

Evaluación de la calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela.

(Assessment quality of life of students with disability in the school)

Begoña De la Iglesia Mayol
(*Universitat de les Illes Balears*)

Dolors Forteza Corteza
(*Universitat de les Illes Balears*)

M^a Rosa Rosselló Ramon
(*Universitat de les Illes Balears*)

Sebastià Verger Gelabert
(*Universitat de les Illes Balears*)

Joan Jordi Muntaner Guasp
(*Universitat de les Illes Balears*)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 04/06/2012

Aceptación: 21/11/2012

Resumen.

El estudio que presentamos forma parte de una investigación más amplia titulada "Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con nee asociadas a discapacidad en su proceso educativo" cuyo objetivo principal es la elaboración y el trabajo de reflexión a partir de un instrumento para evaluar la atención educativa que recibe este alumnado en la escuela.

A partir de los resultados obtenidos del trabajo de reflexión llevado a cabo por el profesorado de 15 centros de la comunidad autónoma de las Islas Baleares podemos afirmar que el IAQV, a la vez que permite conocer en profundidad las características de la formación ofrecida al alumnado con nee asociadas a discapacidad, se muestra como un instrumento que estimula la reflexión del profesorado y ayuda a plantear propuestas de acción que orientan hacia la mejora de la práctica educativa para todos, sin exclusiones.

Palabras clave: Calidad de Vida; Educación Inclusiva; Escuela; Necesidades Educativas Especiales; Discapacidad; Dificultades de Aprendizaje; Formación profesorado; Práctica Reflexiva.

Abstract.

The present study is part of a larger investigation entitled "Standards and indicators for analysing the quality of life of students with SEN associated with disability in their educational process". Its main objective is the development and reflection work based on an instrument to assess the educational care received by students with special educational needs associated with disability on the basis of the various positions the main stakeholders maintain during the different stages of the

schooling process. This article focuses on the reflection work that administering the IAQV instrument spurred in teachers from 15 schools in the Autonomous Community of the Balearic Islands, which has led to the development of more inclusive schools.

On the basis of the results obtained from the reflection work by the teachers from 15 schools in the Autonomous Community of the Balearic Islands, we can affirm that the IAQV, while allowing to ascertain in depth the characteristics of the education offered to students with SEN associated with disability, has proved to be a tool that encourages teachers to reflect and helps put proposals forward for action aimed at improving education for everyone, without exception.

Key words: Quality of Life, Inclusive Education, School, Special Educational Needs, Disability, Learning Difficulties; Teacher Training; Reflexive Practice.

Introducción.

En el proceso hacia la educación inclusiva, queremos introducir un concepto clave en muchos ámbitos sociales, que permite el análisis en profundidad de la realidad social, con el objetivo de buscar alternativas que nos conduzcan a la mejora del sistema educativo, nos referimos al concepto de “calidad de vida”. Dicho concepto presenta una gran complejidad en su definición y en consecuencia en su evaluación y medida (Giné, 2004).

Sin embargo, existe un amplio acuerdo a la hora de enmarcar este concepto al señalar que se trata de un concepto holístico y multidimensional que combina elementos subjetivos, referidos al grado de satisfacción que la persona experimenta en relación a la cobertura de sus necesidades y objetivos, referidos a las condiciones de vida que el entorno ofrece a esta persona. Como referencia podemos aportar la definición de Schalock y Verdugo (2007, 22): “calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que: es multidimensional, tiene propiedades éticas –universales- y émicas –ligadas a la cultura-; tiene componentes objetivos y subjetivos y está influenciada por factores personales y ambientales”.

Evaluar la calidad de vida de una persona se convierte en un gran reto, aunque existe cierto acuerdo en partir de la definición de dimensiones e indicadores que la delimitan y explican. Así, Verdugo (2006) expone el significado de estos elementos básicos para esta evaluación:

- >Las dimensiones hacen referencia al conjunto de factores que componen el bienestar personal y que deberían ser entendidos como ámbitos sobre los que se extiende el concepto Calidad de vida.
- >Los indicadores hacen referencia a percepciones, conductas o condiciones de las dimensiones concretas de calidad de vida que proporcionan un indicio de bienestar de la persona.

En cuanto a la definición de las dimensiones que componen el concepto de calidad de vida nos acogemos a las propuestas por Schalock y Verdugo (2007):

1. Bienestar emocional: felicidad, seguridad, auto concepto, etc.
2. Relaciones interpersonales: intimidad, familia, amistades, etc.
3. Bienestar material: pertenencias, trabajo, etc.
4. Desarrollo personal: habilidades, competencias, etc.
5. Bienestar físico: salud, nutrición, etc.
6. Autodeterminación: elección, control personal, etc.
7. Derechos: privacidad, libertades, etc.
8. Inclusión social: aceptación, participación, etc.

