

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-2010-358-086

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) basada en el principio 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 examina los resultados de una investigación sobre la situación actual de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual, recogiendo su perspectiva, la de las familias y la de los profesionales. Se llevaron a cabo dieciocho grupos focales en seis comunidades autónomas españolas (Andalucía, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid). Se utilizó el programa NUDIST 6.0 para procesar el contenido de los discursos en cada grupo focal, asimismo se sistematizó el proceso de análisis basándolo en las etapas establecidas por Miles y Huberman (1994). Los resultados señalan los principales temas para cada colectivo participante, indicando las coincidencias de opinión y las discrepancias entre ellos. Se observó que los problemas para lograr una educación inclusiva eficaz se dan principalmente en la etapa de educación secundaria, y se encuentran relacionados con la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y de los profesionales, a la vez que se manifiesta la necesidad de incrementar el apoyo psicológico y de incluir contenidos más prácticos en el currículum. Otro resultado destacable hace referencia a la necesidad de realizar un reajuste del marco legislativo en la educación, en el cual deben establecerse con claridad opciones de futuro que permitan dar continuidad a los estudios. Finalmente, se concluye la necesidad de seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículum, 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.

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.

Abstract

Since the Integration process was initiated in 1985 in Spain, until the current Organic Law of Education (LOE), which is based on the principle of inclusion (education for all), a lot of significant advances on the inclusion of students with disabilities have been achieved, although there have been lights and shadows in the process. The study presents the results of the perspectives of students with intellectual disabilities, families and professionals on inclusive education in Spain. Eighteen focal groups in six autonomous communities of Spain were developed. 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 are most important for families, students and professionals are presented. The results indicated that the most important barriers took place in secondary education. Furthermore, the results showed that interpersonal relations among classmates were very important, as well, it showed the need to improve partner's and teacher's attitudes, and the importance of increasing psychological support for them. In addition, curriculum should include more practical subjects. Currently a legislative framework needs to be implemented and new study options must be created. These options must help students with intellectual disability to carry their studies out beyond the specific centers.

Keywords: 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 el Ministerio de Educación adquirió el compromiso, a partir del Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo del 85 de Ordenación de la Educación Especial, de integrar a los niños con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados. El decreto también contemplaba la formación profesional, la educación de adultos y la enseñanza universitaria de estas personas, insistiendo en la necesidad de proporcionarles los apoyos que precisen, contemplando la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y el tratamiento y atención personalizada. En las disposiciones adicionales se señala la necesidad de que los profesores adquieran en su formación inicial o permanente conocimientos para atender las necesidades de los alumnos. A partir de este Real Decreto se inicia en España de forma legal y experimental la Integración Escolar (Verdugo, Rodríguez-Aguilella, Sarto, Calvo y Santamaría, 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), basada en ofrecer una adecuada respuesta educativa a todos los alumnos a partir del principio de inclusión. Conocer los problemas que presentaban las experiencias integradoras, recogidos a través de estudios como el llevado a cabo por Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005), permitió replantear el proceso integrador con propuestas de *Inclusión* educativa ('educación para todos') que recogieron la diversidad de alumnado con necesidades de apoyo y proyectaron una propuesta de cambio en la concepción educativa global (Verdugo, 2009). En este sentido, la reciente publicación de la Guía REINE (2009) elaborada por la UDS Estatal de Educación de FEAPS, propone una reflexión crítica sobre la ética y su práctica en el ámbito educativo como elemento clave para promover una escuela inclusiva para todos los alumnos incluidos los que presentan necesidades de apoyo más significativas.

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

inclusiva está íntimamente ligada con el potencial que tiene los centros para desarrollar estrategias que fomenten los apoyos individualizados. Identificar y promover las variables de cambio resulta un paso fundamental para favorecer la inclusión educativa.

El proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas va acumulando experiencias positivamente, modificando concepciones, y gestionando mejor la propuesta de cambio escolar necesario para que los alumnos con discapacidades puedan ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general, tal como se recoge en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006). Aunque a nivel teórico y legislativo se plantea el concepto de inclusión en la educación, los resultados obtenidos en esta investigación apuntan una importante carencia en su práctica educativa actual. La mayor parte de las administraciones educativas en nuestro país no están suficientemente sensibilizadas para apostar por la escuela inclusiva. Los responsables educativos dicen con frecuencia que la inclusión educativa ya está en las escuelas pero se confunde la integración con la inclusión (Verdugo et al., 2009). El concepto de inclusión se refiere no tanto a integrar a los alumnos como a que las escuelas les incluyan, para lo cual es necesario modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y otros 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, se hace necesario estudiar cómo han vivido y percibido esas experiencias sus principales actores: alumnos con discapacidad intelectual, sus familiares y los profesionales que trabajan con ellos. Trabajos como el desarrollado por Moriña (2002) o Echeita (2004) han aportado datos relevantes sobre la historia del proceso de integración en España y la percepción de los alumnos y sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. Aunque conviene referir 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 valoran quienes están involucrados en ellas y de quienes depende, en último término, el éxito y el fracaso de las mismas.

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 centra 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 se encuentran aportaciones relevantes que se pueden destacar en el ámbito internacional como son las de Stainback (1999, 2001), Wehmeyer (2009), Ainscow, Booth y Dyson (2006), o Ainscow (2005 a,b), entre otros, y en España las aportaciones de Ortiz (2003), Arnáiz y Soto (2003), Muntaner (2000), García-Pastor (2003), Verdugo (2006), Parrilla y Susinos (2007), Susinos y Calvo (2006), Echeita (2006, 2008) y Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2009), entre otros muchos. Estas aportaciones están ampliando rápidamente el campo de estudio e investigación de la inclusión a las que se suman cada vez más profesionales de la Educación, la Psicología o la Sociología.

El estudio que se presenta surgió de la necesidad de identificar el funcionamiento y las dificultades de los procesos inclusivos educativos de los alumnos con discapacidad intelectual en España. El principal objetivo se basó en analizar la opinión de alumnos con discapacidad intelectual, familiares y profesionales del ámbito educativo para identificar qué aspectos están funcionando, qué dificultades encuentran y qué sugerencias de mejora consideran que podrían facilitar el proceso inclusivo en las aulas. La investigación se basó en los postulados de lo que hoy se entiende como escuela inclusiva o educación para todos de acuerdo con las propuestas de los autores citados anteriormente.

A continuación se recogen los aspectos comunes a las tres perspectivas mostrando 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 hacia 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 de la realización de grupos focales. Este enfoque permitió contextualizar los resultados basados en la experiencia de familias, profesionales y los alumnos vinculados con el proceso de 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 con el fin observar en qué medida quedaban representados en el microsistema, mesosistema y macrosistema los agentes sociales vinculados con el proceso de inclusión educativa. En base a estos criterios se confeccionaron las preguntas abiertas que guiaron el desarrollo del discurso. En los tres colectivos se plantearon las mismas preguntas aunque se reformularon desde diferentes perspectivas para facilitar la comprensión y la identificación personal de los participantes con las mismas fomentando un debate más intenso.

En el trabajo de campo se llevaron a cabo dieciocho 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 muestral es conveniente tener en cuenta que en el tipo de metodología utilizada no es tan importante la representatividad estadística, sino más bien la representatividad 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 lo estaban cursando, padres o madres con hijos con esas características, y tutores, orientadores y profesores de pedagogía terapéutica de primaria y secundaria que trabajaban en la inclusión educativa con alumnos con discapacidad intelectual.

Desarrollo de las sesiones

Todos los grupos focales fueron dirigidos por la misma moderadora lo cual aseguró fiabilidad en la conducción de las temáticas tratadas. 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 abrió el debate con una pregunta abierta: *¿Cómo valoráis la situación actual de la inclusión educativa?* En los alumnos, dicha pregunta se adaptó pidiéndoles una valoración general de los años de escolarización. De esta forma se pudo observar cómo 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 de forma más directa, planteaba a los grupos que manifestaran sus opiniones sobre determinados temas.

