

***DIEZ AÑOS DESPUÉS DE LA logse
INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
EN LAS ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS. Margari Gomendio 2009***

La inclusión de niños con nee dentro del ámbito educativo y en la materia de la Educación Física, debemos de contemplarla desde una comprensión ecológica. (E. Morín. R. Murcia,2000).

Las personas implicadas son los niños con nee y los otros niños, los profesores, los especialistas y las personas de apoyo. Aunque pensamos que toda la comunidad educativa está implicada en el tema y concierne a todos y todos podemos hacer posible la inclusión, o al contrario entre todos lo podemos hacer irrespirable. En esta apartado quiero hacer hincapié en los factores que están más directamente en contacto con la práctica educativa de la Educación Física.

Ya en mi trabajo de tesis Doctoral, recogía los trabajos realizados en la integración de niños con nee en la Educación Física y señalaba los factores donde había que poner especial atención, desde el punto de vista del profesor, desde el punto de vista del niño y desde el punto de vista de las organizaciones e instituciones(Ver capítulo??) Cabe resaltar la actitud de los profesores hacia la posibilidad de la integración, la participación de las personas de apoyo, y, el cambio pedagógico necesario en la EF para poder responder a las diferentes nee.

Ahora, 20 después de la LOGSE, observamos en los diferentes trabajos de investigación y en la práctica diaria escolar que hay que seguir en la misma línea de trabajo:

- 1.- Cambiar el enfoque educativo, Morín, 2001. El objetivo de la educación en el próximo milenio es que el alumno “aprenda a aprender”.
- 2.- Valorar las materias **transversales** como medio de potenciar la Inclusión.
- 3.- Favorecer la formación y los apoyos a los profesionales: Los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa del Gobierno Vasco, (2003) en Una Escuela Vasca Inclusiva, son una muestra de ello.

La institución inglesa “Inclusion International” con la directora del Proyecto: Connie Laurin-Bowie, 2009 presenta en la, ***La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como vehículo para lograr la Educación para Todos, un trabajo donde explica que:*** La falta de capacitación, las barreras administrativas para asistir a la escuela y los estereotipos negativos de los niños con discapacidades son las principales razones por las cuales se impide que

estos niños asistan a la escuela. Ella propone El “**Diseño universal**” el cual guiará la prestación de servicios educacionales, incluidos el plan de estudios y las técnicas pedagógicas/ didácticas:

- Formación teórica y práctica a los maestros a fin de que puedan responder con eficiencia a la diversidad en el aula;
- Adaptación de los programas de enseñanza de los maestros a modo de incluir estrategias pedagógicas en aulas inclusivas con una población estudiantil diversa;
- Revisión del plan de estudios nacional para que sea accesible a todos los alumnos;
- Revisión de los métodos de prueba y evaluación a fin de asegurar que se hagan los ajustes razonables para los alumnos con discapacidad;
- Incorporar la enseñanza de los principios sobre “derechos humanos” tanto en el plan de estudios escolares como en la cultura general de la escuela a fin de promover el respeto a los derechos de cada uno de los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad.

Los sujetos que tienen necesidades educativas especiales, son precisamente las personas más implicadas junto con los padres y familiares de los mismos. También tenemos en cuenta que no en todos los casos, bien las personas con discapacidad o los familiares o las personas que toman la decisión de la inclusión, van a tomar esta vía educativa. Hay padres y alumnos que prefieren la vía educativa de la Escuela Especial, y esta decisión es totalmente respetable desde el ejercicio de sus libertades. Pero en otros países *Cerca del 90% de los estudiantes con discapacidades asisten a escuelas normales. Cerca de la mitad de todos los estudiantes con discapacidades están el 80% de su tiempo en clases regulares.* Educación e Inclusión en los Estados Unidos: Una Revisión, Septiembre 2008.

En el artículo presentado en Congreso de NEE en Toledo (2005) me preguntaba si ¿Es posible la integración/la inclusión de los niños con nee en Educación Física?

Para responder a esta pregunta proponía un análisis de “el nuevo concepto de discapacidad”, porque nos aporta una nueva visión a cerca de las capacidades de las personas con discapacidad, de los logros que pueden alcanzar y de los apoyos que requieren. La nueva concepción de la discapacidad nos define la discapacidad como ***el resultado de la interacción de la persona y del ambiente de la misma.*** Como veremos, este concepto de discapacidad tiene profundas aplicaciones sobre cómo cada uno define condiciones tales como, el retraso mental, desarrolla un paradigma de apoyo, y contempla los conceptos de inteligencia y de conducta adaptativa.

En la actualidad la discapacidad se observa desde una perspectiva ecológica, es decir, desde la interacción persona-ambiente. La OMS (Bradley. 1995; OMS, 1997, Gomendio, 2000) define la discapacidad de una persona como *resultante de la interacción entre la discapacidad de una persona y las variables ambientales que incluyen el ambiente físico, las situaciones sociales y los recursos*. Dentro de este modelo, la limitación (*impairment*) es una falta o anomalía del cuerpo o de una función fisiológica o psicológica. En la misma línea, el instituto de Medicina (1991) sugiere que, las limitaciones de una persona se convierten en discapacidad, sólo como consecuencia de la interacción de la persona con un ambiente, que no le proporciona el adecuado apoyo para reducir sus limitaciones funcionales. La patología produce una limitación y ésta la discapacidad.