Por otra parte, tenemos interés por conocer la repercusión que tiene este concepto en el mundo de la discapacidad en general y en referencia particular a los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.

La aplicación del concepto de calidad de vida y sus consecuencias para las personas con discapacidad se determina por dos variables claves: 1. La idea y el planteamiento de que la calidad de vida de las personas con discapacidad se compone de los mismos factores y dimensiones que son importantes para las personas sin discapacidad. 2. Y la nueva concepción de discapacidad que promueve tanto la definición de retraso mental del año 1992 de la AAMR (recogida en AAMR, 1997), como la clasificación internacional de funcionamiento de la discapacidad (CIF) promulgada por la OMS en 2002, que proponen una visión de la discapacidad y de su funcionamiento con especial incidencia y relevancia tanto en el entorno de la vida de estas personas, como en el énfasis en los apoyos como elementos relevantes para la incorporación e inclusión social de todos.

En este punto se produce el encuentro entre las aportaciones del concepto de calidad de vida y los planteamientos de la escuela inclusiva, como modelo más adecuado para alcanzar una educación de calidad para todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan cualquier necesidad educativa.

Aplicar este concepto en la educación ha de contribuir a que los centros escolares puedan conocer mejor su realidad y aspirar así a mejorarla, en un proceso dirigido a alcanzar un modelo de escuela inclusiva.

Podemos concluir con Giné (2004, 4) que: “el diseño de un modelo de evaluación que permita al centro reflexionar sobre sus prácticas profesionales se justifica por la necesidad de mejorar el servicio y su entorno”.

En esta perspectiva y contexto se sitúa la investigación que presentamos (Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger y De la Iglesia, 2010), la cual tiene un doble objetivo: por una parte, determinar los indicadores de calidad y eficiencia desde la referencia de un concepto holístico y comprensivo como es la Calidad de Vida; por otra parte, crear y sacar provecho de un instrumento para la mejora y la prevención de la realidad educativa, referida a los alumnos con nee asociadas a discapacidad, desde el análisis de la propia realidad de cada centro escolar, identificando las necesidades y servicios, apoyos y propuestas de cambio e innovación.

Es importante destacar que existen dos posibles niveles de aplicación del IAQV en los centros:

Un primer nivel dirigido a la obtención de respuestas a los diferentes estándares e indicadores del instrumento. (Análisis del centro).

Un segundo nivel que incentiva el proceso de reflexión y análisis del equipo docente y que se concreta en un plan de actuación. (Proyecto de mejora).

En el presente artículo, nos centraremos en los resultados que se obtienen al aplicar el instrumento diseñado en los centros escolares de la muestra (FASE B), dado que la FASE A se encuentra publicada en (Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger i De la Iglesia, 2010) .

Esquema de las Fases de la Investigación

>Fase A: Creación y validación del IAQV

A.1. Análisis de los referentes teóricos (Booth y Ainscow, 2002; Gómez Vela, 2004; Gómez Vela y Verdugo, 2004; Hegarty, 1994)

A.2. Recogida de datos de los agentes implicados (alumnado, profesorado y familias): grupos de discusión, los cuestionarios y las entrevistas en profundidad

A.3. Redacción y contraste de los informes

A.4. Elaboración la primera versión del IAQV instrumento que se sometió al juicio de expertos locales, nacionales e internacionales (Linstones y Turroff, 2002).

>Fase B: Aplicación del IAQV (presentada en este artículo en este artículo)

B.1. Presentación del IAQV en los centros por parte de los informantes clave

B.2. Decisión del nivel de aplicación del IAQV

B.3. Desarrollo de las reuniones y recogida de información

B.4. Redacción de los informes de resultados y conclusiones

A partir del doble nivel de aplicabilidad del instrumento, definimos un doble objetivo de trabajo:

>Primero: “Constatar que el IAQV es un instrumento que sirve para evaluar los puntos fuertes y débiles para atender las necesidades del alumnado con discapacidad en la escuela”.

>Segundo: “Evidenciar que el IAQV es un instrumento que facilita a los centros escolares el diseño de un plan de trabajo que conduce a mejorar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela”.

Método.

Para el logro de los objetivos planteados optamos por una metodología dirigida a evaluación y análisis de la respuesta educativa (Stake, 2006), la búsqueda de soluciones en función de las necesidades y problemas detectados y la elaboración de propuestas; es decir, una metodología orientada hacia la toma de decisiones y la optimización de la práctica educativa: investigación evaluativa desde la perspectiva humanístico-interpretativa (Elliot, 1993; Flick, 2004).