Fase de análisis

Utilizamos el NUD*DIST 6.0, un software para el procesamiento de datos cualitativos que permite un análisis riguroso del discurso para extraer las conclusiones, y cuyo sistema de indización se basa en una estructura jerarquizada de conceptos, en forma de árbol invertido, creando “nudos”, donde 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, utilizando la línea como unidad de análisis. El total de las unidades de texto pertenecientes al discurso llevado a cabo en los seis grupos de alumnos fue de 2.290, en los seis de familias es de 7.044 y en los seis de profesionales es de 6.939. A continuación se identificaron y clasificaron las unidades., llegando a elaborar un mapa conceptual con 277 unidades ordenadas jerárquicamente. Las tres ramas principales sobre 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 de cada una de ellas.

En la disposición y transformación de datos se analizaron los resultados elaborando 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. Finalmente, se verificaron las conclusiones en base a los datos obtenidos.

Fase informativa

Consistió en la interpretación y redacción de la información de acuerdo con la finalidad de la misma. 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 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 de cara a orientar nuevas políticas de actuación.

Resultados

Situación actual y aspectos positivos de la inclusión educativa

La valoración de la situación actual de la inclusión educativa en España estuvo marcada por el cambio de etapa educativa (ver Tabla I). Los tres colectivos hicieron hincapié en las diferencias durante el cambio a secundaria, aunque fueron especialmente los seis grupos de familias los que dieron más importancia a este aspecto (5,6%), *“En primaria, los contenidos y todo no se nota tanto, pero el instituto es otro mundo, en el colegio los profesores están más pendientes” (Familiar)*. Las diferencias entre primaria y secundaria recaían 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 hoy en día en secundaria” (Profesional)*.

Las tres perspectivas coincidieron en los beneficios asociados a la tolerancia entre el alumnado. También señalaban los beneficios del trabajo en equipo, y el fomento de la

inteligencia emocional, entendiendo por este término un aumento en la empatía e interacción personal tanto dentro como fuera de las aulas, *“Los niños de alrededor probablemente sean más sensibles, y cuando tengan hijos o hablen con otros, se lo contarán de otra manera lo que es esto de la discapacidad” (Familiar)*. Prácticamente todos los grupos de alumnos valoraban especialmente la confianza (1,8%) y el apoyo (4,3%) mantenido con 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 que se estaba produciendo 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 del profesorado en la etapa de educación primaria.

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

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	N:6	6939, l.	N:6	7044, l.	N:6	2290, l.
Primaria vs Secundaria	4	1%	6	5,6%	2	2,6%
Tolerancia	4	0,95%	6	1,3%	1	1,1%
Confianza profesor-alumno	1	0,06%	2	0,11%	5	1,8%
Apoyo profesor-alumno	2	0,22%	3	0,51%	6	4,3%
Concienciación/Desarrollo de proyectos inclusivos	6	1,7%	4	0,61%	1	0,26%
Apoyos adaptados	3	1,1%	1	0,16%	1	0,22%
Implicación profesorado	4	0,82%	5	0,65%	1	0,13%

Dificultades asociadas al proceso de Inclusión Educativa

El agotamiento emocional de los progenitores fue un problema común, como un familiar refería: *“Es agotador tener que estar constantemente luchando a contracorriente, desde que asumes que tu hijo es especial hasta que te das cuenta que ha terminado el cole y no sabemos dónde llevarle”*.