Este cambio, en la concepción de la discapacidad, tiene numerosas implicaciones para la educación y la rehabilitación personal, entre las que se incluyen las propuestas por los autores Schalock, (1988b) y Verdugo, (1997):

La discapacidad no está ni fijada ni dicotomizada, es más bien fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el ambiente personal.

Las leyes y la política de los diferentes estados en relación a la inclusión en educación. La organización "Inclusion International" cuya directora del Proyecto es Connie Laurin-Bowie, 2009 nos expone una de las reseñas literarias más exhaustivas sobre la Educación Inclusiva en el contexto de la Educación Para Todos (EPT). Ella nos proporciona un buen resumen de los resultados de las investigaciones realizadas hasta la fecha (Peters 2004). Peters sugiere que la investigación apunta a una amplia gama de cambios sistémicos que son necesarios para alcanzar los objetivos de la EPT desde la perspectiva de los niños con discapacidad. Se necesitan cambios al nivel micro (escuelas y comunidades), al nivel meso (sistemas educativos), y el nivel macro (política nacional/internacional y legislación nacional). Ella sugiere asimismo que los resultados de la investigación apuntan a la política de la Educación Inclusiva y la práctica como una "lucha que adopta distintas formas y la libran actores sociales a diferentes niveles, con diferentes objetivos y bajo diferentes condiciones y relaciones de poder." Es en este contexto de esta lucha que la investigación sobre la Educación Inclusiva apunta a los problemas críticos que se deben abordar, entre los que incluyen: **La descentralización, la provisión de la educación, la financiación, el acceso y la participación, la formación de los maestros en la teoría y en la práctica así como el desarrollo profesional, la reforma legislativa, la reestructuración de la**

escuela y la reforma de “toda la escuela”, la evaluación y afianzar la capacidad mediante ONGs, la comunidad, el gobierno y las alianzas multisectoriales.

La Constitución Española declara la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, como se refleja en el artículo 14: “Los Españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. En el artículo 49 se recoge cómo “los poderes públicos deben realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos”.

La escuela actual ha llevado a cabo un esfuerzo importante para integrar a las personas con necesidades educativas especiales, a través de la formación de grupos heterogéneos que permiten convivir a todos como iguales. Esto ha hecho que palabras tan bonitas, pero tan poco utilizadas en la práctica como, el respeto, la tolerancia y la comprensión, y no la lástima como tradicionalmente se ha venido empleando, salgan a relucir como algo natural en la convivencia diaria con las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

Qué tipo de prácticas podría ayudar a los profesores a atender a todos los miembros de la clase.

En todos los trabajos revisados, tanto investigaciones como reflexiones se centran en el apoyo a los profesores para dotarlos de formación y medios, tanto materiales como personales. Por tanto, ¿qué tipo de prácticas podría ayudar a los profesores a “tender la mano a todos los miembros de la clase?”.

Para dar respuesta a esta pregunta utilizaremos los estudios realizados en un proyecto de la UNESCO “Necesidades especiales en el aula”, donde 50 países tomaron parte en un estudio sobre “Mejora de la calidad de la educación para todos” Mel Ainscow, universidad de Manchester. La experiencia de este trabajo nos lleva a sugerir ciertos “Ingredientes”, que no quieren ser recetas.

La “efectividad” en la escuela es algo muy complejo y además cada centro escolar tiene su idiosincrasia, cada una su propia biografía, circunstancias y perfiles. Por tanto cada escuela tiene que desarrollar sus propias soluciones desde dentro Berth,(1990); Fulla,1990; Hopkins et al, (1994).

El primer ingrediente será **empezar con los conocimientos existentes**. Muchos profesores antes de abordar una lección preguntan a los alumnos sobre lo que conocen sobre el tema (Booth et al, 1998). Es decir, el profesor utiliza una táctica informal para “calentar” la clase: utiliza las preguntas para apoyarse en el conocimiento existente antes de introducir la materia. De esta forma se comienza la enseñanza desde los conocimientos ya existentes en cualquier contexto. De forma

específica, el objetivo es ayudar a los alumnos/as a recuperar las experiencias y conocimientos anteriores a los cuales vamos a ligar los nuevos conocimientos que se van a enseñar. Trasladado esto a nuestra especificidad la AF y el Deporte nos llevará a: - que cada niño/a pueda iniciar desde sus capacidades las respuestas motrices, y, que cada niño/a pueda responder desde las capacidades cognitivas en cuanto a comprensión de reglas, y, por último, cada niño/a pueda responder desde su capacidad afectiva. De esta forma fomentaremos la participación de todos los alumnos/as desde sus capacidades, y, como si de una espiral se tratara, cada respuesta sugerirá a otros niños/as un sin fin de respuestas diferentes.

Las estrategias de mejora no tienen tanto que ver con la importación de nuevos conocimientos, sino con la creación de las condiciones organizativas necesarias para utilizar las habilidades y conocimientos existentes de una forma eficaz.

