



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

Grado en Sociología Aplicada

Soziologia Aplikatua Gradua

Trabajo Fin de Grado

La inserción social de personas con discapacidad intelectual a través del ámbito educativo

El caso de ANFAS - C.P. Puente la Reina

Estudiante: Maialen Saez Linares

Tutor: Sergio García Magariño

Departamento: Sociología y Trabajo Social

Campo: Sociología de la Educación

Mayo, 2023

Resumen

En este trabajo se va a analizar el asunto de la inserción social de personas con discapacidad intelectual, desde el punto de vista de dos instituciones navarras. Por un lado, la de una asociación que trabaja constantemente con este colectivo y por el otro la de un colegio de educación ordinaria. Para ello, se desarrollarán algunos asuntos fundamentales para contextualizar el tema. Posteriormente mediante la realización de entrevistas a profesionales del área de la educación especial de ambas entidades se descubrirán los obstáculos que se encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales a la hora de acceder al aula ordinaria desde una perspectiva social y educativa.

Palabras clave: inserción social; discapacidad intelectual; diversidad; educación inclusiva; asociación

Abstract

This paper will analyze the issue of social inclusion of people with different abilities, from the point of view of two institutions in Navarra. On the one hand, one association that works constantly with this collective and on the other hand, one school of ordinary education. For this, some fundamental issues will be developed to contextualize the topic. Subsequently, by means of interviews with professionals in the area of special education, the obstacles encountered by students with special educational needs when accessing the regular classroom from a social and educational perspective will be discovered.

Keywords: social insertion; intellectual disability; diversity; inclusive education; association

Laburpena

Lan honetan hezkuntza arloan gaitasun kognitibo ezberdinak dituzten pertsonen gaia aztertuko da, Nafarroako bi erakunderen ikuspuntutik. Alde batetik, kolektibo horrekin etengabe lan egiten duen elkarte batena, eta, bestetik, ikastetxe batena. Horretarako, gaia testuinguruan kokatzeko funtsezko gai batzuk garatuko dira. Ondoren, hezkuntza bereziaren arloko profesionalen elkarrizketak eginez, hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleek, ikasgela arruntera sartzeko dituzten oztopoak ezagutuko dira gizarte eta hezkuntza ikuspegitik.

Hitz gakoak: gizarteratzea; gaitasun kognitibo ezberdinak; dibertsitatea; hezkuntza inklusiboa; elkartea

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ESCOGIDO	5
1.1 Justificación social.....	5
1.2 Justificación académica	7
1.3 Justificación personal.....	8
2. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL DE LAS PALABRAS CLAVE	10
2.1 Término de inserción social	10
2.2 Término de educación inclusiva	10
2.3 Término de discapacidad intelectual	11
3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	12
3.1 Objetivos	12
3.1.1 Objetivos generales	12
3.1.2 Objetivos específicos	12
3.2 Hipótesis.....	12
3.3 Métodos y técnicas	13
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	14
4.1 Teorías acerca de la inserción de personas con discapacidad intelectual en escuelas ordinarias..	16
4.1.1 Inclusión a través de escuelas ordinarias.....	17
4.1.2 Intervención a través de centros de educación especial.....	19
4.2 Estado de la cuestión	22
4.2.1 Estudio de caso en Ecuador	22
4.2.2 Estudio de caso en Chile	25
5. ESTUDIO EMPÍRICO.....	28
5.1 Estrategia de intervención de ANFAS.....	28
5.2 Estrategia de inclusión del colegio público de Puente la Reina	29
5.3 Análisis del discurso de las entrevistas	30
5.3.1 Análisis del discurso de la trabajadora social de ANFAS	30
5.3.2 Análisis del discurso de la profesora de Pedagogía Terapéutica (PT).....	32
CONCLUSIONES.....	34
ANEXOS.....	36
BIBLIOGRAFÍA	43

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizará la percepción de la inclusión educativa, desde la perspectiva del personal docente que trabaja en una escuela ordinaria, y desde el punto de vista de una entidad que trabaja con personas con discapacidad intelectual, en cualquier momento de la etapa vital. Es decir, el objeto de estudio de este proyecto es observar el fenómeno de la inclusión educativa en las personas con discapacidad intelectual desde dos perspectivas: la de un centro, que en este caso será ANFAS (Asociación Navarra en Favor de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y sus familias) que intenta colaborar con los colegios, y la de un colegio público de educación ordinaria que intenta incluir a las personas que proceden de dichas asociaciones. La institución escogida será el C.P. de Puente la Reina (Colegio Público de Puente la Reina), situado en Navarra.

Entender la lógica de ambos puntos de vista resulta muy relevante para profundizar en las diferentes claves del problema. Por lo tanto, se analizarán las dificultades y puntos positivos que se encuentran los individuos con discapacidad intelectual y las personas de su alrededor, a la hora de obtener una formación en el área de la educación ordinaria.

Para el desarrollo de todas estas ideas, se comenzará con la justificación del tema escogido, desde tres puntos de vista: social, académico y personal. Posteriormente, se realizará una clarificación conceptual de las palabras clave y después, se profundizarán los pasos del planteamiento metodológico. Una vez especificados los objetivos y las técnicas que se van a utilizar se pasarán a comentar las diversas teorías que existen acerca de la inserción social de personas con discapacidad intelectual en escuelas ordinarias.

De esa forma, se comprenderá el siguiente paso a desarrollar, que será el estudio empírico del caso de ANFAS y el C.P. de Puente la Reina, mediante entrevistas a profesionales de ambas instituciones previamente hechas. Finalmente, se obtendrán unas conclusiones en modo de reflexión, para descubrir los obstáculos que se encuentran los sujetos con discapacidad intelectual a la hora de acceder a colegios ordinarios, y los problemas que se encuentra el profesorado de estas escuelas para incluir a estos menores en las clases. De esa forma, se podrán obtener posibles líneas de acción para mejorar la situación y favorecer la inclusión educativa.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ESCOGIDO

Una vez comentada la introducción, se desarrollarán las razones por las cuales se ha escogido este tema. Antes de comenzar, cabe destacar, que actualmente vivimos en una sociedad diversa y compleja, y son cada vez más instituciones las que se están adaptando a esa heterogeneidad. En el ámbito educativo, hoy en día se comienza a escuchar que en algunos colegios hay alumnado que tiene Necesidades Educativas Especiales (NEE). Y existen muchas escuelas que se están formando para ofrecer una educación inclusiva y de calidad para todos. Por otro lado, también hay personas que no creen en esta idea y se posicionan a favor de las escuelas de educación especial. En todo caso, el asunto es que la inserción social de personas con discapacidad intelectual a través del ámbito educativo es un tema del que se habla, tanto en la esfera social, como en la académica. De forma personal, al sujeto investigador del trabajo es un tema que le importa mucho. Todas estas justificaciones se argumentarán a continuación.

1.1 Justificación social

Respecto a la justificación social de la elección del tema mencionado, es importante aclarar, la gran relevancia que tiene en la actualidad, ya que cada día la sociedad está cada vez más interrelacionada. Antes, en una empresa de ingeniería había ingenieros, ahora, también te puedes encontrar a sociólogos, o psicólogos trabajando con ellos. En las asociaciones pasa lo mismo. Antes había voluntarios, familias y cuidadores, y ahora trabajan en equipo en estas instituciones las personas ya mencionadas junto a personas especializadas en recursos humanos, psicopedagogas, fisioterapeutas y educadores sociales, por ejemplo. Y no solo eso, sino que en las asociaciones como ANFAS, se tiene contacto con los profesionales que le rodean a la persona usuaria, es decir, psicólogos, profesores, educadores sociales, logopedas o médicos, por ejemplo. Ya que es importante saber cómo se encuentran en todos los aspectos, porque muchas veces las causas de unas cosas están relacionadas con otras.

Una vez dicho esto, y adentrando el tema a la educación, cuando a un niño se le detecta una discapacidad, ya sea por vía del pediatra o la propia familia, se le deriva al CAIT (Centro de Atención Infantil Temprana). “En esta institución el equipo de profesionales de diferentes disciplinas (psicólogos o fisioterapeutas, por ejemplo) valora al niño y su alrededor para concretar si se trata de un retraso en el desarrollo o de un trastorno que puede derivarse a una discapacidad” (Olmos et al., 2015).

En este proceso, se lleva a cabo, la acogida del menor, la evaluación y el diagnóstico, y se da la opción de realizar un plan de intervención hasta los 6 años. Pero cuando ese momento llega,

muchos familiares del niño se sienten perdidos y con miedo. No saben dónde escolarizarlos, a quién acudir para estimular al menor aquella área que deba de trabajar y de dónde recibir ayudas económicas, o psicológicas.

Cuando un niño es dado de alta en el CAIT (bien por haber cumplido 6 años, haber conseguido los objetivos del programa, estar siendo atendido en otro servicio, etc.), a menudo se cierne sobre los padres una nube de incertidumbre, y temor por lo que viven como una especie de final en la intervención con sus hijos (Olmos et al., 2015).

Por lo tanto, se deduce, que los profesionales que trabajaban con el menor en el CAIT, en el siguiente paso, que es la escolarización, ya no se involucran tanto. Todo ello tiene consecuencia a la hora de matricularse en el colegio, ya que no se continua con el modelo asistencial de atención temprana (Olmos et al., 2015). En este momento muchas familias optan por llevar sus hijos a colegios de educación especial. Esta modalidad de centro “recibe alumnos cuyas necesidades no pueden ser satisfechas en el marco de atención a la diversidad de los centros ordinarios, y su escolarización podrá prolongarse hasta los 21 años” (Olmos et al., 2015). Y muchas de estas familias, comienzan a indagar, si no lo han hecho antes en asociaciones como ANFAS, ya que en estas instituciones encuentran comprensión, ocio, y diversión. “Las asociaciones y fundaciones, constituidas mayoritariamente por los familiares de los niños, han ejercido un rol fundamental en la atención actual a los menores con discapacidad. Estos grupos de ayuda mutua cumplen sobre todo dos objetivos, uno asistencial y otro reivindicativo “(Olmos et al., 2015). Pero no es lo habitual ver a una persona con discapacidad intelectual, en un centro educativo ordinario.

Por otro lado, la transición de la niñez a la edad adulta desde una perspectiva inclusiva es un proceso complejo para los jóvenes con discapacidad intelectual. En esa etapa se muestran las principales relaciones y discrepancias donde el individuo se desarrolla y va madurando, tomando decisiones que le guiarán en la vida adulta. “De la etapa de secundaria en adelante, si el grado de discapacidad del joven es alto, es posible que tenga menos autodeterminación que una persona sin discapacidad intelectual” (CREENA, 2023).

Entre esas direcciones, los escenarios juegan un papel importante, es decir, en el ámbito educativo, la etapa de la educación primaria y secundaria juega un rol fundamental, especialmente en la inserción social de estos adolescentes.

Actualmente la mayoría de las personas con discapacidad intelectual, una vez abandonan el centro escolar, pasan a ser usuarias de actividades concretas. El papel de los centros educativos juega un rol con diversas limitaciones, teniendo en cuenta la poca variedad de opciones a desempeñar que tienen en la vida laboral estas personas.