Otra de las principales dificultades compartidas, recayó en la actitud de los profesionales. Los participantes en los grupos manifestaron el problema que supone la actitud de evitación por parte de algunos profesores respecto a los alumnos con discapacidad intelectual, lo cual trae como consecuencia la falta de atención hacia ellos que quedan relegados a un segundo plano. Este tema apenas se trató entre los familiares, pero sí se debatió en cuatro grupos de alumnos que dedicaron el 1% de su discurso y en cinco grupos de profesionales con un porcentaje discursivo del 0,91%, *“Yo empezaría el cambio por nosotros, yo sigo encontrándome en situaciones que digo ¿cómo puede pasar esto?, llega un niño y ¡se lo rifan! Ponen numerito y ¡alé!, 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 principalmente patente entre la opinión de los profesionales, quienes en todos los grupos lo plantearon, dedicando un 2,6% del discurso. La mitad de los grupos de familias y dos grupos de alumnos también hicieron referencia a este desconocimiento.

Se plantearon serias dificultades en relación a la actitud de los compañeros. A pesar de que los tres colectivos hicieron referencia a este aspecto, se aprecia un contraste significativo en la valoración hecha por los alumnos y la opinión de las familias y profesionales. La aceptación entre compañeros en secundaria, fue otro tema común. Cabe señalar que todos los grupos de alumnos hicieron referencia a ello, dedicando 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 dedicaron 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, dedicando un 2,5% del espacio discursivo, *“Mis compañeros con frecuencia me tiran borradores, es que a veces hasta me encierran.”* (Alumno), mientras que sólo un grupo de profesionales lo mencionó, dedicando un 0,16% del discurso. La mitad de los grupos de familias atribuyó gran importancia a este tema, pero con un porcentaje total de discurso similar al de los profesionales (0,18%).

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

La desmotivación fue otro tema clave, de especial relevancia para las familias y para los alumnos. Todos los grupos de familias mencionaron este problema, aunque el espacio discursivo dedicado por parte de los alumnos fue mayor (Familias: 1,1% vs Alumnos: 3,9%). Dos grupos de profesionales también hicieron referencia a la falta de motivación, aunque el porcentaje de discurso dedicado fue bajo (0,22%). A esta falta de motivación se 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 la necesidad de actualizar las alternativas de continuidad de estudios. En cinco grupos de profesionales dedicaron un 1,5% del espacio discursivo. En la mitad de los grupos de familias y de alumnos también manifestaron inquietud por este aspecto, aunque el discurso dedicado fue menor (0,94% familias y 0,66% alumnos).

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

Se hizo referencia a la disminución del rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales durante el paso 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 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. Dificultades en inclusión educativa compartidas por profesionales, familias y alumnos

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	N:6	6939, l.	N:6	7044, l.	N:6	2290, l.
Agotamiento emocional	3	1,2%	4	0,58%	2	0,44%
Evitación	5	0,91%	1	0,04%	4	1%
Desconocimiento	6	2,6%	3	0,84%	2	0,35%
Aceptación en secundaria	3	0,86%	3	0,38%	6	5,2%
Maltrato físico	1	1,6%	3	0,18%	6	2,5%
Problemas de relación social	3	0,53%	4	1,3%	5	4,6%
Desmotivación	2	0,22%	6	1,1%	5	3,9%
Líneas segregadoras, derivación a centros específicos	5	1,5%	3	0,94%	3	0,66%
Alternativas de futuro, Inclusión Laboral	4	1,70%	6	1,80%	2	0,7%
Frustración	5	0,55 %	4	0,78 %	4	1,3 %
Desmotivación, falta de orientación práctica	1	0,45 %	4	1,3 %	5	1,5 %

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

La mayoría del discurso global se centró en el cambio de actitud. Se hizo especial hincapié en la profesionalidad y trato igualitario hacia todo el alumnado, *“Hacen falta más buenos profesionales, personas con intención de incluir, con profesionalidad, que conozcan el tema y sepan cómo responder, sino no sirve de nada” (Familiar)*. Todos los grupos de familiares lo mencionaron dedicando un 1,9% del discurso, y también cinco grupos de profesionales con un 0,88%. Los alumnos, a pesar de mencionarlo sólo en dos grupos, atribuyeron mucha importancia (1,4% del discurso) al cambio actitudinal. Los tres colectivos, especialmente las familias, plantearon la necesidad de insistir en concienciar al profesorado en valores.