Un segundo paso supondrá, **planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase**. Mel Ainscow nos dice: *“me ha costado mucho darme cuenta de que las prácticas existentes representan el mejor punto de partida para las actividades de mejora”*. Se ha llevado la experiencia de la escuela especial a la escuela normalizada, y este trasvase no ha sido eficaz (Aincos y Tweedle, 1979,1984); más bien se convierte en lo que Slee (1996) denomina prácticas divisorias. En lugar de una planificación individualizada, la estrategia sería “personalizar la enseñanza”. Algo que los profesionales experimentados lo realizan, a veces realizan adaptaciones de forma casual pero intuitiva y muy ajustada a las necesidades. Por tanto, la planificación tiene que tener un carácter privado, y, la planificación no acaba cuando comienza la lección sino que continúa en la misma como si de una improvisación de jazz se tratara Ainscow (1996).

En cuanto a la atención de la diversidad de los alumnos propone, **considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje**: las diferencias individuales nos exigen planteamientos diversificados y, a su vez, nos proporciona un enriquecimiento en las directrices metodológicas.

Esto supone un cambio profundo en la educación. Tanto desde el punto de vista de la complejidad, como desde el punto de vista de los cambios en valores, y, sobre todo en el cambio social que esto supone, los profesionales de la educación se tienen que orientar hacia un a nueva forma de educar.

Para ilustrar, voy a traer aquí un resumen de la orientación que nos propone Morín, en su libro *“los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*. Es necesario tener “El conocimiento del conocimiento”, conocer las características

cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano. Quisiera aplicarlo a nuestra área de conocimiento. En el deporte, en general, nos limitamos demasiadas veces a la praxis, y es cierto que nuestra actividad es eminentemente práctica, pero realizarlo sin preocuparnos demasiado de por qué lo hacemos así, cómo funciona nuestro ser al respecto y sin tener en cuenta la cultura en la estamos inmersos, nos acarrea más que una limitación, bien al contrario, cuando queremos buscar soportes para la atención a la inclusión podemos fijarnos en estas cuestiones.

“La supremacía de un conocimiento fragmentado, impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades” R. Murcia. A nuestra disciplina le falta aprehender la totalidad. Son muchas las disciplinas que aportan conocimiento sobre el desarrollo corporal del niño, si nuestras prácticas las enfocamos desde esa complejidad, encontraremos muchos más caminos para realizar prácticas poco habituales, como la distensión tónica, la conciencia de la postura, por recordar algunas poco habituales en nuestra práctica educativa.

“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja del ser humano está desintegrado en la educación”R. Murcia. Nuestra disciplina, una vez más, nos ofrece elementos prácticos importantísimos, para que a partir de ellos, ayudemos a restaurar la “identidad compleja y la identidad común de todos los seres humanos”. Todos somos iguales y muy diferentes al mismo tiempo, la toma de conciencia de la gran variabilidad de acciones, para adaptar nuestra pedagogía a sus capacidades, nos permite ofrecer a nuestros alumnos un lugar donde la complejidad se puede volver en enriquecimiento mutuo.

“Afrontar la incertidumbre. Habría que enseñar principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos”. Si el deporte tiene algo de atractivo es el nivel de incertidumbre que conlleva. Si los profesionales aceptáramos este concepto como medio de trabajo y lo orientáramos para que el alumno, se posicionara desde su globalidad e identidad; y le ofreciéramos la libertad de expresión motriz suficiente, quizá fuera la aceptación del riesgo un camino que el propio alumno nos marcara en el quehacer de adaptación curricular a las necesidades individuales. En su lugar, nuestra necesidad de seguridad nos lleva a realizar un modelado de la respuesta esperable, en lugar de aceptar e impulsar lo inesperado, muchas veces más creativo y seguro más ajustado a las capacidades del individuo en ese lugar y tiempo.

“Enseñar a comprender. Comprender es al mismo tiempo un medio y un fin de la comunicación humana. La educación para comprender está ausente de nuestras enseñanzas”. Si los educadores no enseñamos a comprender, siendo al mismo tiempo nosotros comprensivos con las individualidades y la complejidad de cada uno, no podremos transmitir la comprensión mutua entre seres humanos. Y, para finalizar, “la

ética del género humano. La educación debe conducir a una *antropo-ética* considerado el carácter ternario de la condición humana que consiste en ser a la vez individuo-sociedad-especie. Pero la ética no puede enseñarse con lecciones de moral". Como vemos, tenemos una gran responsabilidad social y no podemos aducir a situaciones de falta por parte de las instituciones, dado que muchos de los cambios, los más profundos, se realizarán en la parte más individual y personal del educador.

Recientemente, una propuesta realizada por J. M^a. Fernández de la Universidad de Sevilla, nos propone "*La Transversalidad como estrategia ante la diversidad en la escuela Inclusiva*", 2002.

El autor considera que los contenidos transversales son, *los considerados como contenidos que emergen de las propias necesidades de la sociedad, y que deben atravesar e impregnar el currículum*. Existen muchas cuestiones consideradas como contenidos transversales, de las que podemos resaltar, educación para la paz, educación medio-ambiental, coeducación, educación sexual, educación multicultural, desigualdad, hábitos de salud etc.