Por lo tanto, este trabajo a nivel social es muy relevante, ya que, se observará la perspectiva de las personas usuarias y personas trabajadoras en atención directa de ANFAS, respecto a las dificultades que observan a la hora de que los sujetos con discapacidad intelectual accedan a centros de educación ordinaria. De esa manera, obteniendo diferentes conclusiones y propuestas, todo ello podrá servir de herramienta para que los colegios de educación ordinaria fomenten la relación con asociaciones, para poder adaptarse al alumnado con necesidades educativas especiales de forma más integral. Así se conseguiría aportar un grano de arena para dar visibilidad a una parte de la sociedad, a la cual en ocasiones no se le concede la oportunidad de alzar la voz.

1.2 Justificación académica

En segundo lugar, este tema en lo que respecta al ámbito académico aporta asuntos muy importantes, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad diversa. Y si se quiere lograr una educación inclusiva se tienen que intentar incluir a las personas con discapacidad intelectual en las clases, atendiendo a sus necesidades educativas especiales por supuesto. “Los alumnos/as con necesidades educativas especiales deben tener una atención especializada, atendiendo a los principios de no discriminación y normalización educativa, cuya finalidad se contemple en la integración” (Alfonso, 2010).

Se ha mencionado que los niños con NEE con discapacidad intelectual tienen la opción de matricularse en escuelas de educación ordinaria de forma completa, en periodos variables y con apoyos y en un aula específica dentro de un centro docente ordinario. Pero los padres y madres generalmente no suelen optar por estas opciones.

Siguiendo del mismo hilo, los familiares del hogar tienen mucha importancia en la educación de sus hijos también. Y, por lo tanto, en ocasiones, es un gran reto para ellos, y tendrán que cambiar muchos ámbitos de su vida, para dedicar tiempo al menor, ya que los necesitan. “Debe existir un trabajo conjunto entre escuela y familia. Esta conexión entre ambos contextos de desarrollo es especialmente importante en el caso de los alumnos/as con NEE, ya que facilita por un lado la transferencia y generalización de lo trabajado en la escuela” (Alfonso, 2010). Por lo tanto, en las escuelas de educación especializada, los profesionales deben de conectar mejor con las familias, y, a su vez la intervención con el niño puede resultar más eficaz.

Las experiencias de las personas usuarias de ANFAS y la trabajadora de la asociación, al aportar sus puntos de vista hacia la perspectiva que tienen respecto a una escuela inclusiva, muchos colegios de educación ordinaria paso a paso podrían trabajar en ello. E incluso colegios

de educación especial podrían tener un contacto más estrecho con centros de educación ordinaria.

A nivel académico, este trabajo puede tener repercusión en muchos profesionales del área de la educación, ya que, les podría hacer replantearse nuevas dinámicas en el aula, y, por lo tanto, realización de nuevos cursos, para la obtención de nuevos conocimientos respecto a las necesidades educativas especiales. De forma indirecta, a las familias este asunto les beneficiaría, ya que les aportaría tranquilidad. Y no solo eso, sino que, en los colegios de educación especial, es el centro el que se adapta a las necesidades educativas del alumnado. En las escuelas de educación ordinaria, es el alumnado el que se adapta a la formación que se imparte en el centro. En Finlandia, la forma de impartir la clase de cada curso se va acordando entre las familias, profesores y alumnos, y los resultados del alumnado son muy positivos. Es un “sistema caracterizado por un alto grado de organización y flexibilidad” (Robert, 2006).

Por lo tanto, las escuelas de educación especial pueden tener más parecido con las de Finlandia que con las ordinarias de aquí. Esto solo es un ejemplo, para argumentar, que, a nivel académico, mediante este trabajo puede que los estudiantes pasen de ver la educación como una relación entre profesor-alumno distante, a una relación cercana y se practique un trabajo en equipo entre profesores, alumnos y todas las instituciones y personas que rodeen al alumno, potenciando las habilidades del menor y comprendiendo sus avances según sus circunstancias. Mediante este trabajo, en lo que respecta al ámbito académico, podría ser un instrumento para enriquecer la educación y a su vez favorecer la inclusión en este ámbito.

1.3 Justificación personal

En lo que respecta a la justificación personal, este trabajo es muy importante para la persona investigadora. Ha sido voluntaria y trabajadora de ANFAS y muchas de las personas pertenecientes a la entidad, desde familiares de personas usuarias o las mismas personas usuarias, a voluntarios y trabajadores, han cambiado su forma de ver la vida. Este trabajo lo hace en honor a ellos, a su apoyo incondicional desde el amor más puro que el autor del proyecto ha recibido de forma constante durante toda su etapa académica.

Esta persona también ha visto que a este colectivo en ocasiones se le discrimina por ser como son, personas con discapacidad intelectual entre otras muchas cosas. Muchos de ellos, no han tenido buenas experiencias en escuelas ordinarias y se han tenido que matricular en instituciones educativas de educación especial.

Es algo que personalmente le ha dolido mucho y ha vivido con ellos el proceso de que en ocasiones no se sientan incluidos en la sociedad, y no comprendan la razón por la cual ser diferente es algo negativo. Por eso y porque le han cambiado la vida ha mejor, la persona autora de este Trabajo de Fin de Grado (TFG), se ha decantado por este tema.

2. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL DE LAS PALABRAS CLAVE

Una vez justificado la elección del tema, se realizará una breve clarificación conceptual para comprender todos los aspectos a tratar. Por lo tanto, se describirán las siguientes palabras clave: “inserción social”, “educación inclusiva” y “discapacidad intelectual”.

2.1 Término de inserción social

En lo que respecta a la inserción social poniendo el foco en el sistema educativo es indispensable tener en que favorecer la independencia de las personas con discapacidad intelectual es importante. Para ello, la cualificación de cada profesional de pie a que la atención de sus necesidades se tiene que centrar en la promoción de formaciones que faciliten después la inserción laboral y social (Jurado, 2006).

Ese proceso hace hincapié en la inserción social de las personas estudiantes con discapacidad intelectual. Y esas posibilidades y caminos, para favorecer la inserción estarían basados en el fomento de autonomía en todos los aspectos de la vida de estas personas.

Es decir, “en posibilitar la autonomía, establecer acciones educativas en el contextos social, comunitario y laboral para favorecer el desarrollo personal y social de este colectivo de personas” (Jurado y Sanahuja, 1997; Jurado, 1998). Por lo tanto, la inserción social es la acción que facilita la inclusión de todas y todos en la sociedad, y en este trabajo, nos centraremos en los centros educativos.

Siguiendo del mismo hilo, y ligada a la descripción de la siguiente palabra clave que es educación inclusiva, “las prácticas educativas se basan en los fenómenos técnicos, saber cuándo, por qué y cómo responder a las necesidades educativas y comprender los problemas que afectan el aprendizaje de los alumnos” (Florian, 2008). Por lo tanto, para la obtención de inserción social de personas con discapacidad intelectual, la intervención en el ámbito educativo es importante. Ya que permite orientar la actuación de la persona docente para atender las diferencias individuales de los alumnos de forma transversal, facilitando la inclusión.

2.2 Término de educación inclusiva

Respecto al término educación inclusiva, los principios de diversidad están muy presentes en las técnicas de enseñanza actuales, en las que tienen relevancia la planificación de los procesos

de aprendizaje, generalmente, aquellos relacionados con las dimensiones institucionales desde una perspectiva inclusiva.

Por ello, el movimiento de la Educación inclusiva surge como alternativa al sistema tradicional de la Educación especial, y trata no solo de hacer posible que los alumnos con NEE puedan acceder al currículo, sino de transformarlo para que todos tengan acceso a una educación de calidad, participen plenamente desde la garantía de la igualdad de oportunidades y aprendan juntos desde el respeto a las características individuales de cada uno (Oder Ed, 2023).

La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993) define la inclusión como una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde. Tal definición se centra en el emplazamiento de los alumnos en el contexto ordinario, que es uno de los principios de la integración (Oder Ed, 2023).

Por ello, dentro de la inclusión educativa sería aquella que favorece la integración de todas y todos en el aula, aprendiendo en diversidad, incluidas las personas con discapacidad intelectual.

2.3 Término de discapacidad intelectual

El término Discapacidad Intelectual (DI) está siendo cada vez más utilizado en lugar de retraso mental o personas minusválidas, y en algunos lugares ya se utiliza el término diversidad funcional.

La DI es entendida como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo, habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje (Ke y Liu, 2017).

Una vez desarrollados los términos de estas palabras, queda claro que mediante este trabajo se analizará la inserción social desde una perspectiva inclusiva de las personas con discapacidad intelectual. Para observar los diferentes problemas que existen en las aulas de educación ordinaria, y los problemas que se encuentran las personas con discapacidad intelectual para acceder a esta educación.

3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Para la obtención de los objetivos, se han tenido diversas hipótesis en cuenta en un primer momento. También, se realizarán diferentes técnicas que harán seguir un método acorde a la calidad de los datos necesarios. De esta forma se podrán obtener los resultados propuestos y así favorecer a la mejora de la educación inclusiva.

3.1 Objetivos

En este apartado, se especificarán los objetivos generales y los específicos. En el apartado de los generales, se observará uno concreto y en el de los específicos, dos, con el fin de lograr con ambos el objetivo general.

3.1.1 *Objetivos generales*

- Descubrir los obstáculos que enfrenta el alumnado con discapacidad intelectual en las aulas

3.1.2 *Objetivos específicos*

- Comparar las perspectivas sobre los obstáculos de los centros educativos y las asociaciones que trabajan con personas con discapacidad intelectual
- Elaborar unas recomendaciones tanto para los centros educativos de educación ordinaria, como para las asociaciones implicadas, a la luz del caso de estudio ANFAS - C.P. Puente la Reina

3.2 Hipótesis

En primer lugar, el principal obstáculo que se encuentra el profesorado del colegio de educación ordinaria a la hora de insertar al alumnado con discapacidad intelectual en las clases es que muchos de ellos no están lo suficiente formados para enseñarles los conocimientos que deben adquirir. Puesto que no saben que metodologías o lenguaje son los correctos y los útiles, ni tienen el material necesario para llevarlos a cabo. Además, el modelo de enseñanza es muy general y poco personalizado, y muchas familias, optan por querer estimularlos más de forma

individual, y por lo tanto por un modelo de centro escolar que se adapte mejor a las necesidades educativas especiales de sus hijos.

En segundo lugar, los impedimentos que observa la trabajadora social de ANFAS, a la hora de que estos individuos se inserten en un colegio de educación ordinaria, es que generalmente al comienzo, en la edad temprana, necesitan más estímulos que los que se adquieren en aulas de educación ordinaria. Por otro lado, conforme el alumnado crece, es notable que existe un prejuicio social de aislar al diferente, en este caso, a las personas con discapacidad intelectual. Es por ello, que, en muchas ocasiones, por miedo al rechazo, las familias de estas personas escogen desde el primer momento un colegio de educación especial.

En tercer lugar, siguen existiendo muchos prejuicios hacia el diferente, en este caso hacia las personas con discapacidad intelectual. Y los padres del menor, cuando llega la hora de la matricularle en un colegio, tienen miedos, de que sus hijos no sean bien recibidos por parte de los compañeros, y de que el colegio no se adapte a las necesidades educativas de sus hijos. Es decir, se sienten un poco desprotegidos en este modelo de colegios, y, por lo tanto, esa sensación se la transmiten al menor. Es por ello, que muchas familias, escogen centros de educación especial para sus hijos. Pero de esta manera se les están cerrando puertas a la hora de relacionarse en las aulas con personas más diversas, tanto a las personas pertenecientes a la entidad de ANFAS, como a las personas pertenecientes al colegio público de Puente la Reina.