Con esta pretensión optamos por utilizar diferentes métodos acordes con los planteamientos de la investigación, el objeto de estudio y los objetivos planteados, métodos que se complementan mutuamente.

En esta investigación hicimos uso de las siguientes técnicas y métodos:

Análisis de documentos: referentes al marco legal y formativo que afectan al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Grupos de discusión:* con el fin de producir datos e ideas a través de la confrontación y el debate. (Callejo, 2001; Lunt y Livingstone, 1996).

Diarios de campo y registros de observación: utilizados por los informantes clave para recoger las aportaciones que en cada centro realiza el profesorado. (Ver anexo 1).

Nuestro plan de trabajo se compuso de las siguientes actividades:

1. Diseño de la muestra estratificada de centros escolares por islas y etapas educativas en los que se aplicaría el instrumento elaborado.
2. Identificación de informantes clave en cada uno de los centros escolares seleccionados y formación de los mismos respecto a las características del instrumento de estándares e indicadores y a su aplicación.
3. Aplicación del instrumento en cada uno de los centros seleccionados y seguimiento periódico y valoración del proceso con los informantes clave.
4. Análisis de la información obtenida a lo largo del proceso de aplicación del instrumento.

5. Elaboración de conclusiones e informe final con la valoración del instrumento de estándares e indicadores.
6. Diseño de un documento de propuestas de acción encaminadas a la mejora de la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los centros escolares.

1. El proceso de selección de los centros escolares.

Los criterios que consideramos para este proceso de selección fueron: abarcar las diferentes islas del archipiélago, la inclusión de escuelas de titularidad pública y privada y que se impartieran las etapas de primaria y secundaria, Así, la muestra quedó formada por 15 centros, de acuerdo con la siguiente distribución:

MALLORCA		
	Primaria	Secundaria
Públicos	6	4
Concertados	2	
MENORCA		
	1	1
IBIZA		
	1	

Tabla nº1: Titularidad de los centros que participaron en la investigación

En cada centro, el número de profesionales que accedieron a participar en el estudio fue variable, tal como se refleja en el cuadro siguiente:

<i>Educación Primaria</i>	<i>Informante clave</i>	<i>Participantes</i>
CEIP 1	P Apoyo	11
CEIP 2	Director	8
CEIP 3	Orientadora	23
CEIP 4	P Apoyo	7
CEIP 5	Directora	19
CEIP 6	P Apoyo	16
CCEIP 7	Directora	18
CCEIP 8	Director	6
CEIP 9	Orientador	5
CEIP 10	Directora	6
	TOTA	119

	L	
<i>Educación Secundaria</i>		
IES 1	Orientadora	7
IES 2	P Apoyo	12
IES 3	P Apoyo	26
IES 4	Orientador	13
IES 5	Orientador	8
	TOTA	66
	L	

Tabla nº 2: Número de profesionales que accedieron a participar en el estudio

Esto supuso poder contar con una muestra formada por 185 profesionales, 119 trabajando en Primaria y 66 en Secundaria.

2. Los informantes clave y el proceso de formación.

Entre los 185 docentes participantes, se eligieron a los informantes clave, en función de los siguientes criterios: formación, función en el centro y disponibilidad.

El plan consistía en que cada informante clave trasladara la propuesta de la investigación a su lugar de trabajo, valorara de qué modo debía plantearse en cada centro y, finalmente, decidiera cuál iba a ser la implicación de cada centro en el estudio.

Transcurrido este plazo, se volvieron a celebrar dos nuevas reuniones en este caso diferenciadas en función de cada etapa educativa, para intercambiar y recoger las dudas y las sugerencias que habían surgido en cada centro. Se aprovechó también esta sesión para exponer cuál iba a ser la misión de los “informantes clave”. El compromiso se formuló con los siguientes términos:

>El informante junto con el profesorado implicado deben valorar los indicadores recogidos en el instrumento, así como detallar las evidencias que ratifiquen el cumplimiento (total o parcial) de los indicadores seleccionados.

>El informante clave se compromete además a llevar a cabo las tareas de dinamizar la aplicación del instrumento en el centro, realizar el seguimiento de su aplicación y comunicar al miembro del equipo de investigación de la UIB asignado cualquier incidencia o duda que pueda surgir.

>A su vez, el informante clave debe asistir a reuniones periódicas (bimensuales) con algún miembro del equipo de la UIB con la finalidad de valorar el proceso y hacer el correspondiente seguimiento de la aplicación del instrumento en el centro

>Y finalmente, realizar un registro de las incidencias, dudas, anécdotas que vayan surgiendo entre el profesorado participante sobre la aplicación del instrumento en el centro

Por otra parte, como se refleja en el cuadro siguiente, el grupo de informantes clave tuvo un perfil variable (ver cuadro nº2): 5 directores, 5 orientadores y 5 profesores de apoyo.