Estos contenidos requieren de una nueva perspectiva pedagógica donde se desarrolle la interdisciplinariedad. En esta forma de trabajo debe de integrarse la Educación Física por los valores y posibilidades de intervención que conlleva su práctica. El marco donde se realizan las actividades físicas y deportivas y su propia estructura singular, puede proporcionar un medio idóneo para dicha interdisciplinariedad.

La escuela debe ser el lugar donde los alumnos practiquen su inclusión en la sociedad. La transversalidad implica responsabilidad, contextualidad y sentido de la comunidad, J.M^a. Fernández, 2002.

Análisis de las investigaciones en educación y deporte. "Inclusion International". Directora del Proyecto: Connie Laurin-Bowie, 2009. Las investigaciones en el ámbito de las Actividades Físicas y deportivas y en la Educación General nos aportan una realidad digna de tener en cuenta cuando hablamos de inclusión. Nuestras encuestas, entrevistas y consultas confirmaron que la mayoría de los niños con discapacidad, tanto en los países en desarrollo como en los países desarrollados, no asisten a escuelas regulares con el apoyo que requieren. Muchos de los autogestores y muchas familias, nos contaron cómo han sido rechazados por administradores, directores y docentes de las escuelas. Esto es común en los países en desarrollo pero también es bastante frecuente en países ricos, donde prevalecen los programas segregados. De todos los factores que se han identificado como causantes de la vulnerabilidad de los niños a la exclusión (ser niñas, VIH/SIDA, pobreza, etnicidad, etc.), la discapacidad suele ser la principal razón para la exclusión.

Por ello La Educación Inclusiva de calidad forma parte integral de la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, y de la educación de primaria, secundaria, postsecundaria y adulta a través de:

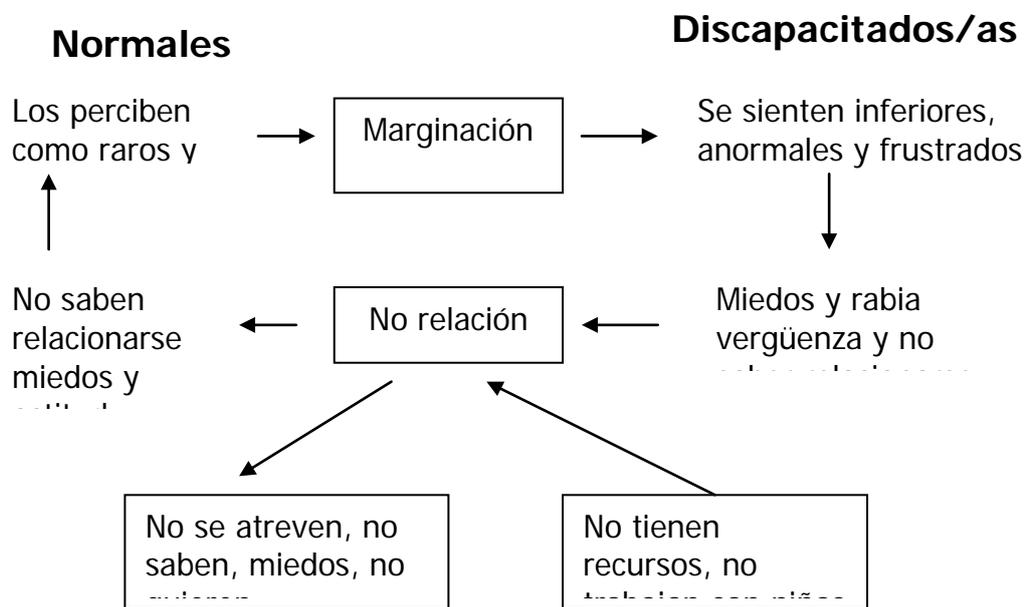
- Actitudes positivas de los educadores y de la comunidad.
- Docentes capacitados y con el apoyos necesario.
- Escuelas accesibles e infraestructura para Educación Inclusiva
- Currículo individualizado, diferenciado y positivo para las discapacidades, para todos los estudiantes.
- Estrategias de evaluación centradas en el alumno valoradas igual a las evaluaciones estandarizadas.

Otros trabajos realizados en nuestro entorno también nos ilustran cómo realizar buenas prácticas.

1.- Un Proyecto llevado a cabo en el I.E.S. Butarque de Leganés (Madrid), con la intención de mostrar a los alumnos/as el mundo de las personas discapacitadas, de manera que a través de una metodología activa y participativa, pudieran conocer la forma de sentir, de relacionarse y, en definitiva, de vivir de estas personas. Es un Proyecto desarrollado por el Departamento de Educación Física. Hemos utilizado el movimiento, como una herramienta de trabajo para la simulación de las discapacidades, con el fin de fomentar en nuestros alumnos/as una actitud tolerante hacia las personas discapacitadas, además de favorecer el conocimiento y despertar el interés por los deportes que estas personas practican.

Tradicionalmente las relaciones que se han establecido con estas personas han derivado en un círculo vicioso donde la marginación y la falta de relación eran la consecuencia final.

De este esquema, que nos puede resultar más o menos cercano, si



cambiásemos las dos últimas palabras (monitor/a y coordinador/a) por las de profesor/a y alumno/a, no estaríamos muy lejos de una circunstancia que esta ocurriendo en nuestra vida ordinaria, y en los centros escolares en particular.