3.3 Métodos y técnicas

Respecto a la práctica, se realizarán dos entrevistas semiestructuradas: la primera a la trabajadora social de ANFAS. Ya que, es la persona que más personas ha podido conocer, desde familiares de personas usuarias y personas usuarias, hasta profesores o médicos de los individuos pertenecientes a la entidad. Por otro lado, la segunda entrevista se le realizará al orientador del C.P. Puente la Reina. Ya que es la persona que más casos habrá conocido de niños que tengan NEE. Además, habrá tenido contacto más estrecho e individualizado con el alumnado con discapacidad intelectual que haya pasado por el centro.

Para que, mediante esta práctica, se obtengan los resultados deseados, se utilizará la siguiente metodología: una metodología cualitativa de investigación para la realización de estas entrevistas. A su vez, se tendrán en todo momento en cuenta los objetivos de este proyecto, para la construcción de las preguntas. Y por supuesto, se tendrán en mente para la elaboración de las valoraciones y conclusiones del trabajo, las perspectivas de los presentes ya mencionados.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para la comprensión de este apartado, se realizará una introducción mencionando los modelos de intervención educativa que existen para las personas con discapacidad intelectual. Pues bien, la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, verifica el comienzo de equidad en el ámbito educativo y el uso del concepto de Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE). A su vez, esta ley menciona que se deben adoptar medidas para identificar al alumno con NEAE, valorarlo e intervenir, lo más pronto posible, basándose en los principios de inclusión. Esa evaluación la realizan los departamentos de orientación secundaria o profesionales especializados en la orientación educativa generalmente.

La evaluación psicopedagógica, que debe realizar el orientador del centro escolar en el que se preinscribe el alumnado de necesidades educativas especiales, determinará la propuesta de modalidad de escolarización, en función del tipo y grado de las necesidades que presente y de las adaptaciones, condiciones y ayudas extraordinarias que se deriven (CREENA, 2023).

La modalidad A, se basaría en que el alumno con NEE permanezca en el aula ordinaria a tiempo completo. En segundo lugar, en la modalidad B, las clases serían en un aula ordinaria con diversos apoyos en distintos periodos variables. “Se atiende al alumno que presenta necesidades educativas especiales y requiere una atención personalizada, pero que tiene posibilidad de estar integrado en aula ordinaria. Estos apoyos suele aportarlos el maestro especialista en audición y lenguaje y el maestro especialista en pedagogía terapéutica” (Martín, Pons y Montes, 2015).

La modalidad C, serían clases impartidas en un aula específica dentro de un centro ordinario. “Se atiende a niños cuyas necesidades y grado de desfase curriculares requieren de unas adaptaciones significativas. Los niños tienen, además, la posibilidad de integrarse algunas horas en aula ordinaria” (Martín, Pons y Montes, 2015). En último lugar, la modalidad D, es la elección de un centro específico de educación especial. “La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (LOMLOE, art. 74.1).

Después de esta parte introductoria, se mencionarán los contenidos que va a tener este capítulo: en primer lugar, se desarrollará el proceso de intervención existe, desde que al menor se le detecta una anomalía y se le deriva al Centro de Atención Infantil Temprana (CAIT), hasta que cumple 6 años, y llega la hora de matricularlo en un centro escolar. En segundo lugar, se mencionará la situación en la que se encuentran muchas familias a la hora de matricular a sus hijos en un centro educativo. Para finalizar, se destacarán los recursos que necesita el alumnado con discapacidad intelectual. Posteriormente se desarrollarán diferentes teorías acerca de la

inclusión a través de escuelas ordinarias y de intervención a través de centros de educación especializada. Una vez analizados esos dos conceptos, se trabajarán diferentes casos tanto en escuelas de educación ordinaria, como especializada, para contextualizar el tema.

Pues bien, la entrada en un centro de atención infantil temprana da mucha tranquilidad a los padres de niños con discapacidad intelectual, porque en ella se da un conjunto de intervenciones dirigidas. No solo a la población infantil de 0 a 6 años, sino también al entorno y a la familia que le rodea al menor. A su vez, tiene el objetivo de dar respuestas a las necesidades permanentes o transitorias que presentan los niños con trastornos en el desarrollo. Además, estas intervenciones están planificadas por un equipo de personas expertas en orientación interdisciplinar y transdisciplinar. Pero la gran preocupación de la posterior formación académica de sus hijos viene después, a la hora de elegir una modalidad de centro educativo, puesto que “la asimilación de una discapacidad o trastorno grave no es nada fácil, por lo que el apoyo a estas familias supone el respeto a los ritmos de asimilación de cada una” (Alfonso, 2010).

En lo que respecta a la atención temprana, para conciliar y funcionar la Organización Diagnóstica para la Atención Temprana (ODAT), con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se ha realizado una especie de tabla de equivalencias. Estas, ayudan a derivar a los niños desde los centros de salud al CAIT, siempre y cuando los pediatras incluyan diagnósticos CIE compatibles con los de la ODAT.

Existe la necesidad de elaborar y mantener un lenguaje común entre profesionales de diferentes disciplinas (pediatría, psicología, logopedia, fisioterapia, ciencias de la educación, etc) y sectores (sanitarios, social, educativo) cuando se enfrentan al trabajo interdisciplinar y coordinado en atención temprana, considerando la globalidad de cada niño, de su familia y de su entorno (Pons, 2012).

Pero no hay ningún paso tan marcado y firme a seguir, en el siguiente paso de matricular al menor con discapacidad intelectual en una escuela. Hay diversas opciones de modalidad de centros, pero no se encuentra ningún profesional específico que se acerque a informar acerca de las posibilidades de tipos de modelo de educación. Esta decisión suele estar en mano de los padres del menor, los cuales, están llenos de miedo e incertidumbre, porque se encuentran un tanto perdidos y quieren optar por la mejor opción.

Cuando un niño es dado de alta en el CAIT (bien por haber cumplido 6 años, haber conseguido los objetivos del programa, estar siendo atendido en otro servicio, etc.), a menudo se cierne sobre los padres una nube de incertidumbre y temor, por lo que viven como una especie de final en la intervención con sus hijos (Martín, Pons y Montes, 2015).

Hoy en día, “muchas experiencias de integración se han quedado en una integración física, ni tan siquiera social o académica” (Olmos, 2015). La integración lo que hace es añadir dentro al que estaba fuera, pero la inclusión hace que todos estén dentro. Por lo tanto, el dilema

ante el que se está ya no es cómo integrar a los alumnos con NEE, sino cómo desarrollar un sentido de apoyo mutuo y comunidad que aumente el éxito entre todo el alumnado de la escuela, independientemente de sus características.

El alumnado con discapacidad intelectual necesitará a lo largo de su escolarización diferentes tipos de ayudas, y este factor también es clave a la hora de elegir un colegio. En primer lugar, en muchos casos necesitarán aquellas herramientas que implican estrategias de enseñanza y comunicación (pictogramas o apoyos visuales, por ejemplo). “Ordenadores con hardware y software especial, ampliaciones, lupas, transcripciones Braille, mobiliario adaptado” (CREENA, 2023). Estos tipos de recursos ayudan a la capacidad motora y sensorial del menor.

En segundo lugar, el niño necesitará el apoyo de un profesional en el aula. En el caso de que el alumno esté matriculado en una escuela de educación ordinaria, permanecerá una parte del tiempo en una unidad específica, con recursos personales especializados. “Maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje (con formación de la lengua de signos), intérprete de Lengua de Signos, fisioterapeuta educativa, personal Especialista en Apoyo Educativo” (CREENA, 2023).

Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera (LOMLOE, art.4.3).

Durante la coordinación interinstitucional, entre diferentes entidades, las asociaciones en apoyo a la discapacidad intelectual también tienen su peso. Ya que no prestan ayuda únicamente a este colectivo, sino que también se preocupan por la calidad de vida familiar. Y a nivel social, intentan dar visibilidad y una imagen real de las personas con discapacidad para lograr vivir en sociedades más inclusivas. “Estos grupos de ayuda mutua cumplen sobre todo dos objetivos, uno asistencial y otro reivindicativo” (Alfonso, 2015). Ante la noticia a los padres de la discapacidad intelectual de sus hijos, tanto los servicios sociales, y sanitarios como los educativos, o el propio CAIT, animan a las familias y a los menores a asociarse a este tipo de entidades.

4.1 Teorías acerca de la inserción de personas con discapacidad intelectual en escuelas ordinarias

Después de esta introducción, ahora se especificarán el grado de inclusión que existe en las escuelas ordinarias de forma global, para ver que posibles mejoras se podrían hacer y los puntos clave del problema. Por otro lado, se analizará el papel de intervención que tienen las

asociaciones en favor a este colectivo para comprender la interrelación que existe entre ambas instituciones.

4.1.1 *Inclusión a través de escuelas ordinarias*

A lo largo de la enseñanza, se utilizará una educación común para todo el alumnado. Es decir, se adoptará la educación inclusiva como un principio esencial, con el objetivo de que se atienda a todas las necesidades del alumnado. Tanto de los menores que tienen dificultades en el aprendizaje como a los que tienen más facilidades. En los casos que la diversidad del aula lo requiera, se dispondrá de medidas organizativas, curriculares y metodológicas, según el artículo 4.3 de la ley LOMLOE, y de las normas del Diseño Universal del Aprendizaje, garantizando siempre los derechos de la infancia y facilitando todos los apoyos que sean necesarios al alumnado.

Cuando se habla de esas medidas o ayudas, también es importante mencionar que existen diferentes grados. Por ejemplo, el grado uno serían las ayudas puntuales, transitorias o continuadas en el centro ordinario. “Que a su vez implican adaptaciones o modificaciones de acceso al currículo, o sistemas aumentativos de comunicación” (CREENA,2023). El grado dos, sería cuando se construye un apoyo más intenso y con cambios del currículo elevados. Aquí el alumnado compartiría con su grupo de compañeros en el colegio algunos contenidos en la misma aula, pero necesitará y se le dará apoyo en la clase durante una gran parte de la jornada escolar. El grado tres, sería un apoyo permanente en la clase. Ya que, requiere un currículo con bastantes adaptaciones. De esa forma, permanecerá en una unidad específica, y se integrará en su clase con sus compañeros cuando se impartan las materias de contenido práctico y lúdico. Y también en las actividades generales del centro con el fin de conseguir los objetivos de inclusión social.

La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de la comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social (Calderón, 2017).

Mediante este marco teórico, se recalca la idea de que la educación inclusiva supone una gran participación de los alumnos con NEE, y disminuye procesos de exclusión, derribando todo tipo de barreras que conllevan a este fin. “Es así por lo que la escuela inclusiva es un movimiento contra la exclusión educativa y social” (Moriña, 2002).

Es verdad que muchos trabajos denuncian los procesos de exclusión a los que se ven involucrados muchos menores con NEE, debido a diversos argumentos. Entre ellos, graves problemas de conducta o disciplinares. Pero también uno de los procesos más significativos y en los que menos referencia empírica se refleja, en los que se denuncia la exclusión, es la escolarización de estudiantes en centros o aulas de educación especial. “En el sentido de que el

poder de excluir de las escuelas (basado en las características atribuidas a los alumnos) permanece legitimado por la Administración no habiendo nunca eliminado las estructuras no integradoras por Ley” (Parrilla, 1998).