3. Etapas y condiciones de aplicación del instrumento en cada centro.

Puesto que la intención era recoger distintas maneras de utilizar el instrumento, en lugar de plantear un sólo procedimiento, se ofreció a cada centro la posibilidad de organizarse del modo que considerara más oportuno y satisfactorio. Cada grupo podía contar con un número variable de participantes, pertenecientes o no al mismo ciclo o departamento, y podía llevar a término cuantas reuniones considerara necesarias.

Cada grupo de investigación podía seleccionar la modalidad de participación que más se ajustara a las posibilidades y necesidades de su centro. En concreto, se plantearon tres posibilidades de aplicación:

1. Valorar una parte o la totalidad de los ítems del IAQV
2. Analizar la realidad del centro a partir de una parte o la totalidad de los ítems del IAQV
3. Elaborar un plan de mejora tras analizar la realidad del centro a partir de una parte o la totalidad de los ítems del IAQV

Cada centro decidió la cantidad de estándares que se iban a valorar, su secuencia, el número de participantes y la metodología. El centro, a través de su informante clave, se comprometía a entregar el trabajo en el plazo marcado y a llevar un seguimiento mediante la elaboración de un acta de cada reunión y el uso de diarios de campo y registros para la recogida de información (ver anexo 1).

En el cuadro 3 del apartado de resultados se recogen las modalidades de participación seguidas en cada centro, así como los ítems trabajados por cada uno de ellos.

4. El análisis del proceso y la recogida de datos.

El análisis de los datos recogidos se hizo desde un doble nivel. En la fase de elaboración del IAQV, se cuantificaron las aportaciones que habían hecho los centros sobre la valoración de los diferentes estándares del instrumento. Para ello se utilizó el programa EXCEL, mediante el cual pudimos recoger para cada ítem,

las modificaciones que deberían introducirse; las sugerencias, comentarios y observaciones al ítem; las propuestas de nueva redacción, así como un ítem abierto para recoger cualquier aspecto no cubierto en los apartados anteriores. (Ver anexo 1)

Por otra parte, para describir el proceso que se llevó a cabo en cada centro, se utilizó la ficha de análisis que figura en el anexo nº1, donde junto a los datos que hemos detallado en los puntos anteriores, se recogió la organización y metodología usada en cada centro, así como comentarios y valoraciones globales al instrumento, las evidencias recogidas, nuevas aplicaciones o usos y, finalmente, las propuestas de mejora derivadas de la reflexión sobre cada estándar del IAQV.

La metodología y la organización que mayoritariamente han utilizado los centros, ha consistido en una lectura individual previa a la reunión, seguida de una lectura en voz alta ante el grupo y la consiguiente discusión durante el desarrollo de la reunión. Esta metodología ha sido llevada a cabo por 10 centros.

A este formato, el CEIP 10 añade además dos nuevas tareas: de una parte, todo el profesorado del centro (29 profesores y profesoras) ha leído el instrumento y ha hecho aportaciones por escrito; de otra, el apartado 9 ha sido valorado por algunas familias.

Merece una mención especial el CEIP 5, puesto que fue uno de los centros que realizó un proceso más complejo y rico, dividiendo el cuestionario en tres partes y aportando evidencias de cada una de las afirmaciones recogidas.

5. Resultados.

En primer lugar, respecto a la manera de aplicar el IAQV en los centros de Primaria, observamos que de entre los 10 centros:

- 5 valoraron el IAQV con el objetivo de mejorar el instrumento de evaluación.
- 9 utilizaron el IAQV para analizar el nivel de inclusividad de su centro, respondiendo a los ítems del instrumento.
- 7 elaboraron planes de mejora a partir del análisis y de las respuestas dadas al IAQV.

ETAPA DE PRIMARIA

<i>CENTRO</i>	<i>MODALIDAD DE APLICACIÓN IAQV</i>
CEIP 1	2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CEIP 2	2. Análisis centro
CEIP 3	2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CEIP 4	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CEIP 5	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CEIP 6	2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CEIP 7	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro
CEIP 8	1. Valoración instrumento
CCEIP 9	2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CCEIP10	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora

Tabla nº3: Modalidad de participación en los centros de Primaria

En la etapa de Secundaria, de los 5 centros contactados, 4 centros valoraron el instrumento, 3 centros respondieron a los ítems analizando el nivel de inclusión existente, mientras que ninguno de los institutos elaboró planes de mejora.