Para López González (1997), la resistencia del profesorado al proceso de integración es consecuencia de una falta seguridad y confianza para hacer frente a lo desconocido, por lo que sería necesario establecer acciones en lo que respecta a la formación del profesorado si se desea que el proceso de integración y atención educativa de la diversidad sea una realidad en las escuelas.

Las Actividades de enseñanza que se han utilizado son las que siguen:

- Cuestionario inicial
- Conferencias de personas discapacitadas
- Sesiones simuladoras de la discapacidad y puesta en común
- Vídeos y observaciones en directo de actividades físico-deportivas para personas discapacitadas
- Puesta en común de las lecturas y de la entrevista realizada a una persona discapacitada
- Cuestionario final

2.- Inclusión, cambio organizacional, planificación centrada en la persona y apoyos naturales Mank David, Indiana Institute on Disability and Community. Indiana University, Bloomington, Indiana. Por la Dra. Cristina Jenaro

El concepto de inclusión, como principio de actuación, surgió en el entorno educativo, si bien actualmente se aplica a otros ambientes y a la inclusión en la comunidad en general. Aunque los beneficios de esta inclusión se fundamentan en principios como la solidaridad o la cooperación, no abundan los estudios sobre las ventajas que ello tiene para ciudadanos con y sin discapacidad.

Como contribución a la investigación en esta área el Instituto de Indiana sobre Discapacidad y Comunidad ha desarrollado una investigación sobre la relación entre inclusión y resultados académicos en estudiantes con discapacidad y en sus compañeros sin necesidades educativas especiales (Waldron y Cole, 1999). Concretamente el estudio analiza el rendimiento académico en lectura y matemáticas de estudiantes con discapacidades ligeras que han sido educados en centros inclusivos, en comparación con los progresos realizados por sus iguales formados en centros específicos. Asimismo, la investigación analiza el progreso de los estudiantes con discapacidad en comparación con el de sus iguales sin limitaciones. Por otra

parte, se analiza el rendimiento de estudiantes sin discapacidad escolarizados en centros inclusivos, frente el rendimiento de iguales escolarizados en centros no inclusivos. Dos resultados fundamentales son de destacar: 1) los alumnos con discapacidad en escuelas inclusivas obtienen mejores rendimientos que sus compañeros en escuelas no inclusivas y, además 2) los estudiantes sin discapacidad escolarizados en escuelas inclusivas obtienen mejores resultados que sus iguales sin discapacidad escolarizados en escuelas no inclusivas. El Instituto que el Dr. David Mank dirige también ha desarrollado estudios para determinar los resultados de iniciativas de cambio organizacional, consistentes en la conversión de Instituciones de rehabilitación profesional que desarrollaban programas educativos en la propia institución, a programas de empleo integrados que ofrecen apoyos individualizados (Rogan, Held, y Rinne, 1998). El estudio, realizado en base a una encuesta por correo que sirvió para analizar los datos de 41 organizaciones pertenecientes a 25 Estados diferentes, de entre las que se encontraban 12 organizaciones convertidas, llevó a las conclusiones que se resumen a continuación. En este cambio fue fundamental la función de liderazgo asumida por el director de los diferentes centros, así como el cambio en la estructura organizacional, potenciando más el trabajo en equipo y reduciendo la verticalidad. Ello supuso también asumir valores como la planificación centrada en la persona, superar prejuicios y fomentar la creatividad, entre otros cambios (factores adicionales quedan recogidos en la Figura 2).

Figura 2.

Los resultados de este estudio indican que las personas que se han beneficiado de estos nuevos servicios están más contentas; con una autoestima más elevada, y consideran que reciben mejores servicios. Por su parte, el personal está más satisfecho, y con mayor sentido del trabajo en equipo. Por último, en relación con la organización se observa una mayor eficacia en los costes y mejores relaciones con los empresarios y la comunidad. En definitiva, esta investigación demuestra que el cambio no sólo es posible sino que además produce efectos más positivos para usuarios, proveedores de servicios y comunidad en general.

Otra actividad relacionada con el cambio organizacional en la que el Instituto de Indiana sobre Discapacidad y Comunidad ha estado implicado en los últimos años ha sido en la planificación del diseño y cambio de servicios de atención a personas con discapacidades del desarrollo (Task Force SB 317, 1998). El trabajo tiene sus orígenes en el año 1997, cuando tras hacerse público en Indiana que una institución

para personas con discapacidad estaba incurriendo en situaciones de abandono y maltrato de sus residentes, el gobierno estatal procedió a cerrar dicha institución. Entonces, el Gobernador de Indiana estableció la creación de un grupo de trabajo para estudiar alternativas residenciales. El grupo de trabajo, conformado por representantes de distintas instituciones privadas y públicas sobre y de personas con discapacidad, así como por personas con discapacidad, empezó a funcionar comenzando por establecer una visión o valores compartidos que debían presidir sus actuaciones. Entre estos valores se encontraban la inclusión, la vida en la comunidad, la planificación centrada en la persona, y la elección (Véase Figura 3).

Figura 3.