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

En cuanto a la gestión de recursos humanos, coincidieron en la importancia de disminuir la ratio profesor-alumno, concretamente las familias mostraron un interés 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 especial hincapié en que la regulación se hiciera en función de la diversidad de las aulas y las necesidades concretas de cada grupo (4,1%).

Los tres colectivos mencionaron las ventajas de conseguir una buena coordinación que facilitara una mejor atención por parte de los profesores y una ayuda más efectiva por parte de la familia *“Cuando mis padres van a hablar, después en casa me explican las cosas del cole, y me va mejor” (Alumno)*. Para mejorar la coordinación entre las familias y los profesionales, se plantearon diversas alternativas. Los tres colectivos señalaron la conveniencia de pautar reuniones con más frecuencia, independientemente de la etapa educativa. Fue una idea especialmente reiterada entre profesionales (5 grupos, con 0,73% del discurso) y, en el caso de los alumnos, aunque solo lo plantearon dos grupos, el espacio discursivo dedicado fue relevante (0,79%). Dos grupos de familias dedicaron un 0,26% de su discurso a reforzar esta propuesta

A nivel legislativo, cuatro grupos de profesionales, pidieron con un 4,1% de su discurso una actualización en la que se plantearan alternativas de continuidad de estudios. Otra demanda recayó en la instauración 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	6939, l.	N:6	7044, l.	N:6	2290, l.
Concienciación en valores	3	1,6 %	5	0,75 %	2	0,70 %
Profesionalidad-Trato igualitario	5	0,88 %	6	1,9 %	2	1,4 %
Respetar ritmo de cada alumno	1	0,13%	4	0,62%	5	2,8%
Profesor de referencia	2	0,22%	1	0,16%	3	0,57%
Disminución ratio profesor-alumno	4	1,6 %	6	4,3%	3	0,35 %
Ratio/diversidad en las aulas	6	4,1%	1	0,04%	4	0,70%
Intercambio de explicaciones efectivas	3	1,1 %	1	0,17 %	3	1 %
Reuniones frecuentes en todas las etapas educativas	5	0,73 %	2	0,26%	2	0,79%
Crear alternativas de continuidad de los estudios	4	4,1 %	1	0,20 %	3	1,7 %
Contenidos prácticos	5	1,5 %	4	0,64 %	3	1,1 %

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 estos niños, y no hay ningún instituto que se acople, así que vamos a empezar a mirar escuelas de educación especial”* (Familiar). Otro aspecto en el que se mostraron especialmente sensibles fue el aislamiento social de los hijos, dedicando un 2,5% del discurso, *“Es muy importante la inclusión a nivel de amigos, más incluso 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, ofrecieron un peso significativamente mayor que los profesionales y sus familias a temas relacionados con la interacción entre los compañeros. Como positivo destacaban las ventajas del apoyo (6,41%) y amistad (5,5%) cuando ésta se daba de manera satisfactoria *“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 tomaba un rumbo diferente experimentaban maltrato a nivel 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 la cantidad de discurso dedicado por parte de las familias fue muy baja (0,48%).

Los alumnos también fueron los únicos que comentaron la vergüenza que les supone preguntar las dudas durante las explicaciones del profesor, dedicando a este tema un 4,4% de su discurso, *“Dicen los profesores: si vosotros no entendéis, levantar 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). Muy relacionado con este tema está la presión que sienten por parte del profesorado (2,5%) cuando éstos responden a sus dudas con explicaciones reiterativas poco facilitadoras. Durante el cambio de etapa educativa les preocupaban los siguientes aspectos, la reducción de los apoyos académicos (2%) y la dificultad de comprensión

asociada con el tipo de contenidos impartidos (5,7%). También les inquietaba el cambio de compañeros y 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 manifestaron, con un 1,4% del discurso, su deseo de participar en estas reuniones.