<i>ETAPA DE SECUNDARIA</i>	
<i>CENTRO</i>	<i>MODALIDAD DE APLICACIÓN IAQV</i>
IES 1	1. Valoración instrumento
IES 2	1. Valoración instrumento
IES 3	1. Valoración instrumento

	2. Análisis centro
IES 4	2. Análisis centro
IES 5	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro

Tabla nº4: Modalidad de participación en los centros de Secundaria

El proceso seguido en cada centro para trabajar con el IAQV también resultó ser diverso. Puede observarse que en 10 de los centros se trabajó con todos los ítems del instrumento y, mientras que 5 centros optaron por trabajar una parte del mismo.

	<i>Reuniones</i>	<i>Ítems trabajados</i>	<i>Descripción ítems</i>
CEIP 1	7	12	
CEIP 2	12	12	
CEIP 3	8	12	
CEIP 4	10	12	
CEIP 5	15	8	1,2,3,5,6,7,8,9
CEIP 6	10	12	
CCEIP 7	7	2	5,7
CCEIP 8	12	12	
CEIP 9	11	9	1,2,3,5,6,8,9,10,11
CEIP 10	7	12	

Tabla nº5: trabajo por ítems y reuniones de cada centro de Primaria

El estándar más trabajado en los centros de Primaria fue el número 5, el cual analiza la organización y coordinación interna del centro. Los estándares trabajados con menos frecuencia fueron el estándar 4 y el 12, con los que se evalúan los órganos de dirección y gestión, y la satisfacción del alumnado con nee, respectivamente (ver cuadro 5).

	<i>Reuniones</i>	<i>Ítems trabajados</i>	<i>Descripción ítems</i>
IES 1	6	2	1,3
IES 2	10	12	
IES 3	6	12	
IES 4	12	7	1,2,3,4,5,6, 7
IES 5	12	12	

Tabla nº 6: Trabajo por ítems y reuniones de cada centro de Secundaria

Los estándares más trabajados por el profesorado de los centros de Secundaria fueron el número 1, el cual valora si el entorno físico del centro es accesible o no y el 3, con el que se analiza la formación y actitud del profesorado (ver cuadro 6).

Tras visualizar las respuestas dadas por los centros, se realizó el cómputo de las respuestas afirmativas a los estándares del IAQV, así como el total de centros que respondieron a cada estándar, podemos observar la siguiente distribución: (ver figura 1 y figura 2)

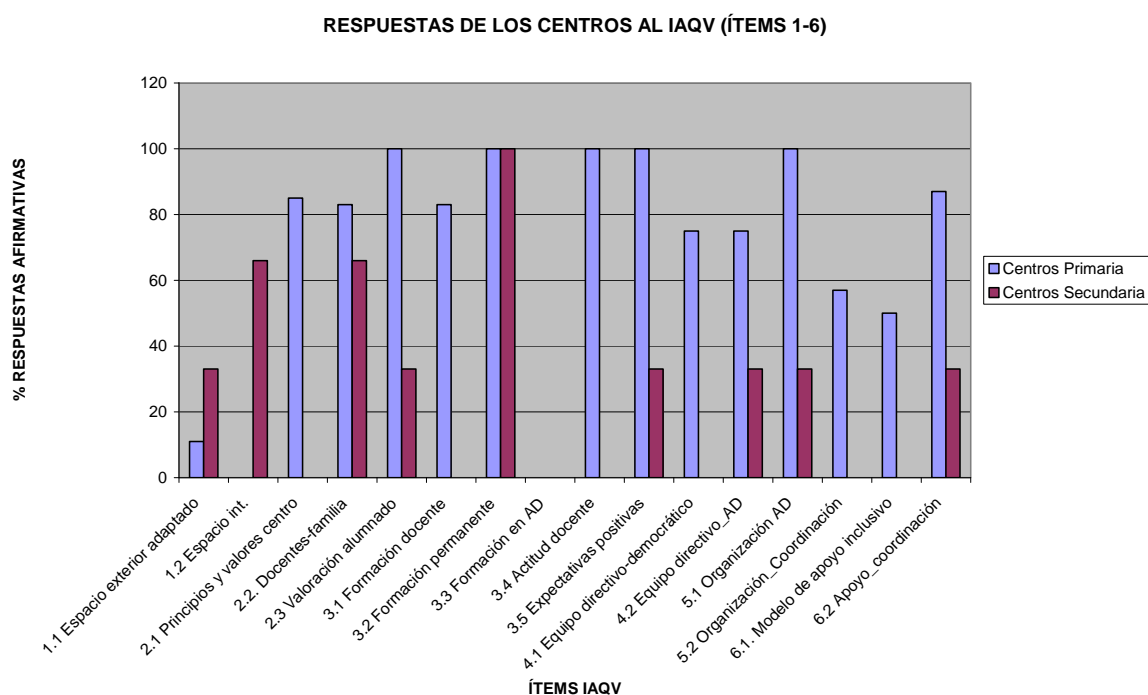


Figura 1: Respuestas de los centros al IAQV en relación a los estándares 1-6. Ver anexo 2 para una descripción de cada estándar.

