos y ese tema necesita regulación” (profesional).* Los profesionales, las familias y los alumnos señalaron la importancia de ofrecer una orientación más práctica de los contenidos educativos para motivar al alumnado y favorecer su preparación para un futuro laboral. Precisamente, demandaron un mayor abanico de alternativas que dieran continuidad a los años de Educación Secundaria y evitaran el estancamiento del alumno, pues consideraban que actualmente los programas de transición a la vida adulta brillaban por su ausencia. Además, no sólo deberían impulsarse planes individuales en la Educación Primaria o Secundaria, sino también específicamente para la transición a la vida adulta, y estos deben hacerse desde un enfoque centrado en la calidad de vida del alumno y de su familia. Un ejemplo de esta necesidad queda patente en el deseo que plantearon los alumnos: *“Ser tratados como uno más y poder formarse para tener un buen trabajo al finalizar los estudios”.*

Los datos confirman que el rendimiento académico no es lo único relevante, algo que es particularmente evidente en la Educación Secundaria. Un aspecto destacable es el de diferenciar el rendimiento académico y el rendimiento personal o educación integral. Tanto profesionales como padres consideran que el primero es limitado, aunque con las adaptaciones curriculares apropiadas se pueden lograr avances. Sin embargo, la principal ventaja para ellos recae en otras áreas del rendimiento personal, puesto que el alumno con necesidades educativas específicas se desenvuelve, interactúa y adquiere pautas en un ambiente normalizado. También señalan beneficios para el resto del alumnado, a nivel social y para los propios profesores, en cuanto a la humanización y la educación en la diversidad. Por lo tanto, la planificación de la enseñanza debe partir de un enfoque multidimensional del alumno centrado en su calidad de vida y resultados personales (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006, 2009; Verdugo, Gómez, Arias y Schalock, 2009; Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabe, Verdugo, Prieto y Contini, 2009).

Debería extenderse el esfuerzo integrador a la Educación Secundaria y hacer planes específicos que contemplen la transición a la vida adulta.

El análisis de las dimensiones e indicadores de calidad de vida no sólo es importante para el éxito en la educación, sino que también es vital para lograr el éxito adulto en el empleo y en la autonomía e independencia personal. La adolescencia es un importante periodo de transición desde la infancia hacia la vida adulta, y los modelos de calidad de vida han subrayado satisfactoriamente aspectos clave que los jóvenes con necesidades específicas afrontan (Raphael, 1999). La libertad de elección y las oportunidades para tomar decisiones de los estudiantes con discapacidad han de formar parte importante en su proceso de educación según se acerca la vida adulta (Timmons, 1997).

Estos enfoques alternativos destacan la necesidad de diseñar ambientes escolares organizados para favorecer la participación de todos los miembros de la clase, promover sus relaciones sociales, y lograr objetivos académicos y afectivos en el curriculum (Ainscow, 1999).

Debe promoverse una dotación de recursos acorde con las ideas de inclusión: infraestructuras que permitan agrupaciones flexibles, número de profesores según las necesidades del grupo, adaptaciones de materiales, etc.

Para fomentar el cambio es conveniente tener el modelo de calidad de vida como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares que han quedado detallados a lo largo del informe. Este modelo 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: *“Me encantaría estar también en las reuniones, para saber qué hago mal y qué les gusta a los profes, y cómo hacer los deberes” (alumno).*

Hay que apostar por una intervención multidisciplinar, desde una perspectiva multidimensional centrada en los resultados personales de calidad de vida de cada alumno.

La educación inclusiva implica un gran cambio escolar, y que éste se traduzca en éxito o fracaso depende de la colaboración de distintas personas en diferentes niveles del sistema: gobierno, administración, profesionales del ámbito educativo, familias que tengan y que no tengan hijos con necesidades educativas específicas, alumnos, investigadores, formadores de formadores, y la sociedad en general. Al finalizar los grupos de profesionales y familias se transmitía un sentimiento común: lo productivo que les había resultado compartir sus experiencias. Como refería una profesora: “*Me voy descargada, tendríamos que hacer este tipo de reuniones más veces, y unirnos para que la información llegue a los de más arriba*”.

Es imprescindible incidir en la necesidad de reflexión. Para que un proceso de cambio tan importante como el de inclusión educativa se materialice es conveniente evaluar y analizar continuamente sus desarrollos, valorar los cambios posibles y consensuar criterios de actuación. La Guía REINE (2009) elaborada por la UDS Estatal de Educación (FEAPS), es un instrumento que invita a una reflexión crítica sobre la ética y su práctica en el ámbito educativo.

Todo avance requiere un proceso de replanteamiento y de reflexión.

Indudablemente, la inclusión educativa significa un cambio de modelo mental (Schalock y Verdugo 2007; Schalock, Gardner y Bradley, 2007) que debe ser sostenido y promovido continuamente. También cabe tener en cuenta que los resultados de este estudio deben interpretarse conociendo que el proceso de inclusión educativa se está llevando a cabo a ritmos diferentes en cada comunidad autónoma, y con diferencias en función del carácter público, privado o concertado del centro educativo. Aún así los puntos reflejados forman parte de una problemática común y las pautas planteadas responden a la realidad general estudiada.

No hay que olvidar que todo proceso de cambio social importante, como lo es trabajar desde una perspectiva inclusiva en educación, requiere afrontar la motivación y acción de sus principales agentes. Schalock y Verdugo (2007) han propuesto tres tipos de transición: (a) el *movimiento de la incertidumbre al interés*, que requiere una visión, esperanza y respuestas posibles a cómo mejorar los resultados personales; (b) el *movimiento del interés al compromiso*, que demanda un

marco conceptual de calidad de vida, apoyo institucional anticipado e implicación personal en el proceso de cambio; y (c) el *movimiento del compromiso a la acción*, que necesita el conocimiento de estrategias concretas, creer en el valor del cambio y desarrollar un sentido de control personal sobre los efectos del cambio.

Los principios y directrices de actuación con los alumnos con necesidades educativas especiales han seguido una evolución claramente positiva en las últimas décadas, apostando cada vez más por unas metas similares a las del resto de las personas. Para seguir avanzando y salvar las dificultades, el modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes), en la que se promueva una mayor participación familiar, profesional y del alumnado para mantener vivo y nutrir el proceso continuo de cambio.