Todos los profesionales señalaron el desbordamiento que supone atender a la diversidad del alumnado, dedicando el 4,2% de su discurso. El colectivo de profesionales fue el que dedicó más matices discursivos relacionados con la inestabilidad y las contradicciones legislativas. Los seis grupos de profesionales, 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. Plantearon la necesidad de contar con más implicación por parte 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 demanda manifestada en cinco grupos de profesionales a la que dedicaron 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 se refirieron a la coordinación, sugiriendo, con un 1,6%, la necesidad de adaptar los horarios y crear más espacios de coordinación entre el profesorado y con las familias. Para fortalecer la relación con las madres y 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 del impacto que ejerce en la calidad de vida del alumnado y las familias. Los datos también señalan que es conveniente una actualización curricular en la que los conocimientos teóricos abran paso a contenidos más prácticos. Fundamentalmente se requiere un reajuste del marco legislativo, donde se creen opciones de futuro que permitan dar continuidad a los estudios, más allá de los centros específicos.

El discurso de familias, alumnos y profesionales centrado en las dificultades, mostró un cambio significativo en función de la etapa educativa a la que se referían. Especialmente los problemas se asociaban con la educación secundaria obligatoria. En ella los aspectos que consideraban fundamentales para conseguir 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. Estos resultados indican la necesidad de aunar los esfuerzos por afrontar esas dificultades que parecen incidir en el desarrollo de las prácticas inclusivas exitosas, incrementándose especialmente durante el cambio de ciclo educativo.

A nivel de macrosistema y basándonos en las sugerencias planteadas por los profesionales se requeriría un cambio organizacional (Ávarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008); Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009; Verdugo et al., 2009). Una alternativa sería la creación de grupos de trabajo centrados en elaborar adaptaciones de materiales para facilitar la docencia en secundaria. Actualmente hay muchos profesionales que, de manera independiente, están dedicando 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 necesitara recurrir a los mismos. Otra idea propuesta por los profesionales, sobre la que ya trabajaron Moriña y Parrilla (2006), fue la creación de aulas en los centros con la finalidad de unificar materiales a disposición de quien los requiriese. Además de las adaptaciones 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 periodo 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. A nivel organizacional los profesionales sugirieron una serie de propuestas, entre las que se encontraba incorporar espacios de coordinación en el horario académico, tanto para reunirse con las familias como con los profesionales que imparten las diferentes materias. A esto podría añadirse la necesidad de coordinación vertical entre el profesorado de primaria y el de secundaria que atienden al alumno, con el fin de planificar el cambio progresivo de etapa educativa. También sería oportuno contar con la participación activa del alumno en determinadas reuniones, esta es una propuesta que surgió de la voz de los propios alumnos y cuya puesta en práctica puede resultar factible a corto plazo. Otra iniciativa que parece incidir en el bienestar experimentado por los alumnos es contar con un profesor de referencia desde el primer día de clase que compense la movilidad profesor-asignatura que se da en secundaria.

El porcentaje discursivo dedicado a las experiencias negativas experimentadas particularmente por parte de los alumnos, en cuanto al maltrato físico y psicológico y las dificultades relacionadas con la interacción entre iguales, indican la necesidad de trabajar las actitudes de los alumnos. En concreto, sería conveniente dedicar más atención a las pautas de relación entre los alumnos e incluir dentro del currículum actividades orientadas a fomentar la interacción positiva entre iguales, especialmente durante secundaria.

Otra iniciativa que podría favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas se centraría 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 para los alumnos, sino también para los padres y madres que como refirieron tienen un importante desgaste emocional.

Los profesionales en ocasiones refieren sentirse desbordados para poder atender correctamente a todos los alumnos, la mayoría de ellos, especialmente en Educación Secundaria no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (Echeita, 2004), por ello el tipo de apoyo que plantean recae en la regulación de la ratio profesor-alumno, atendiendo no sólo al número de alumnos sino también a las necesidades de atención requeridas por el grupo. Otro posible desencadenante de este sentimiento puede ser 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 recaen especialmente en el crecimiento personal tanto de profesionales, como de familias y alumnado y no tanto en 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 orientarse a equilibrar la balanza entre el crecimiento académico y personal, y retomar la importancia de la evaluación, no solo de los contenidos académicos asimilados sino también del crecimiento personal y la calidad de vida experimentada por los alumnos para poder desarrollar actividades que permitan mejorarlos.