La educación inclusiva lo que pretende es que todo el alumnado, esté dentro del grupo desde un primer momento. Este hecho lleva al alumnado, familias y profesorado a cambiar perspectivas sobre la escuela. “Puesto que el problema o dilema ante el que estamos ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela, independientemente de sus características” (Pallisera, 2011).

La escuela inclusiva favorece la inserción de personas con NEE en escuelas ordinarias. Lo ve como un derecho, un sentido social y un favor a la educación. Cuando dice que es un derecho humano, quiere decir que todos los menores tienen derecho a aprender de forma conjunta, sin ser excluidos por sus dificultades a la hora de aprender. “Las personas adultas con discapacidad se describen a sí mismas como supervivientes de la escuela especial y demandan el fin de la segregación” (Palacios y Romañach, 2006).

Siguiendo del mismo hilo, la escuela inclusiva apoya la idea de que no existen razones legítimas para segregar a los niños tengan más dificultades o menos, puesto que tienen que estar juntos, porque genera más ventajas para todos. En resumidas cuentas, apoya la idea de que los niños no necesitan ser protegidos unos de otros separándolos. Respecto al sentido social de que las personas con discapacidad estén incluidas en colegios de educación ordinaria, es importante recalcar la idea de que de esta forma disminuirían los prejuicios. “La segregación enseña a los niños a ser temerosos e ignorantes y genera prejuicios” (Palacios y Romañach, 2006).

Todo ser humano necesita una educación que les aporte herramientas para relacionarse y prepararse para la vida en ambiente normalizados, y en el ámbito educativo, la perspectiva de una escuela inclusiva sería la idea idónea. Puesto que, solamente la inclusión tiene la virtud de reducir el miedo y reconstruir y construir relaciones de respeto, comprensión y amistad.

Respecto a la frase de que la educación inclusiva haga un favor a la educación, tiene el sentido de transmitir el mensaje de que es la mejor forma en la que los menores pueden estudiar. Es decir, este tipo de educación apoya la idea de que es de calidad, ya que, no hay cuidado ni educación en una escuela de educación especial, segregada, que no pueda realizarse en aulas de educación ordinaria. “Ofreciendo apoyo y compromiso, la educación inclusiva es la forma más eficaz de utilizar los recursos educativos” (Pallisera, 2011).

También, en diversos estudios se han expuesto asuntos de gran relevancia. Por ejemplo, que, “no hay evidencias que muestren que la educación segregada produce mayor progreso social

o académico que la educación inclusiva” (Parrilla, 1998). Según las teorías de este tipo de educación, todo ello tiene un impacto directo en la forma de aprender y socializar de todos los niños, con y sin discapacidad intelectual.

Esta perspectiva, afirma que, siguiendo esos pasos, se lograrán asegurar que estas personas puedan disfrutar de todos los derechos humanos, tanto de los civiles y los sociales, como de los económicos y culturales. “La inclusión y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades” (Calderón 2017).

Es por ello, que las personas que abogan por la inclusión a través de escuelas ordinarias apelan cuestiones asociadas a que el hecho de ser un individuo con discapacidad intelectual no significa que haya que matricularse en una escuela diferente y segregada a la de los demás. De esa manera se lograría la igualdad de oportunidades de acceso a la educación y a su vez, disminuirían los prejuicios que se tienen hacia estas personas. Pero para lograr esta inclusión se necesita la colaboración de diversos agentes. “Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realzar un esfuerzo común, no solo de toda la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios” (Calderón 2017).

4.1.2 *Intervención a través de centros de educación especial*

Por otro lado, la educación especial es un método de enseñanza interdisciplinar que va dirigido al alumnado con necesidades educativas especiales. Su objetivo es el mayor desarrollo del niño, dentro de sus limitaciones mediante intervenciones de profesionales de diversas áreas.

Para conseguir estos fines, el procedimiento tiene que ser integral. Es decir, tiene que abarcar todas las dimensiones del menor y no solamente las cognoscitivas. Por ello, lo bueno de este tipo de educación es la flexibilidad de métodos y adaptaciones al currículo del alumno que se pueden realizar.

La educación de estos niños ha de ir orientada a desarrollar sus propias facultades: de otra, la consideración de que el ambiente en que estos niños se desarrollaran ha de ser también objeto de estudio y tratamiento educativo, ya que éste favorece o desfavorece el desarrollo del niño. La educación Especial es pues un subsistema dentro del sistema educativo general (Jurado, 2006).

A su vez, este método se le asocia mucho a un conjunto de conocimientos científicos e intervenciones sociales, psicológicas, médicas y educativas, que tienen cierta tendencia a optimizar las posibilidades del alumnado. Cuando se mencionan tantas intervenciones, se pone

el foco en el carácter interdisciplinar de la educación especial. Porque cada una de las disciplinas hace hincapié en el análisis desde una perspectiva diferente con una buena valoración, comprensión e intervención.

Ha de nutrirse de otras disciplinas, muy especialmente, de la Medicina, la Psicología, la Pedagogía y la Sociología, al haber extendido, considerablemente, el ámbito de estudio a la problemática biológica, psicológica y social que tiene incidencia en el mundo educativo: de aquí una característica propia de esta materia sea interdisciplinariedad: de la misma manera al usar multitud de modelos, enfoques y métodos de intervención, éstos la confieren un carácter multiparadigmático con un amplio abanico de posibilidades (Jurado, 2006).

Es verdad que el concepto de integración educativa favorece a la inclusión, pero existen varias ambigüedades y complejidades, que hacen no ver de forma clara la inclusión de estas personas en aulas ordinarias. “La integración escolar, carece de significado preciso; y esta ambigüedad, junto con la falta de claridad relativa a quiénes son exactamente los niños que han de ser integrados y con quién, no ha hecho sino oscurecer el debate” (Martín, Pons y Montes, 2015). Esta es una de las razones por las cuales, existen teorías a favor de la intervención en escuelas de educación especializada para los niños con discapacidad intelectual. “Una escuela especial constituye la mejor alternativa para educar a ciertos niños. Al menos, en el caso de tres grupos: el de los niños con discapacidades graves o complejas-físicas, sensoriales o intelectuales que requieren instalaciones especiales o un conocimiento docente experto” (Martín, Pons y Montes, 2015).

Es verdad que los modelos de educación A, B Y C mencionados al comienzo del capítulo, pueden favorecer la integración de estos menores en una escuela ordinaria. Pero cuando llega la adolescencia, el desarrollo de cada alumno es diferente, y se producen dificultades para que estas personas permanezcan en las mismas instituciones educativas que alumnos sin DI, según algunas teorías. En la etapa de la adolescencia se va desarrollando la capacidad de tomar decisiones acerca de la identidad individual para definir quién es cada uno y quién se desea ser en un futuro. Es decir, el proceso de autodeterminación avanza.

La adolescencia es una etapa vital que se caracteriza por el cambio y la transición a la edad adulta, que ha focalizado miradas multidisciplinares por sus particularidades endémicas y generacionales. La motivación del adolescente para dinamizar planes de acción autodeterminados emerge como piedra angular en la construcción de su identidad y su proyección personal (Merino, Berbegal, Arraiz y Sabirón, 2021).

Mientras más autodeterminación, mejores resultados en los ámbitos académicos y sociales generalmente, pero el alumnado con discapacidad intelectual en muchas ocasiones no tiene un alto grado de capacidad de decisión, y, por lo tanto, sus resultados académicos en comparación con los compañeros sin DI son bastante más bajos. “Investigaciones actuales indican

que jóvenes y adolescentes con DI no disfrutan de un alto grado de autodeterminación, ni de CV en general, comparándolos con sus iguales sin discapacidad” (Garrels, Granlund y Muñoz, 2018).

La importancia de la conducta autodeterminada en la adolescencia radica en el hecho de que los estudiantes más autodeterminados presentan mayor probabilidad de obtener resultados escolares positivos, óptima transición a la vida adulta, disfrute del ocio y tiempo libre, buenas relaciones interpersonales, participación en la comunidad y una mayor CV (Wehmeyer, 2020).

La literatura explica que, en general, los adolescentes con DI carecen de habilidades, conocimientos y creencias que son importantes para su autodeterminación, por ejemplo, tienen dificultades para regular sus emociones y tomar decisiones importantes, y, además, demuestran escasas habilidades de autoconocimiento y de autodefensa (Álvarez, 2020).

Siguiendo del mismo hilo, las teorías que apoyan la intervención en escuelas de educación especial ven esa intervención como una herramienta para la evolución y la mayor autodeterminación del alumnado. Observan este modelo desde el punto de vista de una herramienta para tener un mayor desarrollo. “Debemos entender la educación especial como el conjunto de recursos personales y materiales del que dispone el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas de forma transitoria o permanente que pueden presentar los alumnos, que son necesarias para proporcionar y optimizar el proceso del desarrollo” (García, 2009).

Por otro lado, estas perspectivas no asocian la matriculación del alumnado en este tipo de centros con la segregación, sino con la integración y la convivencia en comunidad. Solamente que con herramientas más útiles para favorecer su desarrollo. “La educación especial se rige por los principios de normalización, individualización e integración educativa. Su objetivo es promocionar al alumno hacia situaciones, recursos y entornos lo menos restrictivos posibles” (García, 2009).

Los fines educativos son los mismos para todos los alumnos, que todos tienen necesidades educativas y que determinados alumnos por causas de diversa índole tienen necesidades de ayudas especiales para alcanzar los objetivos propuestos. Esas necesidades forman un continuo aprendizaje y la Educación Especial como sistema que se ocupa de estos alumnos debe entender como un continuo de prestaciones que van desde la ayuda hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo (García, 2009).

En definitiva, este modelo educativo, hace referencia a una metodología más individualizada, con principios integradores y con las herramientas necesarias para favorecer el aprendizaje y desarrollo del niño. Favoreciendo de ese modo la autodeterminación del alumnado con NEE.

4.2 Estado de la cuestión

Después de desarrollar los conceptos de estas modalidades educativas, sería importante estudiar algunos casos concretos de inclusión a través de escuelas ordinarias, e para contextualizar el tema. En primer lugar, se analizará en el caso de Ecuador, y, en segundo lugar, en el de Chile.

4.2.1 Estudio de caso en Ecuador

En un instituto de Ecuador situado en la provincia de Azuay, se querían analizar las estrategias que utilizan los docentes de la asignatura de Química a la hora de impartir las clases y las capacidades intelectuales del alumnado a la hora de recibirlas. En aquellas aulas había estudiantes con diversas características, es decir, había algunos que tenían Discapacidad Intelectual (DI). Además, también se quería evaluar el componente social a través de la propia percepción del alumnado, profesorado y padres de cada estudiante acerca del nivel de integración en el aula. Todo ello, permitiría desarrollar un perfil académico adecuado de apoyos pedagógicos, teniendo en cuenta la información previa adquirida por parte de todos los agentes.

En el estudio se entrevistaron a 10 docentes, de aquellos, 3 impartían clases de Química y 7 daban asignaturas diferentes, pero eran los que más relación directa tenían con los adolescentes con DI leve y moderada. A su vez, también se entrevistaron a 25 padres de familia, y se realizó una encuesta a otros 25 estudiantes, incluidos los adolescentes con NEE.