Más de doscientas personas, pertenecientes a dos instituciones, fueron entonces objeto de atención y planificación individualizada. En todos los casos se primó la búsqueda de alternativas incluidas en la comunidad, frente a las alternativas de instituciones específicas, si bien los usuarios y familias eran los últimos responsables en tomar esta decisión. Un año más tarde, los principales resultados, tras la desinstitucionalización de estas personas se puede resumir en un aumento de la independencia, de la toma de decisiones, del empleo y remuneración, y de la integración en la comunidad, así como en una reducción de problemas de conducta. Además, y pese a las resistencias iniciales, tanto las personas con discapacidad como sus familias se mostraron mucho más satisfechas con estas alternativas, y consideraban que se había producido un aumento de la calidad de vida.

3.- Consideraciones para integrar a los niños con discapacidad en programas comunitarios de ocio y deporte. Ingrid Berg, 2003.

En el presente trabajo se analiza y se realizan propuestas de programas para favorecer la inclusión de los niños con discapacidad en las actividades deportivas y de ocio de la comunidad.

En dicho trabajo se analizan los factores que dificultan la integración. Los objetivos que persigue los alumnos con discapacidad, a la hora de realizar actividades físicas, recreativas o deportivas, desde la salud, bienestar, aspectos de relación y de ocio.

4.- Nuevas perspectivas de la inclusión en España y Reino Unido.

Existen diferentes análisis y valoraciones sobre las dificultades de la inclusión . Me voy a referir a dos trabajos presentados, donde la perspectiva es algo diferente.

En España, el profesor G. Etxeita, realiza un análisis donde nos presenta de una forma un poco pesimista el curso de la inclusión, sobre todo si se refiere a las políticas que se realizan para su desarrollo.

Aunque las leyes generales de la LOGSE y LOPEG, daban a nuestro sistema educativo, en su conjunto, una clara orientación "Inclusiva", en los últimos años parece, sin embargo, que han existido múltiples dificultades para llevarla a la práctica.

Al igual que ha ocurrido en otros países, las estrategias para desarrollar los programas, para la integración de los alumnos con nee, se han estructurado en cuatro grupos diferentes de alumnos: los "normales", los de "integración", los "de compensatoria" y los de "educación especial". Esta situación no es muy propicia para desarrollar una "educación inclusiva", por tanto, estamos en una perspectiva de integración de "algunos alumnos" y no en una cuestión de promover la participación de todos los alumnos. En este sentido, se observa un detrimento de la educación en "valores" que estaba vinculado a un desarrollo de las "enseñanzas transversales".

El cambio necesario que nos propone el autor va en la dirección de realizar "una acertada combinación de presión y apoyo". Realizar una presión suficiente para el cambio, porque sólo con las buenas intenciones no se producen los cambios necesarios en las actitudes de los profesionales. Pero al mismo tiempo son necesarios los apoyos, apoyo en la formación y asesoramiento para comprender, definir y responder a las necesidades especiales.

Aún teniendo en cuenta todos estos aspectos desesperanzadores, no podemos olvidar todos los esfuerzos individuales, que en la práctica de la educación física y deportiva se vienen realizando en tantos y tantos centros escolares. No existen demasiadas investigaciones al respecto, pero sí muchas experiencias, algunas comentadas en esta exposición. En las prácticas que nosotros dirigimos desde el IVEF de Vitoria, tenemos conocimiento de cómo los profesionales se forman, buscan apoyos y se ingenian para promover una educación física inclusiva. Tenemos ejemplos también de situaciones donde la perspectiva es "casi segregadora", las aulas de los alumnos de Diversificación, o de Aprendizaje de Tareas, son un ejemplo de ello.

Mi pregunta es ¿después de tantos años de tener dos líneas educativas, escuela normalizada y escuela especial, es posible una total escuela inclusiva ahora? Pienso que están puestas las Bases y sobre ellas hay que ir edificando, poco a poco, pero con paso firme. En este camino enmarcaría el análisis que nos propone A. Dyson, 2001, en su trabajo sobre la inclusión.

Pienso que es un avance hablar de *variedades* de inclusión. En este camino, desde la **integración** hasta la **escuela para todos**, quizá debamos de pasar por una serie de cambios que se pueden explicar como variedades de la inclusión. La inclusión

como *colocación, como educación para todos, como participación, y, la inclusión social*. Los puntos comunes en todos ellos son: Un compromiso para la creación de una sociedad más justa. Un compromiso para la creación de un sistema educativo más equitativo. La convicción de que la respuesta de las escuelas regulares frente a la diversidad estudiantil (y especialmente a los grupos de estudiantes marginados) constituye un medio de hacer realidad esos compromisos. En esta misma línea, Pilar Arnáiz nos propone la educación inclusiva como una educación eficaz para todos; como *“el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo el sistema educativo”* (UNESCO: declaración de Salamanca, 1994, XI. P. Arnáiz, 2002).

Como resumen de las investigaciones podemos decir que **La educación inclusiva funciona, pero el éxito está por verse**: resumen de “Inclusion International”. Directora del Proyecto: Connie Laurin-Bowie, 2009. En el 50% de los países analizados, la Educación Inclusiva está definida claramente en las políticas de educación a nivel nacional o estatal. Entre las personas que contestaron nuestra encuesta a las familias, el 95% recomendaría la Educación Inclusiva.