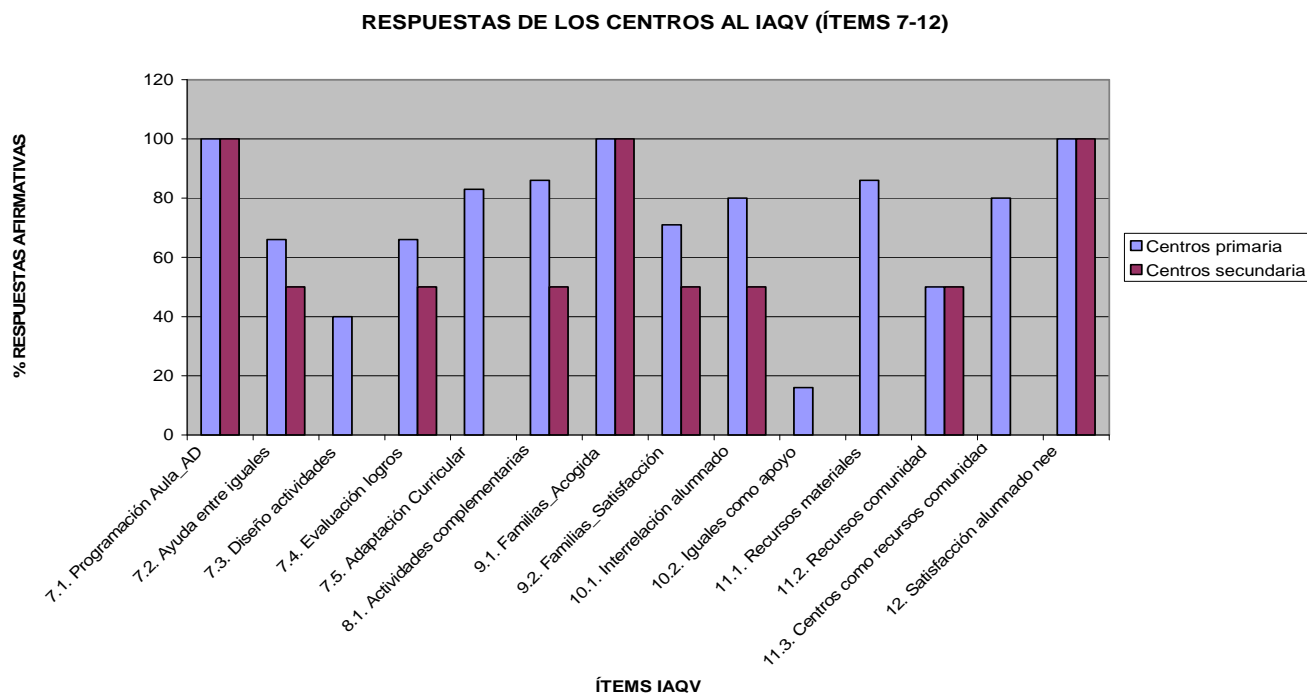


Figura 2: Respuestas de los centros al IAQV en relación a los estándares 7-12. Ver anexo 2 para una descripción de cada estándar.

Conclusiones.

En relación a los resultados referidos al primer objetivo de trabajo: “El IAQV es un instrumento que sirve para identificar los puntos fuertes y débiles para atender las necesidades del alumnado con discapacidad en la escuela”, cabe destacar que la evaluación de los estándares del instrumento es útil para poner de manifiesto las fortalezas y debilidades de los centros para atender al alumnado con discapacidad, de entre las que destacamos las siguientes.

Respecto a la accesibilidad del espacio de los edificios escolares, en primer lugar, los centros de titularidad pública reconocen que su capacidad de decisión y modificación de las infraestructuras es muy limitada. En los edificios antiguos, se han adaptado las entradas principales, pero, en tres de los centros consultados, queda pendiente la accesibilidad de los baños, la señalización de las escaleras, el acceso a las aulas del primer piso, las tarimas del teatro, la posición de las pizarras o de los tableros de anuncios. Algunos centros reconocen también que ni los medios de transporte ordinarios ni los autobuses de las empresas contratadas para las excursiones y salidas escolares no están adaptados. En cualquier caso, cuando los edificios son antiguos, se han realizado sólo aquellas adaptaciones

que necesitan los alumnos matriculados hasta el momento en el centro, pero quedan pendientes adaptaciones que serían necesarias en caso de recibir otra tipología de alumnado.