Después de todo aquello, se obtuvieron diversos resultados, que permitieron reflexionar acerca del proceso de enseñanza y posibles mejoras. En primer lugar, respecto al nivel de aprendizaje de la asignatura del alumnado sin DI, más de la mitad expresó que lo entiende en ocasiones. Sin embargo, el 76% dijo que no comprenden todas las clases al completo. Acerca de la integración, el 60% comentó que se sentía integrado siempre, y el resto a veces o en pocas ocasiones.

Con respecto al nivel de aprendizaje de esta asignatura el 60 % entiende a veces, sin embargo, al medir el nivel de dificultad de las tareas el 76 % da a conocer que su entendimiento es de nivel medio, solo el 16 % es alto. El 60 % afirma sentirse integrado en el Centro Educativo, no así el 28 % que menciona casi siempre y el 12% a veces (Jara & Tigre, 2022).

En lo que respecta a los estudiantes con DI leve, se afirmó, que solamente en ocasiones se comprendían las clases y comentaban que la metodología utilizada por los profesores no siempre era la idónea. A su vez, también expresaban que se sentían integrados e incluidos en la

clase por parte de sus compañeros y profesores. “Con respecto al estudiante que posee discapacidad intelectual leve se evidenció que la metodología aplicada por el docente no siempre es adecuada, pero consideraron que se sienten integrados en la Institución Educativa” (Jara & Tigre, 2022).

En cambio, en los resultados de los estudiantes con DI moderada, los resultados fueron diferentes. Ellos consideraban que el nivel de comprensión de la asignatura era difícil, pero que las metodologías utilizadas por el personal docentes eran adecuadas. En lo que respecta a la integración en el aula, la mayoría comentaban que se sentían incluidos en pocas ocasiones.

Por su parte, el estudiante con discapacidad intelectual moderada se siente integrado solo a veces, tiene un estilo de aprendizaje sensorial, se relaciona con la observación; utiliza el movimiento para la comprensión y aprendizaje de la Química, asignatura que lo entiende solo a veces porque considera que el nivel de dificultad es alto, aunque la metodología aplicada por el docente es adecuada (Jara & Tigre, 2022).

Por otro lado, acerca del análisis de las encuestas realizadas a los padres, más de la mitad afirmaron que son conscientes de que en el instituto existe inclusión educativa, y a su vez, se observó que el 36% de aquellos individuos, no sabían que eran recursos didácticos ni sabían las metodologías que utilizaba el profesorado. “En el análisis de las encuestas aplicadas a los padres de familia, se demostró que el 76% conoce que en la institución educativa existe inclusión para las personas con discapacidad. Por otra parte, se detectó que el 36 % de los padres de familia no sabe qué son recursos didácticos” (Jara & Tigre, 2022).

Siguiendo del mismo hilo, generalmente la mayoría de los padres consideran que la educación inclusiva beneficia al aula, ya que los estudiantes aprenden a desarrollar responsabilidad, a aprender a respetar la diversidad y la clase se vuelve más participativa. Y el personal docente afirma que las actividades y dinámicas del aula se ajustan a las necesidades educativas de todos los adolescentes. “No obstante, los padres de los estudiantes con discapacidad intelectual perciben que no se consideran las capacidades de los estudiantes con DI en la planificación y desarrollo de las actividades en la materia de Química” (Jara & Tigre, 2022).

En lo que respecta a los profesores entrevistados, todos afirmaban que conocían las características de los estudiantes con discapacidad intelectual, pero más de la mitad también expresaban que no sabían cómo atender y adaptar las clases a estos jóvenes. “Con respecto a los docentes entrevistados, el 100 % conoce las características de los estudiantes con DI que actualmente se encuentran incorporados en la institución, no obstante, solo el 30 % indica poseer capacitación para atender a estos estudiantes” (Jara & Tigre, 2022). Todo esto confirma que una parte de los profesionales del área de la educación de este instituto no ha desarrollado las

capacidades específicas a la hora de impartir las clases al alumnado con diversos perfiles a la hora de aprender y adaptarse al aula.

Acerca de la percepción de estas personas en lo que respecta a la inclusión en la clase, el 70% afirma que es positiva. “Por otra parte, la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa y el desarrollo personal de los estudiantes es positiva en el 70 % debido a que permite que los estudiantes con DI se relacionen con otros miembros de la comunidad” (Jara & Tigre, 2022).

Después de todo ello, el personal docente sugirió algunas posibles líneas de acción para mejorar el proceso de enseñanza en las clases impartidas al alumnado con DI, como bien se podrá observar en la tabla 1. Las estrategias recomendadas que más se comentaron fueron las de considerar la edad mental del estudiante en el momento de planificar cada actividad. En segundo lugar, la idea de incluir a los estudiantes con NEE en más dinámicas de grupo y en tercer lugar, hablar acerca de las diferencias y la diversidad en todas las clases.

Tabla 1.

Posibles mejoras/Estrategias recomendadas por los docentes

Estrategias recomendadas por los docentes	Porcentaje
Considerar la edad mental del estudiante al momento de planificar actividades	12%
Incluir al estudiante en las actividades de grupo	11%
Enseñar el respeto a las diferencias	11%
Crear objetivos individuales basados en sus capacidades	9%
Realizar actividades que involucren tareas de la vida diaria	9%
Fomentar la socialización	9%
Utilizar material visual	9%
Resaltar sus capacidades y habilidades ante el mismo estudiante y el grupo	9%
Brindar apoyo constante	9%
Tener reglas claras y revisarlas diariamente	7%
Recordar constantemente las expectativas que existen sobre el estudiante.	4%

Fuente de la tabla: Jara, V., & Tigre, M. C. (2022). La enseñanza de la química a estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada: estudio de caso. *Revista Cubana de Educación Superior*. [La enseñanza de la química a estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada: estudio de caso \(sld.cu\)](#)

4.2.2 *Estudio de caso en Chile*

En este segundo caso, se hablará de la educación de niños con necesidades educativas especiales, el cual tiene un contexto diferente al de Ecuador. Es decir, desde comienzos de 1974, a principios del gobierno militar, diversas entidades privadas cooperadoras con el Estado crearon colegios de educación especial, pensando que era la mejor opción para la integración y desarrollo del alumnado con discapacidad intelectual.

Y el Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile hizo la entrega de un informe con el deseo de tener una educación más inclusiva al Ministerio de Educación. Durante el transcurso de ese tiempo diversas instituciones se mostraron volcadas en el tema para que trabajadores de diversos ámbitos se pudieran interrelacionar para que los niños pudieran obtener una buena educación inclusiva de calidad. Además, las élites encargaron al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), realizar un informe acerca de la educación especializada (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Pero la Comisión Nacional, afirmó en la Reforma Curricular, que no se le iba a dedicar un estudio muy amplio a la normativa de este tipo de educación. Una de las razones a la cual se puede asociar este acontecimiento, es que la educación especial, no fue incluida en el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, hecha en el año 1994.

Es indiscutible que la Reforma Educacional Chilena ha permitido el desarrollo del fortalecimiento de la profesión docente, de innovaciones pedagógicas, de gestión, de infraestructura, aumento del tiempo de estudio de los alumnos, etc. en los diferentes niveles del sistema tendientes a equiparar las oportunidades de los niños, niñas (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Por otro lado, un dato importante en un proceso de modernizar la educación fue la Reforma Curricular que comenzó en el año 1996, en la cual se incluyeron en los marcos curriculares de la educación básica, educación primaria, secundaria y de formación profesional. Pero es interesante mencionar que, en esta modificación de la ley, no se consideró la Educación Especial por ningún lado. Y una de las razones de esta decisión puede que sea porque no fue incluida a la hora de informarse lo a la comisión nacional en el año 1994.

Sin embargo, es importante señalar, que la Educación Especial no fue considerada en esta Reforma. Una de las razones a la cual se puede atribuir esta situación, es que la Educación Especial, no fue incluida en el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, realizada en 1994 (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Por lo tanto, desde 1990, las instituciones educativas del país se vieron obligadas a integrar al alumnado con discapacidad intelectual en escuelas de educación ordinaria. Así que se comenzó a desarrollar la educación inclusiva de forma progresiva en las aulas, y el personal docente intentó formarse lo máximo que pudo, para favorecer una educación de calidad.

Estas normativas impulsan en los años venideros, la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas básicas a través de la estrategia de Proyecto, posibilitando así el acceso de estos alumnos al currículo de la educación regular, con los apoyos especiales adicionales necesarios para que progresen en el plan de estudio común (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Estas normas han ido funcionando con resultados bastante positivos por parte del profesorado. En el año 1997 se lograron incluir a 3.365 alumnos con discapacidad intelectual, y en el año 2003 a 20.746 menores en aulas de educación ordinaria como bien se aprecia en la tabla. Esos resultados vienen ligados a diversas razones. Es decir, a talleres de sensibilización, o de capacitación para la elaboración de Proyectos de Integración Escolar dirigidos a docentes, o directivos de educación ordinaria. Por ello, se puede deducir que el esfuerzo realizado por los profesionales tuvo su fruto, ya que progresivamente se fueron insertando cada vez individuos más diversos en las clases.

Tabla 2.

Alumnos integrados con Proyectos de Integración/Aumento de proporción

AÑO	Alumnos integrados con Proyectos de Integración
1997	3.365
1998	5.339
1999	6.200
2000	10.705
2001	11.500
2002	15.000
2003	20.746

Fuente de la tabla: Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Pág 14 [Antec. históricos, presente y futuro de la Educ. Esp.2.doc \(mineduc.cl\)](#)

Respecto a los talleres de sensibilización, en el año 1998, el número de docentes que participaron fueron 1400 y en el año 2003, 2000 profesores. Y de los de capacitación para la elaboración de Proyectos de Integración Escolar, en 1998, formaron parte de ese proyecto 700 profesionales y en 2003, 2050. Es decir, una vez más se observa que el esfuerzo de los

profesionales del área de la educación fue elevado, junto con el nivel de motivación. (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

En resumidas cuentas, los profesionales de la educación se han involucrado en mejorar su trabajo y sus metodologías para ayudar al alumnado con NEE. Pero no tienen una normativa a seguir concreta, para que todos los niños puedan acceder a una educación de calidad, y muchos recalcan que es necesaria. Para ello piensan que las autoridades políticas, educativas y diversas instituciones del ámbito académico tienen que tomar decisiones de forma deliberada acerca de este tema para que a la hora de decidir haya un consenso entre las diversas instituciones.

Nuestro país en la actualidad mantiene vigente en la normativa de la Educación Especial, dictada en el año 1990, con una perspectiva rehabilitadora y un currículum distinto y paralelo al de la educación regular. La coexistencia de la perspectiva educativa y la rehabilitadora pone de manifiesto la necesidad de construir y definir una política para el sector que ordene y de coherencia a la tensión conceptual y teórica que la Educación Especial está viviendo (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

En definitiva, en Chile los profesionales del área de la educación especial se han ido formando de forma voluntaria, pero carecen de una normativa y evaluación del menor a la hora de matricularle en un modelo educativo. No hay pautas concretas y, por lo tanto, eso hace que las personas con necesidades educativas especiales, en ocasiones no tengan las herramientas o contextos necesarios para sus aprendizajes. Esta realidad es ocasionada por una falta de decisiones colectivas a la hora de especificar la repercusión que tiene tener escuelas inclusivas y que no haya de educación especializada. Por lo tanto, es importante que diversas entidades se interrelacionen para que la situación mejore. Para ello, se debería analizar la legislación vigente y hacer las reformas que sean necesarias para adaptarse a la sociedad actual.