Los planteamientos inclusivos deben partir de un enfoque holístico multidimensional, que permitan la puesta en marcha de programas individuales de apoyo (Verdugo, Rodríguez-Aguilella, 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, Soukup y Little, 2008; Wehmeyer, 2009). Para lograr ese cambio y su permanencia, el modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes) (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 éstos 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 orientadas a medir resultados personales en Educación primaria (CVI-CVIP; Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini, 2009) y en educación secundaria (CCVA; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2009).

Las carencias en la educación inclusiva manifestadas por los alumnos, familias y profesionales indican la necesidad de contemplar 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 alumnos implicados en procesos de inclusión educativa reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeita y Verdugo, 2004, 2005; Echeita et al., 2009; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009). La administración tiene un papel fundamental en este proceso. Se necesita una fuerte apuesta de cambio sobre la que asentar estas propuestas. Poner estas sugerencias en práctica no es tarea fácil que dependa de un solo colectivo. Para lograr avanzar y dar sentido al esfuerzo realizado por profesionales, familias y alumnos, es imprescindible que las líneas educativas planteadas sean coherentes con los propósitos inclusivos y se hagan las actualizaciones oportunas de manera que contemplen la flexibilidad horaria, la importancia del rendimiento a nivel personal, la adaptación de recursos personales y materiales y, sobre todo, la posibilidad de ofrecer alternativas de continuidad de los estudios que logren dar un sentido al esfuerzo realizado fomentando la motivación del alumnado.

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 Echeita 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 lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa.

Para agilizar la puesta en marcha de las iniciativas que se han ido comentando a lo largo del artículo, es imprescindible seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículum (Wehmeyer, 2009) y partir de un enfoque multidimensional del alumno centrado en su calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006; Verdugo, Gómez, Arias y Schalock, 2009) que permita centrarse en la persona y ayudar a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock et al., 2008; Verdugo, 2006). El esfuerzo debe centrarse en que todos los alumnos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables, a pesar de que tengan diferencias importantes entre sí. Además, la planificación y evaluación educativas deben ir más allá de lo académico, para centrarse también en 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*, Vol. 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.
- Arnaiz, 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.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO, Universidad de Salamanca.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (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.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., 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.
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M.A. (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., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., et al. (1992). *Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports*. (9th Ed.) Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M. A. Verdugo y C. Jenaro. Madrid: Alianza, 1997]
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E. Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. et al. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th Ed). Washington DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro. Madrid: Alianza, 2004.]
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, 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.
- Moriña, A. 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* (pp. 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.^a C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. C. García Pastor y M.^a 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. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [Traducción española editada por la Confederación FEAPS, Madrid, 2008]
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Bonham, G. S., Fantova, F. y Van Loon, J. (2008). Enhancing personal outcomes: organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 18-28.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. 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 de FEAPS (2009). *Guía REINE "Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela"*. Madrid: FEAPS, Cuadernos Buenas Prácticas.
- Verdugo, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, nº 153, 5-24.
- Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), 5-19
- Verdugo, M. A. (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Monográfico. *Revista de Educación*, nº 349, 23-43.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B. y Schalock, R. L. (2009). *Escala Integral. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: CEPE.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verdugo, M.A., Rodríguez-Aguilella, A., Sarto Martín, P., Calvo Álvarez, I., Santamaría Domínguez, M. (2009). Situación Actual de la Inclusión Educativa en España. Informe de Investigación. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) e Instituto de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca (INICO).
- Wehmeyer, M. L., (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión, *Revista de Educación*, nº349, 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; verdugo@usal.es

en prensa / in press