En relación con el contexto familiar, todos los centros manifiestan que existen canales de comunicación con las familias y que el profesorado tiene una gran flexibilidad para reunirse con los padres. No ocurre lo mismo cuando hablamos de mecanismos de colaboración porque las familias no presentan un perfil homogéneo y porque frecuentemente las familias desconocen los planteamientos que pueda tener cada centro respecto a la inclusión y la atención a la diversidad.

Respecto a la valoración del alumnado con nee, se plasma cierta diferencia en cuanto a las respuestas en función de la etapa educativa del cada centro. Mientras que los centros de primaria responden afirmativamente, los centros de secundaria manifiestan que no hay una valoración positiva de los alumnos con nee en el centro y generalmente no se tienen presentes sus necesidades en el momento de planificar actividades, ni se realizan actividades de sensibilización entre los alumnos.

En los centros de primaria se realizan anualmente actividades de formación partiendo de las necesidades detectadas, aunque esto no significa que todo el profesorado se implique por completo en ello. En cambio, en dos de los centros de secundaria no existe plan de formación y en el tercero que responde a los indicadores de este estándar, el plan se elabora, no desde el consenso, sino desde la perspectiva del equipo directivo.

Con independencia de la etapa, se constata que el profesorado tiene un escaso bagaje de formación en cuanto a la atención a la diversidad, ya sea sobre las implicaciones de la educación inclusiva, ya sea sobre las posibilidades de adaptación del currículum y su flexibilización.

Se detecta también gran diferencia de concienciación entre el profesorado de primaria y el de secundaria, donde la mayoría del profesorado no tiene asumida la responsabilidad de todos los alumnos y en muchos casos se responsabiliza a las familias de los problemas surgidos.

En cuanto a las expectativas positivas del profesorado sobre el alumnado con nee, observamos que son muy diferentes entre el profesorado de primaria, a veces, excesivamente positivas, y el de secundaria, donde dicho tema se considera un “trabajo pendiente”.

Los centros de secundaria coinciden en afirmar que la coordinación entre el profesorado de apoyo y el profesorado tutor es nula o insuficiente. En cambio, sí que existe en los centros de primaria aunque no siempre se resuelve satisfactoriamente: las reuniones con el profesorado especialista son escasas; el

traspaso de información no siempre es fluido; a medida que aumenta el ciclo, se prioriza al grupo en detrimento del alumnado con nee; los cambios entre los miembros del equipo de apoyo hacen difícil llegar a una organización estable; etc.

Lejos de lo que pudiera parecer, continua vigente la dicotomía entre el apoyo dentro o/y fuera del aula. Se considera el apoyo dentro del aula como indicador de prácticas inclusivas, y el apoyo fuera del aula como indicador de prácticas segregadoras.

La diferencia de modalidad de apoyo entre las diversas etapas es una evidencia, ya que en infantil y en los primeros cursos de primaria, el apoyo suele estar más integrado y forma parte de los ciclos. Mientras que en Secundaria parece ser más difícil llevar a cabo dinámicas y organizaciones del apoyo que puedan beneficiar a todos los alumnos y al profesor del aula.

En los centros de secundaria hay coincidencia al afirmar el peso que tiene el libro de texto, así como en el hecho que se da mayor flexibilidad en las materias que no son instrumentales. También coinciden en que hay una fuerte tendencia a hacer grupos homogéneos, talleres para los alumnos con nee, reduciendo drásticamente las horas en que los alumnos con nee trabajan en el grupo ordinario.

La ayuda entre iguales todavía no se concibe como un recurso básico del aprendizaje. Por eso, muchas de las actividades, especialmente en el ciclo superior y en secundaria, tienen un carácter individualizado y, por consiguiente, el alumnado no sabe llevar a cabo esta propuesta de trabajo. Sólo en la etapa de infantil y en el ciclo inicial, las actividades de aprendizaje se diseñan para que sean accesibles a todo el alumnado; en cambio, en los otros ciclos, la inercia de los modelos tradicionales hacen difícil su inclusión en las prácticas diarias, de modo que, no se plantean actividades con diferentes niveles de dificultad para todo el grupo clase, sino sólo para los alumnos que presentan más dificultades.