Es importante que todos los actores involucrados tanto desde el ámbito académico, gubernamental, privado y organizacional debatan y reflexionen en relación con esta temática, se analice la legislación vigente, su coherencia interna, cómo se expresa el principio de equidad con calidad, en las distintas normativas, con el objeto de proponer los cambios que sean necesarios y coherentes con estos principios (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

5. ESTUDIO EMPÍRICO

Después de desarrollar estos diversos casos y contextualizar el tema, en este apartado se tratará de aproximar el asunto de la inserción social de personas con discapacidad intelectual a través del sistema educativo, con la perspectiva del colegio de Puente la Reina, y las vivencias de personas usuarias de la asociación de ANFAS. Es decir, se utilizarán dos perspectivas: la de una asociación que intenta colaborar con los colegios y la de los colegios que intentan incluir a personas que pertenecen a dichas asociaciones. Para ello, se explicará brevemente en que se basa forma específica cada institución, y posteriormente, se analizarán dos entrevistas. La primera, a la trabajadora social de la asociación y la segunda al profesor de Pedagogía Terapéutica (PT) del colegio.

5.1 Estrategia de intervención de ANFAS

ANFAS, es una asociación navarra en favor de las personas con discapacidad intelectual o trastornos del desarrollo y sus familias y el objetivo primordial que tiene es la inclusión social de este colectivo. Garantizando los recursos necesarios, en el contexto de los derechos y la inclusión social, “para que los individuos con discapacidad intelectual o del desarrollo desarrollen sus proyectos de vida personales y mejoren su calidad de vida como ciudadanos en una Navarra ciudadana y justa” (Álvarez, 2009).

En los programas de desarrollo infantil y juvenil de las personas usuarias de ANFAS, se pretende que la población infantil con trastornos del desarrollo o riesgos de padecerlo, limiten o eliminen los efectos de una discapacidad. “La misión de estos programas es mantener el nivel cognitivo, el nivel de comunicación y la movilidad, además de proporcionar apoyos como logopedia, habilidades académicas y sociales” (Álvarez, 2009). También tienen programas del área de formación y capacitación. Estos tienen como objetivo que las personas usuarias tengan un mayor desarrollo de la autonomía y como efecto, que tengan más oportunidades para insertarse en la sociedad.

“Los programas del área de Formación y capacitación conllevan un mayor desarrollo de la autonomía y, por tanto, más inclusión social. Sólo así conseguiremos el objetivo de ANFAS de que las personas con discapacidad intelectual sean los protagonistas de sus propias vidas y puedan desarrollar y llevar a cabo sus proyectos” (Pérez, 2015).

Por lo tanto, esta entidad, trabaja en base a valores de inserción social en todos los ámbitos de la vida. Conforme ha ido avanzado el tiempo, han tenido cada vez más recursos, más entidades que quieren colaborar con la asociación y un equipo de profesionales cualificado y diverso. “Las funciones más importantes han sido las siguientes: ayuda mutua entre familiares, creación y gestión de centros y servicios para las personas con discapacidad intelectual, sensibilización social, reivindicación ante los poderes públicos” (Álvarez, 2009).

En definitiva, las personas que trabajan en esta asociación observan el progreso y desarrollo de cada persona usuaria y de cada familia. La trabajadora social, generalmente es la que más contacto directo tiene tanto con la familia como con la persona usuaria, por su cualificación académica. Es por ello, que su punto de vista ayudará a tener una perspectiva global acerca de los obstáculos que tienen estas personas a la hora de acceder a un colegio de educación ordinaria.

5.2 Estrategia de inclusión del colegio público de Puente la Reina

La estrategia de inclusión de este colegio sigue la normativa vigente a nivel estatal, es decir, la de la Ley Orgánica 3/2020, LOMLOE, y a nivel autonómico (mediante la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio). En ese conjunto de normas, se desarrolla la idea de que la matriculación del alumnado con NEE se intentará hacer en colegios de educación ordinaria como primera opción, teniendo en cuenta los recursos que tienen los profesionales de pedagogía terapéutica entre otros casos, para favorecer la inclusión del menor. Y cuando esto no se pueda hacer, como última opción estarán los colegios de educación especializada.

“La escolarización de estos alumnos/as se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.” (LOMLOE, art. 74.1).

Por lo tanto, las estrategias de inclusión del C.P. de Puente la Reina son diversas. Es decir, teniendo en cuenta que se adoptará la educación inclusiva como norma principal, el alumnado con necesidades educativas especiales dispondrá generalmente de los recursos necesarios,

tanto de los materiales como de los profesionales especializados (CREENA,2023).

“Los recursos de los profesionales especializados hacen referencia a distintos recursos humanos especializados: maestro/as de Pedagogía Terapéutica y maestro/as de Audición y Lenguaje, intérprete en Lengua de Signos, fisioterapeuta educativa, profesor/a CREENA 8 especializado en adaptación de Nuevas Tecnologías a las distintas discapacidades, técnico de Rehabilitación, tiflotecnólogo/a, profesor/a especialista de visuales, personal Especialista de Apoyo Educativo” (CREENA, 2023).

Es por ello, que el análisis de la entrevista del maestro de Pedagogía Terapéutica, situada en el apartado de anexos, ha sido interesante. Porque de esa manera se ha podido percibir su perspectiva, acerca de los obstáculos que observa que se encuentran los menores con discapacidad intelectual a la hora de acceder a un colegio de educación ordinaria.

En los análisis del discurso de las entrevistas que se podrá leer a continuación, se podrán identificar las categorías que emergen y las diversas claves del problema que plantea cada uno de estos sujetos. Que, a su vez, ayudarán a pensar y deducir unas líneas de acción útiles que puedan beneficiar a los individuos pertenecientes de ambas instituciones.

5.3 Análisis del discurso de las entrevistas

A continuación, se realizará el análisis de cada entrevista de forma individual, y posteriormente se pondrán los puntos en común de ambos discursos, para obtener una perspectiva global en modo de conclusión.

5.3.1 *Análisis del discurso de la trabajadora social de ANFAS*

Después de la realización de la entrevista a la trabajadora social, la cual esta transcrita en el apartado de “anexos”, estaría interesante analizarla de forma extensa. Antes de desglosar todas las ideas, cabe recalcar que la entrevista se realizó el 2 de mayo del 2023, a las 17:00 de la tarde en una cafetería situada en el barrio de Ripagaina. Fue una entrevista fácil, y duró 30 minutos, puesto que el analista y el sujeto entrevistado ya se conocían de haber trabajado juntos en ANFAS, y, por lo tanto, las preguntas se fueron haciendo de una forma muy específica, sin rodeos. Las preguntas que se realizaron en base a las experiencias de las personas con discapacidad intelectual de la asociación. Experiencias que la trabajadora social ha vivido de primera mano.

Una vez dicho esto, las claves que plantea la trabajadora social son, por un lado, el gran prejuicio social que en el ámbito educativo se sigue teniendo hacia las personas con discapacidad intelectual, que repercute de manera directa en que exista cierta tendencia a que este alumnado tenga más probabilidades de ser víctima del “bullying” en escuelas inclusivas. Por ello habla sobre la falta de sensibilización que existe aun en los colegios. Es verdad que la asociación realiza muchos talleres en diversas instituciones educativas acerca de la visibilidad a este colectivo y la inclusión social. Pero desde el punto de vista de esta trabajadora, no son los suficientes, y comenta que las escuelas deberían demandar más este tipo de programas.

Por otro lado, también se habla sobre la accesibilidad de las instalaciones e infraestructuras de los colegios ordinarios. Comenta que hay algunas escuelas que no están lo suficientemente adaptadas para algunas personas usuarias de ANFAS. Y a veces esa también es una razón de peso para optar por escuelas de educación especial. A su vez, también comenta, que no es maestra y que no sabe como funciona el trámite burocrático en la educación, ni la formación de aquellos profesionales, pero dice, que percibe falta de profesionales o una manera de trabajar que no se adapta a los ritmos de las personas usuarias.

Comenta que solo sabe que hay profesores de Pedagogía Terapéutica en las aulas ordinarias para las personas con necesidades educativas especiales, pero que no ha escuchado hablar de profesionales más diversos, como profesorado especializado en lenguas de signos, por ejemplo. Y dice que esa es otra de las demandas que muchas familias hacen a las instituciones educativas, que finalmente se terminan solucionando, matriculando al menor en escuelas de educación especial.

En tercer lugar, durante la entrevista, también se menciona que a pesar de que la mayoría de las personas usuarias de ANFAS y sus familias hayan optado por el modelo educativo de la educación especial, para favorecer el desarrollo y bienestar del menor, la trabajadora social afirma que esa decisión no beneficia a la inclusión. Es decir, opina que no favorece la integración y diversidad social, pero que, hasta el momento, es la elección más adecuada que en la mayoría de los casos se puede tomar, por las circunstancias planteadas.

Para finalizar, teniendo en cuenta el espacio social en el que ha surgido la entrevista, con un ambiente de confianza, y el discurso analizado, queda claro que la persona entrevistada

ha sido sincera. Ha dejado ver su punto de vista. La educación especializada bajo su experiencia no es la mejor decisión para la inclusión social en el ámbito educativo, pero que si lo es respecto a los recursos que disponen estos centros. Por lo tanto, de forma indirecta se deduce que en los colegios de educación inclusiva se deberían modificar algunos modelos, junto al aumento de programas de sensibilización en diversas instituciones.

5.3.2 Análisis del discurso de la profesora de Pedagogía Terapéutica (PT)

En segundo lugar, se ha realizado una entrevista a una profesora de pedagogía terapéutica del C.P de Puente la Reina para tener una visión más amplia. Antes de comenzar con el desarrollo de los puntos clave de la entrevista, es importante mencionar, que esta práctica fue realizada el 6 de mayo del 2023, a las 19:00 de la tarde en una cafetería situada en el barrio de Sarriguren. Tuvo una duración de 40 minutos, puesto que costó un poco más comenzarla, porque a pesar de que el analista y el individuo entrevistado se conocían, el nivel de confianza era menos elevado que en la realización de la entrevista anterior. Fue una práctica en la que costó empezar, y en la cual, en los primeros 10 minutos, esta profesora daba respuestas más bien neutras. Una vez pasado ese tiempo, esta profesional, fue cogiendo confianza y sintiéndose cómoda, y dio datos concretos y una opinión muy específica acerca del asunto de la inclusión en escuelas ordinarias. La transcripción de esta práctica se encuentra en el apartado de anexos.

Una vez dicho esto, las claves del problema que plantea el individuo entrevistado son, por un lado, la falta de profesionales especializados en el ámbito del alumnado con discapacidad intelectual por la falta de ayudas del Gobierno de Navarra, por el otro, la elevada carga de peso a la que los maestros de Pedagogía Terapéutica se tienen que someter en múltiples ocasiones. Por último, la falta de recursos después de la etapa escolar de infantil al alumnado con NEE.