Pero existen barreras sistémicas y si nos preguntamos por qué los compromisos no transforman las políticas y las prácticas, nos encontramos con que hay varios factores que lo impiden:

- 1. El Vacío Político de liderazgo y responsabilidad**
- 2. Niños Invisibles, no inscritos, no identificados, no incluidos.**
- 3. Familias sin apoyo, el ciclo de discapacidad, pobreza, y exclusión de la educación.**
- 4. Maestros sin apoyo, cuando se carece de formación, liderazgo, conocimiento y mecanismos de apoyo.**
- 5. Abundancia de conocimientos pero poca “difusión de conocimientos” y “movilización de conocimientos”.**
- 6. Un público no sensibilizado, la solidaridad de la negación.**
- 7. Exclusión del lado de la oferta, barreras física, falta de transporte, y apoyos con base en la escuela.**
- 8. Falla sistémica, el eslabón perdido de asociaciones, políticas de responsabilidad prescrita, planificación, financiamiento, aplicación y supervisión.**

Todos estos factores, recogidos por el estudio realizado por “Inclusión Internacional” van a dificultar el éxito de la inclusión escolar y es, precisamente en ellos, donde debemos de poner todo nuestro esfuerzo.

LA RESOLUCIÓN DE LA CONFERENCIA DE SALAMANCA, octubre 2009, viene a dar un empuje a un hecho que ya no puede volver por sus pies pero necesita de muchos elementos para que sea una realidad. Los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva *“Afrontando el Reto: Derechos, Retórica y Situación Actual, Volviendo a Salamanca”* desarrollada en la Universidad de Salamanca, hacen una declaración de intenciones:

1.- Reafirmamos el compromiso de la Declaración de Salamanca (1994) y la Conclusión y Recomendaciones alcanzadas en la 48a Sesión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) y nos comprometemos a desarrollar un sistema de educación inclusivo en todos los países del mundo. Damos la bienvenida a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPDNU), y en particular al Artículo 24 que da un nuevo ímpetu al Derecho Humano de educación inclusiva para todas las personas con discapacidad.

2.- Entendemos que la educación inclusiva es un proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación se transforman para que todos los niños y niñas/ estudiantes reciban los apoyos necesarios para alcanzar sus potenciales académicos y sociales, y que implica eliminar las barreras existentes en el medio físico, actitudes, la comunicación, el currículo, la enseñanza, la socialización y la evaluación en todos los niveles.

3.- Instamos a todos los gobiernos a ratificar la CDPDNU y a desarrollar e implementar planes concretos para asegurar el desarrollo de la educación inclusiva para todos. Instamos también a las agencias internacionales como UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial a aumentar y priorizar sus esfuerzos para apoyar el desarrollo de la educación inclusiva.

4.- Por nuestra parte, nos comprometemos a formar una alianza que transforme los esfuerzos globales para lograr la Educación para Todos, creando una mejor educación para todos a través del desarrollo de la educación inclusiva, y lanzamos aquí **INICIATIVA24 (INITIATIVE 24)** como un medio para lograr nuestro objetivo.

Para terminar debemos de hacer referencia al estudio realizado por Verdugo, 2009, en el que nos plantea los cambios que requiere la innovación en educación en su trabajo sobre: **El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida**. La educación inclusiva implica un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores. 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). 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 generales y especiales. 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. La investigación sobre calidad de vida en educación ha mostrado gran actividad en España en los últimos años, presentando avances significativos centrados en el desarrollo de instrumentos y su validación psicométrica, así como estudios sobre distintos grupos de alumnos con necesidades educativas específicas o sin ellas. Con los resultados de esas investigaciones se pueden iniciar aplicaciones generalizadas del modelo de calidad de vida en diferentes ámbitos educativos.

Las experiencias generalizadas de integración educativa con alumnos con discapacidad en diferentes países llevaron a la constatación de la existencia de muchas dificultades mas allá de la dotación o no de recursos materiales y humanos, entre las que se pueden destacar: **la necesidad de mantener e intensificar, y no solo de iniciar, políticas educativas activas para promover la inclusión; la necesidad de liderazgo en los centros para orientar los cambios y resolver los problemas cotidianos; la apuesta por la formación especializada de maestros y otros profesionales de la educación dirigida a favorecer el desarrollo de prácticas profesionales innovadoras; y la importancia de modificar y construir actitudes positivas hacia el alumnado «diferente»**. Conocer los problemas que presentaban las experiencias integradoras sirvió para replantear el proceso integrador con planteamientos más amplios 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.

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. De manera que son variables ambientales las que explican también, en buena parte, los problemas de los alumnos, y han de ser los apoyos individualizados los que identifiquen y promuevan cambios importantes de esas variables para favorecer la inclusión educativa.

En el contexto de una escuela inclusiva que reconoce los derechos de todos los alumnos a participar en los ambientes naturales hay que especificar además la dirección de los esfuerzos y el criterio para evaluar los avances que se producen. La meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la *calidad de vida* de cada alumno.