En los centros con una larga trayectoria de integración de alumnos con nee, se pone de manifiesto que la mejor dinámica para establecer relaciones entre el alumnado es la de aceptar la diferencia como un hecho natural en las prácticas cotidianas que se desarrollan en el aula. A pesar de ello, la relación de ayuda entre iguales suele darse de manera unidireccional y no son frecuentes las situaciones en las que se aprovechen las capacidades de los alumnos con NEE para ayudar a sus compañeros sin este tipo de necesidades.

Respecto al segundo objetivo de trabajo: “El IAQV es un instrumento que permite a los centros escolares diseñar un plan de mejora que conduce a mejorar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela”, destacamos que los siguientes estándares llevan al planteamiento de planes de mejora en los centros de primaria:

Respecto a la mejora de los espacios, aparecen iniciativas dirigidas a revisar el plan de evacuación y se toma la decisión de nombrar a un responsable para la evacuación del alumnado con nee.

También se propone que se contemple la posibilidad de ampliar el formato de letra para el alumnado con déficit visual e introducir la pizarra digital en las aulas.

En relación a los principios y valores del centro se comprometen a dar a conocer el Proyecto Educativo de Centro a los recién llegados mediante un Plan de acogida y elaborar un registro donde anotar todas las medidas concretas que se tomen con determinados alumnos, sobre todo, aquellos que no forman parte de ningún programa.

Adicionalmente, acuerdan que las programaciones de aula diversificadas se comiencen a elaborar en las reuniones que mantienen el equipo de apoyo y los tutores implicados, así como también organizar el material didáctico del centro y crear una base de datos que facilite su plena optimización.

El equipo de apoyo asume programar temas en relación a la atención a la diversidad del alumnado con discapacidad, para que se trabajen en las reuniones de ciclo y se toma la decisión de organizar una conferencia sobre la atención a la diversidad

En lo que afecta a los órganos de gestión y coordinación, se propone hacer una planificación de las reuniones, así como convocar reuniones íter ciclos. Se fijan reuniones para posibilitar la coordinación cada dos meses del equipo educativo y se empiezan a revisar de nuevo y a valorar los documentos de recogida y traspaso de información

Respecto a la acción educativa desarrollada en el aula se inicia la revisión de los criterios de evaluación del nuevo currículum y las programaciones de aula diversificadas.

Se acuerda sacar más frecuentemente el tema de la atención a la diversidad en las reuniones con las familias y se decide evitar usar datos del alumnado con nee como indicadores de la problemática del centro.

Para finalizar con la presentación de las propuestas de mejora obtenidas a partir del análisis y aplicación del IAQV, cabe destacar que se empieza a revisar la evaluación del alumnado con dificultades, empezando por la revisión de los instrumentos de evaluación para después analizar las informaciones que se transfieren a las familias.

Todo ello nos lleva a concluir el cumplimiento de los objetivos de trabajo planteados, ya que el análisis de aportaciones mediante la aplicación del IAQV en

los centros, ha servido tanto para evaluar la atención a las necesidades del alumnado con discapacidad en la escuela, como para la elaboración de planes de mejora de la atención a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad en la escuela.

Referencias.

A.A.M.R. (1997). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza

Booth, Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusión. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)

Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Madrid: 2001. <http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm>.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Flick. U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata/ Fundación Paideia.

Giné, Cl. (2004): "Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual", en *Siglo Cero*, nº 35 (2), págs.: 1 – 13

Gómez Vela, M. (2004): *Evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria con nee y sin ellas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.

Gómez Vela, M. Y Verdugo, M.Á. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de ESO. *Siglo Cero*, 35 (4), 5-17.

Hegarty, S. (1994): "Quality of life at school", en Goode, D.: *Quality of life for persons with disabilities*". Brookline books, Cambridge. Págs.: 241-250

Linstones, H.A. y Turroff, M. (2002). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. (Versión electrónica del libro original publicado en 1975). <http://www.is.njit.edu/pubs/delphibook/>

Lunt, P. y Livingstone, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research. *Journal of Communication*, 46, 79-98.

Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger y De la Iglesia, (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad durante su proceso educativo*. Palma de Mallorca: Edicions UIB

Schalock, R.L. Y Verdugo, M.A. (2007): “El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual”, en *Siglo Cero*, nº 224, págs.: 21-36

Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Verdugo, M.A. (2006): *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca. Amarú.

Sobre los autores:

Begoña De la Iglesia Mayol, Dolors Forteza Forteza, M^a Rosa Rosselló Ramon, Sebastià Verger Gelabert y Joan Jordi Muntaner Guasp son miembros del grupo de investigación GREID (Diversidad y Educación Inclusiva) de la Universitat de les Illes Balears, cuya línea actual de estudio es la calidad de vida del alumnado con discapacidad en las escuelas.