Respecto a la primera clave de la cuestión, la persona entrevistada comenta que en múltiples ocasiones se ha encontrado en la situación de que los tutores de las aulas, por no saber controlar la situación, adjudican tareas distintas, que no tienen que ver con la materia que se esté dando en la clase, al alumnado con necesidades educativas especiales. Y muchas veces ven a la maestra de Pedagogía Terapéutica como una forma de solucionar todo aquello. Pero la persona entrevistada comenta que ella está ahí para principalmente, apoyar al alumnado con discapacidad intelectual dentro del aula, y para realizar dinámicas diferentes si las habilidades del estudiante las requieren, pero relacionado con el tema que se esté dando en clase. Recalca

que la última opción por la que se opta es siempre la de aislar al niño en una clase diferente. Pero dice que a veces es la única opción, puesto que el Gobierno de Navarra, no presta las suficientes ayudas para satisfacer las necesidades de este colectivo, si la discapacidad es moderada.

Por otro lado, también comenta que las infraestructuras del colegio están adaptadas para el alumnado con movilidad reducida pero no para los menores con discapacidad intelectual que tienen problemas de visión o audición. Pone el ejemplo de que, en un incendio, si el alumnado que cumpla con estas características está en el baño, puede que no escuche la alarma. Un asunto que, en una escuela de educación especializada, lo tendrían controlado menciona.

En tercer lugar, destaca que, en la etapa educativa de infantil, los recursos como por ejemplo los pictogramas ayudan mucho, y las dinámicas de clase con todos los compañeros, son más fáciles de gestionar. Pero comenta, que conforme el alumnado se va desarrollando como persona, generalmente tiene a tener más autodeterminación que los niños con discapacidad intelectual. Y eso, comenta la PT, en ocasiones genera rechazo hacia el diferente por parte de la clase, puesto que poco a poco se va quedando atrás en las materias y en las relaciones sociales. Es por ello, que la maestra solicita de forma indirecta más recursos en escuelas ordinarias, para favorecer la inclusión.

Después de lo ya mencionado, y habiendo mencionado el espacio en el que ha surgido el discurso y lo ya analizado, se deduce que el Gobierno de Navarra debería prestar más ayudas y que debería de haber profesores de más diversas especialidades y en mayor cantidad para que un profesor con una clase entera que atender, sepa cómo actuar. También se concluye con la idea de que se debería trabajar e investigar más en la etapa de transición de infantil a primaria para que muchos niños no queden segregados en las aulas o no reciban la atención necesaria. Y por supuesto, desde la primera etapa de sociabilización se deberían enseñar las diferentes formas de aprender.

CONCLUSIONES

Para terminar con este trabajo, sería interesante realizar unas breves conclusiones en modo de reflexión. Pero antes de desarrollar las ideas es importante recalcar que todos los discursos analizados estaban a favor de la inclusión educativa. Es importante analizar y ver que, aparte de existir asociaciones específicas para trabajar con este colectivo social, también el colegio e instituto son una herramienta muy eficaz para la inclusión.

Respecto a las estrategias de intervención de las instituciones educativas para favorecer la inclusión en el aula de educación ordinaria, queda claro, que en la etapa de infantil, los recursos para el alumnado con NEE son más accesibles, pero en primaria comienzan las dificultades. El efecto de esta circunstancia es que es ocasiones los tutores, mandan a realizar tareas diferentes al alumno con discapacidad intelectual para poder impartir la clase. Por lo tanto, el grado de inclusión en el aula va disminuyendo.

Respecto a las estrategias de intervención en ANFAS, se observa, que la mayoría de las personas usuarias están matriculadas en colegios de educación especializada. Y, eso repercute en que la inclusión no prevalezca. Puesto que, la trabajadora social ya afirma, que estos individuos están de esa forma obligados a establecer relaciones solamente con sujetos con discapacidad intelectual.

Siguiendo del mismo hilo, las estrategias de intervención en las aulas tienen más efecto en la primera etapa educativa. Y las razones que obstaculizan este proceso son, por un lado, la falta de control en el aula, la falta de docentes especializados diversos, y creencias no acordes con la realidad. Es decir, a muchos profesionales cuando tienen que atender a la clase, se les hace difícil que todos entiendan las mismas dinámicas, y puede existir cierta tendencia a que al alumno con NEE se le adjudique una tarea diferente al resto. En segundo lugar, se hace hincapié en que aparte de la PT y del tutor, deberían de existir trabajadores especializados en audición y lenguaje, por ejemplo. Por otro lado, es verdad que a veces se asocia el autismo por ejemplo con que el alumno tenga que ir siempre con la PT, pero mediante la entrevista se ha deducido que generalmente favorece mucho más para su desarrollo que prevalezca en el aula con sus compañeros. De esa forma, el menor se siente más incluido y la tendencia a excluirlo disminuye.

La trabajadora social, afirma que a pesar de que se hagan talleres de sensibilización con otros colegios se deberían de realizar más. Además, ambas perspectivas hablan acerca de las instalaciones educativas. Comentan que para las personas con movilidad reducida pueden estar

adaptadas, pero que para el individuo con dificultades en la audición o lenguaje por ejemplo no. Este factor tampoco favorece a la inclusión.

De forma personal, al analista le ha sorprendido de forma notoria que el Gobierno de Navarra no haya estado muy presente en ninguna de las entrevistas. Solamente se nombró una vez para decir que ellos son los que deciden a que tipo de profesorado contratar. Bajo su puesto de vista piensa que, para favorecer la inclusión de estas personas en colegios ordinarios, sería recomendable que las asociaciones y las escuelas tuvieran más convenios para trabajar juntos, mediante más talleres de sensibilización. De esa forma las personas usuarias de ANFAS y el alumnado del colegio comenzarían a establecer una relación y desde ambas perspectivas se tomaría consciencia de que vivimos en diversidad. Acerca del tema del profesorado, se piensa que se tendrían que aumentar el número de profesores en el aula, y aparte de tutores y maestros de pedagogía terapéutica, tendría que existir un perfil más diverso para atender a todo tipo de alumnado y de esa forma favorecer la inclusión. Pero para todo aquello, se tiene que estar concienciado de que vivimos en diversidad. Así, ambas perspectivas verían que todos tienen formas diferentes de aprender, ni mejor ni peor, y la tendencia a hacer “bullying”, como dice la trabajadora social, disminuiría. Por supuesto, para que todo esto sea posible se necesita ayuda del Gobierno de Navarra. Es verdad que todas las modificaciones no se pueden realizar a corto plazo.

Pero sí que de forma personal a la autora del proyecto le gustaría hacer un llamamiento para concienciar a la sociedad de que vivimos en un mundo cada vez más heterogéneo, al cual nos tenemos que adaptar favoreciendo la inserción social de todas las personas en todos los ámbitos, porque es así como se convive en comunidad. Por ello, también se solicita que las élites de la política y de la educación tomen decisiones de forma lógica y deliberada acerca de este tema, para que las intervenciones en escuelas ordinarias en los niños con NEE, sean más útiles y se favorezca así más la inclusión.

ANEXOS

Anexo 1. Transcripción de la entrevista de la trabajadora social

E: Bueno como ya sabes, estoy haciendo el TFG acerca de la inserción social en el ámbito educativo de las personas con discapacidad intelectual, y me gustaría para la investigación saber un poco tu perspectiva, ya que has tenido contacto directo tanto con familias como con personas usuarias

A: jajajajajaj, que tensión

E: Tranquila tia es fácil

A: venga va

E: Primero quiero saber los obstáculos que observas que se pueden encontrar las personas usuarias de ANFAS y sus familias a la hora de acceder a un colegio de educación ordinaria

A: ¿puf, haber tía es que para empezar la mayoría van a coles especializados sabes?

E: Pues cuéntame un poco porque piensas que es así

A: puf... yo creo que faltan en los coles más infraestructuras adaptadas a las necesidades de cada uno... también se ve que existe una falta de profesionales especializados en la educación especial y yo creo que las familias no consideran que sus hijos puedan adaptarse y ser atendidos de forma correcta por lo que digo yo... al final creo que sobre todo por falta de infraestructuras y un programa educativo adaptado...

E: Comprendo si si...

A: haber Mai esque al final tú también has estado conmigo no sé... ya sabes que también en un colegio de educación ordinaria es más probable que el niño con discapacidad sufra abusos y bulling, por esa falta de sensibilización en los centros... aunque cada vez se está haciendo más y desde ANFAS existe un programa de sensibilización en los centros que promueve la inclusión... pero eso, aún queda trabajo por hacer...

E: Ya te digo... poco a poco txurri... y después de lo que acabas de mencionar, te quería preguntar si en ANFAS tenéis algún contacto o programas en los que estén involucrados coles de educación ordinaria...

A: yo te puedo hablar más de salidas laborales, porque de coles no tengo mucha idea... pero bueno te comento un poco todo

E: Va va

A: como ya te he dicho, tenemos un programa de sensibilización, y aparte tenemos un programa de habilidades sociales, educativas y comunicativas, donde en uno se favorece y se ayuda a todo lo que tiene que ver con temas del cole. Royo las tareas, lectura y tal... las habilidades sociales pues eso para mejorar... maja ya lo siento si no me explico, que estoy muerta hoy jajaja

E: Tranqui jajajajaja, ahora damos una vuelta y nos despejamos, pero vaya sigue, que estás yendo y haciéndolo genial

A: venga va jajajaj. Bueno eso tenemos un programa, que sí que las profesionales de ese programa están en contacto directo con las profes de los colegios. Ahora no sé qué chavales pueden ir a colegios ordinarios o especiales. Te diría que los más peques sí que van a coles ordinarios. Pero ya te digo, los que tienen muy poquita discapacidad, porque los que tienen grandes necesidades de apoyo, por las infraestructuras que tienen los coles ordinarios y todo, necesitan coles especiales donde las salas estén adaptadas, donde haya pues por ejemplo clases multisensoriales, pues eso, que esté adaptado sabes... no sé si te he contestado a la pregunta jajajajaj

E: Perfectamente. ¿Y por qué crees que la mayoría de las personas usuarias con las que has tratado se han decantado por coles de educación especializada?

A: Pues tia, todos del Molino, Andrés Muñoz, de Las Hallas, De Hoyo... y de educación ordinaria biende pocos... y estas personas necesitan clases aparte de PT, que PT tampoco sabría muy bien que decirte jajajajj, ni idea de magis tia...pero vaya, al caso, creo que esos chavales y sus familias eligen la especializada por lo dicho, no están adaptados... ni en cuanto a programas de actuación, ni nada de eso... pero eso me tendría que informar bien eh, no tengo mucha idea. Pero lo que te digo, los chavales de hoy en día poco a poco entran a educación ordinaria, pero en cuanto se hacen mayores por lo que veo no.

E: Y ¿Esa decisión ha favorecido para que estas personas se incluyan en la sociedad?