El rendimiento académico no es lo único relevante, algo que es particularmente más evidente en la Educación Secundaria. Un enfoque multidimensional del alumno centrado en su calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006; Verdugo, Arias, Gómez y Schalock, 2009) ha de servir de guía para estructurar la planificación de la enseñanza.

La calidad de vida es un concepto holístico, multidimensional, que se centra en la persona y ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova y van Loon, 2008; Verdugo, 2006). Frente a otros conceptos más globales, hablar de un enfoque basado en la calidad de vida de los alumnos implica medir resultados personales como criterio para identificar necesidades y definir programas, a la vez que también implica constatar los avances que se van produciendo en el proceso integrador y de planificación de los apoyos individuales.

La calidad de vida apoya un marco de referencia inclusivo (Halpern, 1993) y permite avanzar en la «educación integral» teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida del alumno.

El concepto de calidad de vida es particularmente importante en la Educación secundaria y postsecundaria. 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).

Un entorno inclusivo no implica exclusivamente una instrucción académica inclusiva. Adoptar un modelo de calidad de vida para trabajar en un entorno educativo inclusivo implica la necesidad de realizar un cambio a nivel social, involucrando al entorno familiar y comunitario, en el cual los profesionales de la educación y los padres de los alumnos con y sin discapacidad fomentan 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 impactarán en la calidad de vida del alumno.

La investigación sobre calidad de vida se ha centrado en el desarrollo de una definición empírica y, aunque los investigadores difieren en algunos aspectos concretos, existe un consenso general en la manera de entenderla como la suma de diferentes dimensiones (Special Interest Research Group on Quality of Life, 2000), siendo una de las propuestas más aceptadas en las publicaciones internacionales la realizada por Schalock y Verdugo (2002): desarrollo personal, bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico, bienestar material, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Esa propuesta, en la actualidad, se basa en dos décadas de investigación que han permitido identificar las dimensiones principales de calidad de vida (Schalock, Keith, Verdugo y Gómez, en prensa), el desarrollo y evaluación de indicadores que se usan para medir resultados personales relacionados con la calidad de vida (Van Loon, Van Hove, Schalock, y Claes, 2008; Verdugo, Arias, Gómez, y Schalock, 2008a, b, 2009), y en la identificación de un buen número de características personales y variables ambientales asociadas con los resultados personales (Keith, 2007; Schalock et al., 2007).

Frente a conceptos filosóficos o de políticas sociales, que son más globales, como la inclusión, diversidad, o multiculturalidad, el concepto de calidad de vida va estrechamente ligado a su medición, convirtiéndose así en un instrumento valioso para avanzar en los cambios escolares de acuerdo a la comprobación de resultados centrados en la persona. El interés reciente por evaluar la calidad de vida de alumnos con discapacidades en el desarrollo forma parte de una tendencia cultural más amplia

de interés por evaluar y documentar con datos los avances educativos, la cual alcanza las instituciones académicas y las organizaciones no gubernamentales de los servicios sociales (Crane, 2005).

En la medida en que los instrumentos de medición de la calidad de vida permiten obtener información sobre los alumnos con necesidades específicas y especiales, y relacionarlas con circunstancias objetivas que contribuyen a mejorar su calidad de vida, se tiene una base importante para tomar decisiones de diseño de programas educativos, desarrollando metas, objetivos y estándares de rendimiento, y también sirve como criterio relevante para la provisión diferencial de recursos (Crane, 2005).

Cuestionario de «Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes» (CCVA)

Aunque los estudios sobre calidad de vida que experimentan los adolescentes y su evaluación, especialmente en aquellos que presentan una discapacidad, son todavía escasos, el CCVA está avalado por una amplia investigación en los últimos años (Gómez- Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2006; Gómez-Vela, Verdugo, y González- Gil, 2007; Verdugo y Gómez-Vela, 2004).

El *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA; Gómez-Vela y Verdugo, 2009)* está dirigido a alumnos entre 12 y 18 años con necesidades educativas específicas y sin ellas, proporcionando información sobre las siguientes dimensiones: bienestar emocional, integración en la comunidad, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y bienestar material. Los resultados de las investigaciones sobre el CCVA confluyen con los resultados de otras investigaciones sobre calidad de vida contribuyendo al desarrollo del modelo de calidad de vida previamente citado, con amplia repercusión en la educación y otros ámbitos (Schalock et al., 2008; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, Schalock, Keith, y Stancliffe, 2005).

El cuestionario es útil para desarrollar planes individualizados de apoyo y también para el consejo e intervención tutorial y psicopedagógica. Sus resultados individuales permiten concretar áreas de intervención que mejoren la calidad de vida de los adolescentes, incluidos aquellos con necesidades educativas específicas. Entre otras aplicaciones, el cuestionario puede utilizarse para:

_ **Elaborar perfiles individuales** y grupales de las áreas vitales con las que los adolescentes están más y menos satisfechos, pudiendo detectar aquellas más deficitarias.

_ **Detectar desigualdades entre grupos**, e identificar aquellos con mayores necesidades de atención.

- _ **Identificar alumnos con problemas de inadaptación** vital que presentan mayor probabilidad de emitir conductas de riesgo (abuso de drogas, violencia juvenil, etc.).
- _ **Avanzar en la práctica de la educación integral de los alumnos.**