A: Obviamente no. Osea claramente no, una persona que está en una educación especial, ya se encierra y se relaciona con personas que siguen teniendo discapacidad. Entonces, no favorece la inclusión en la sociedad. Esa es mi opinión...aunque es verdad que lo dicho, en los coles ordinarios, tendrían que haber una sensibilización desde txikis o lo que sea para que las personas con discapacidad que vayan a centros ordinarios eh no sean vulnerables, ni sufran de acoso ni de bullying ni nada de esto

E: totalmente de acuerdo

A: Ay tia, cuando trabajo por hacer, pero poco a poco

E: Eso es, poco a poco. Bueno pues gracias por tu tiempo

A: jajjjajaja a ti

Anexo 2. Transcripción de la entrevista a la profesora de Pedagogía Terapéutica (PT)

E: Kaixo, egun on

A: Egun on Maialen, jajajaj que nervios

E: Lasai, esto es como si fuera una elkarrizketa ¿ondo? Si no te importa va a ser en castellano, la voy a grabar para luego poder transcribirla y va a ser información que utilizaré para mi TFG, que voy a hablar acerca de la inserción social en el ámbito educativo de personas con discapacidad intelectual

A: Perfecto, siendo PT, supongo que podré darte una perspectiva guay

E: venga va. ¿Pues, para empezar, que obstáculos observas que se encuentran las personas con discapacidad intelectual a la hora de insertarse en un colegio de educación ordinaria?

A: Puf pues haber, (silencio), paso por paso

E: Royo los que ves bajo tu experiencia como PT

A: Todo varía depende del grado de diversidad funcional que tenga el menor. ¿Pero a grandes rasgos podemos decir que por ejemplo respecto a las instalaciones, es un aspecto que hoy en día tiene que estar cubierto entre comillas sabes? ¿Se dice mucho “vamos a quitar las barreras arquitectónicas para facilitar el acceso a diferentes lugares” eso está bien para un alumnado con diversidad funcional en relación igual a la movilidad no?

E: mmm mmm, claro

A: Pero ¿qué pasa cuando tenemos alumnado con diversidad funcional relacionada con la audición o visión? ¿Los centros están adaptados para aumentar su autonomía física? Por ejemplo, si toca la alarma de incendios, y la alumna con diversidad funcional relacionada con la audición está en el baño, ¿qué pasa?

E: Claro, es que es complejo todo esto

A: Es que es algo que no nos damos cuenta, pero pasa. ¿A esta alumna no hay ningún tipo de estímulo que le avise de esto no?

E: totalmente

A: Pues eso, lo que te quiero decir con esto es que todavía queda mucho trabajo por hacer en relación con las instalaciones para dar respuesta a todo tipo de... de diversidad funcional

E: Es muy interesante esto que comentas porque no me había parado a pensarlo claro.

A: y hay mil cosas más

E: ¿Por ejemplo?

A: Pues que a veces no hay los suficientes profesores especializados para atender las necesidades de este alumnado. A parte tu ten en cuenta que el tutor... pues cuenta con maestros de PT, los cuidadores que ahora se les llama técnicos de apoyo al alumnado creo... mmm... maestros de audición y lenguaje... pero cuando se encuentra el tutor solo con 25 alumnos y entre ellos se encuentra el alumnado con diversidad funcional, el tutor tía no puede atender las necesidades de todo el alumnado

E: ¿Claro, entonces ves que faltan profesionales especializados no?

A: Obviamente sí. Bai bai, sin duda... desgraciadamente Maialen no podemos luchar... bueno haber luchar... no podemos hacer gran cosa porque eso viene de lo público, del Gobierno de Navarra...

E: ¿Y a los tutores bajo tu experiencia como los ves?

A: pues... esque claro... yo me he encontrado con tutores que me dicen que a veces no saben cómo gestionar la situación. ¿Y a veces pues buscan una alternativa fácil no? Buscar otras actividades diferentes para el alumno con diversidad funcional para que él o ella pueda explicar a los demás la materia. Hacen eso eh, una vez adaptan esa actividad a todos y todas ¿no? Pues van por el camino fácil, en vez de adaptar la misma actividad a todos y todas

E: ¿Por lo tanto no se gestiona bien no?

A: Yo lo que pienso es que el tutor debería tener unas nociones básicas para atender al alumnado con diversidad funcional.

E: comprendo claro... al final son difíciles todas las situaciones

A: por no hablar de los recursos materiales, que a veces también pues eso...

E: ¿A qué te refieres?

A: hoy en día desde infantil se intenta garantizar estrategias de carácter manipulativo. Este tipo de aprendizajes favorecen notablemente la adquisición de todo tipo de conocimientos de alumnado con diversidad funcional. Pero cuando llegan a primaria Maialen... ahí va cambiando el asunto

E: ¿Qué pasa?

A: ¿Cuándo llegan a primaria? Puf... que en muchas ocasiones no se dispone de ese material manipulativo a la hora de trabajar diferentes conceptos. Por lo tanto... eh... para garantizar su aprendizaje pues tenemos que adaptar esos materiales... porque si no las dificultades serian mayores. Y claro los materiales se adaptan y modifican según en función de las necesidades de los y las alumnas. Por ejemplo, pues utilizar las tiks, recursos visuales, utilizar auto instrucciones, pictogramas, realizar diferentes tipos de actividades... y bueno también es importante saber que hay que tener buena coordinación con todo el equipo que entra al aula del alumno y con el CREENA, que el CREENA proporciona ayuda y recursos para atender a ese alumnado

E: mmm mmm, osea al final según las necesidades de cada txiki, pues el trabajo es diferente...

A: Eso es bai...

E: Y ¿Cómo adaptáis el modelo educativo al menor?

A: Bueno pues llevando una adecuada coordinación con el profesor tutor... básicamente es así...si sabemos que se va a trabajar y cuando se va a trabajar, de antes se prepara el material o recursos para trabajar con ese niño o niña... ¿y cómo nos adaptamos? Pues teniendo en cuenta las características del alumnado

E: ¿Por ejemplo?

A: eh... se realiza una evaluación para saber las características, necesidades, intereses... de o la txiki... y con toda esa información pues nos planteamos unos objetivos a trabajar con el o la menor y esos objetivos los trabajamos en relación con los contenidos, bueno contenidos... ahora se llaman competencias jajajaj

E: jajajaj te he entendido perfectamente tranqui

A: ehh eso, en relación con las competencias eh... las trabajamos según lo que se esté trabajando en el aula ordinaria con el resto de los niños. Yo qué sé, si se están trabajando los planetas, pues yo voy a adaptar ese material o esos recursos al niño con diversidad funcional, pero en relación a los planetas, no me voy a meter en otro tema nuevo, sino que voy a ir acorde con lo que se está trabajando y a adaptar ese tipo de material

E: Joe pues ya tenéis trabajo las pedagogas terapéuticas...

A: Bueno... al final lo importante es hacer lo que te gusta, y yo soy feliz, así que lo hago con mucho gusto y cariño, pero obviamente es esfuerzo... jajaj

E: Claro normal... y ¿de qué forma piensas que se podría mejorar la inclusión del menor en colegios de educación ordinaria después de todo lo que me has mencionado?

A: Bueno... poco a poco se está consiguiendo mayor inclusión educativo, pero todavía queda trabajo por hacer... todavía hay creencia que... como “el niño autista tiene que ir con la PT” no. El niño autista tiene que estar en clase con su tutora y esto se proporcionara con diferentes adaptaciones. Físicas, organizativas... y la PT ayudará en el proceso

E: Claro, poco a poco vamos avanzando, ¿pero aún queda recorrido para llegar a una inclusión total?

A: Paso a paso, pero sí. Para que haya una inclusión total las personas referentes de este alumnado se tiene que informar acerca del tipo de diversidad funcional, de las características del alumno, de las necesidades que supone y de cómo pueden responder a esas necesidades. Entonces, eh, realizarán las adaptaciones necesarias para responder a esas necesidades y entonces estarán preparados para atender a un niño o niña con diversidad funcional en conjunto con el resto del alumnado

E: comprendo...

A: y esta idea la traspasaría también al resto de niños y niñas eh... si desde pequeños nos enseñan diferentes formas de aprender o de adquirir conocimientos estarán más concienciados y sabrán que no hay un tipo de forma de aprender, sino que cada persona aprende de una manera diferente y entre todos y todas podemos ayudar a que todo el alumnado adquiera los conocimientos necesarios, en este caso a cada txiki, lo que, lo que necesita

E: pues ojalá ese trabajo se vaya consiguiendo, al final vivimos cada vez en una sociedad más diversa, y zorionak por tu labor

A: Hago lo que me gusta, y si este trabajo te sirve para poco a poco conseguir una educación inclusiva y más ayudas yo encantada

E: Pues muchas gracias

A: A ti

BIBLIOGRAFÍA

Alfonso, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración.

Álvarez Urricelqui, M. J. (2009). El movimiento asociativo de familias y la atención educativa a las personas con discapacidad intelectual: ANFAS 1961-2007. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. 2009, v. 1; p. 563-572.

Blázquez Arribas, L., Calvo Álvarez, M. I., & Orgaz Baz, M. B. (2021). Factores personales y escolares subyacentes a la conducta autodeterminada de niños y adolescentes con discapacidad intelectual: revisión de la literatura.

Calderón, R. S. (2017). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades investigativas en educación*, 3(1).

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202 – 208.

García, E. G. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.

Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile.

González Tejerina, S., y Vieira Aller, M.J. (2019). Organización de los servicios de orientación en educación infantil y primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.

Información y orientaciones para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales: curso 2023-2024. (2023, enero). Gobierno de Navarra.

Jara, V., & Tigre, M. C. (2022). La enseñanza de la química a estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada: estudio de caso. *Revista Cubana de Educación Superior*.

Jurado, P. (2006). Análisis de necesidades formativas de los profesionales de centros ocupacionales y centros especiales de trabajo en Cataluña. *Educación*, 38, 81–103.

Jurado, P. y Sanahuja, J. M. (1997). Competencias y actuaciones de los profesionales de centros de trabajo protegido. En Torres, J., Román, M. y Rueda, E. (Coords.), *La innovación de la educación especial* (pp. 245 – 256). Jaén, España: Universidad Jaén.

Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. Traducción De Irrarázaval, M., Martín, A., Prieto-Tagle, F. Y Fuertes, O.). En Rey, Joseph. Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP, 1-28.

Manzano, E. S. (1994). Introducción a la educación especial. Editorial Complutense.

Merino Orozco, A., Berbegal Vázquez, A., Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F. (2021). Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación. *Orientación y Sociedad*, 21.

Martínez, A. M. (2009). La perspectiva histórico-cultural y la educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 9, 1-28.

Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-416.

Odet Ed, M. G. M. (2023). PRÁCTICAS INCLUSIVAS: EXPERIENCIAS, PROYECTOS Y REDES. Universidad Jaume I.

Olmos, M. F., Tubío, A. P., & Lozano, A. M. (2015). Atención temprana y otros dispositivos especializados en la infancia. *Neuropsicología Infantil: a través de casos clínicos*, 2015, ISBN 978-84-9835-913-8, págs. 39-50, 39-50.

Pallisera, M. (2011): «La planificación centrada en la persona (pcp): Una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual». *Revista Iberoamericana de Educación / Revista iberoamericana de Educação*, 56 (3), pp. 1-12.

Palacios, A. y J. Romañach (2006): «El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional». *Diversitas*, aies. <http://e-archivo.uc3m.es/bits/tream/10016/9899/1/diversidad.pdf>

Pérez-Ruiz, M. C. (2015). La Atención Temprana: ámbito de desarrollo de las familias con hijos con discapacidad.

Robert, P. (2006). La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso. Cada alumno es importante" (Trad. M. Valdivia). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-121492.pdf>.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*.