



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Inclusión educativa y Discapacidad Intelectual

“Acercamiento a las medidas de inclusión del CPEE Jean Piaget”

Autor/es

Guillermo Peco Lahuerta

Directora/es

Lourdes Casajús Murillo

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza.

2022 - 2023

Índice de contenido

1. INTRODUCCIÓN	6
2. TEMA OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN	7
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL	9
3.1. LA DISCAPACIDAD	9
3.1.1. <i>Tipos de discapacidad</i>	10
3.2. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	10
3.2.1. <i>Grados de discapacidad intelectual</i>	11
3.2.2. <i>Modelos conceptuales de la discapacidad intelectual</i>	13
3.2.3. <i>Educación y Educación Inclusiva</i>	18
3.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	19
3.3.1. <i>Educación especial a debate</i>	19
3.3.2. <i>Discapacidad intelectual y educación inclusiva</i>	21
3.3.3. <i>La Discapacidad Intelectual y el medio educativo</i>	24
3.3.4. <i>Barreras y apoyos</i>	26
3.3.5. <i>Formas de inclusión en educación ordinaria</i>	27
3.3.6. <i>¿Cómo se determina la modalidad de escolarización del alumno/a?</i>	28
3.3.7. <i>Mecanismos de derivación a educación especial</i>	28
3.3.8. <i>Opciones de educación especial</i>	30
3.3.9. <i>CPEE Jean Piaget</i>	31
4. MARCO NORMATIVO	35
5. OBJETIVOS	39
5.1. OBJETIVO GENERAL:.....	39
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	39
6. METODOLOGÍA	40
6.1. DISEÑO	40
6.2. FUENTES.....	40
6.3. MUESTRA	41
6.4. PROCESO DEL TRABAJO	41
6.5. CONTEXTO GEOGRÁFICO	42
6.6. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO.....	42
6.7. CONTEXTO TEMPORAL.....	43
7. ANÁLISIS DE DATOS.....	44
8. CONCLUSIONES	51
8.1. PROPUESTAS DE MEJORA	53
9. BIBLIOGRAFÍA	55
ANEXOS.....	60

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Tipos de discapacidad	10
Ilustración 2. Modelos de la discapacidad.....	13
Ilustración 3. Dimensiones de la concepción de la DI de 1992.	16
Ilustración 4. Dimensiones de la concepción de la DI de 2002	17
Ilustración 5. Mapa de Zaragoza donde se muestra la ubicación del CPEE Jean Piaget	42

Índice de tablas

Tabla 1. Evolución legislativa de la educación inclusiva en España	21
Tabla 2. Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en enseñanzas no universitarias de régimen general según modalidad de escolarización y porcentaje que supone el alumnado integrado, por tipo de discapacidad. Curso 2017-2018.	24
Tabla 3. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Curso 2020-2021.....	25
Tabla 4. Alumnado de Educación Especial por tipo de discapacidad y tipo de centro. Curso 2020-2021	25
Tabla 5. Objetivos prioritarios del CEE Jean Piaget enfocados a su alumnado en el curso 2022-2023	32
Tabla 6. Cronograma de trabajo	43
<i>Tabla 7. Registro de los alumnos del CEIP Jean Piaget en función de su motivo de derivación, edad a las que les valoraron y el equipo de orientación que lo realizó</i>	<i>61</i>

Título del TFG: Inclusión educativa y Discapacidad Intelectual.

Title (in english): Inclusive education and Intellectual Disabilities.

- Elaborado por Guillermo Peco Lahuerta
- Dirigido por Lourdes Casajús Murillo
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre
- Número de palabras (sin incluir anexos): 19.928

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende dar a conocer la situación de las personas con Discapacidad Intelectual en el medio educativo. Una vez recopilada la información bibliográfica que nos permite conocer cómo se encuentra el sistema educativo en relación con las personas con Discapacidad Intelectual, nos centramos en un colegio en concreto, el Colegio Público de Educación Especial Jean Piaget de Zaragoza. Partiendo de la base de que un colegio de educación especial es una de las medidas más restrictivas para sus alumnos, y va en contra de la educación inclusiva, se pretenden conocer las distintas opciones y posibilidades que ofrece el colegio para favorecer la inclusión de su alumnado en la sociedad de cara a la vida adulta. Toda la investigación se plantea desde el punto de vista del sistema educativo teniendo siempre presente la educación inclusiva.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, necesidades especiales, educación inclusiva, educación especial, CPEE Jean Piaget.

ABSTRACT

This Final Degree Project aims to make known the situation of people with Intellectual Disabilities in the educational environment. Once the bibliographic information has been compiled that allows us to know how the educational system is in relation to people with Intellectual Disabilities, we focus on a specific school, Jean Piaget Public School of Special Education in Zaragoza. Based on the fact that a special education school is one of the most restrictive measures for its students, and goes against inclusive education, the aim is to learn about the different options and possibilities offered by the school to promote the inclusion of its students in society for adult life. All the research is considered from the point of view of the educational system, always keeping in mind inclusive education.

KEYWORDS: Intellectual disability, special needs, inclusive education, special education, CPEE Jean Piaget.

Glosario

Inclusión: La inclusión busca que todas las personas participemos y compartamos los mismos ámbitos, Se pasa de centrarse en el individuo, que antes era considerado como salido de la norma, a poner el énfasis en el ambiente, que es el que debe adaptarse a las personas.

Integración: Desde este paradigma, las diferencias entre las personas eran entendidas como una desviación de lo considerado normal. Cuando se habla de integración de un colectivo de personas, por ejemplo, personas con discapacidad, se refiere a que las personas con discapacidad pueden ingresar en un recinto, pero no ser parte activa del junto con el resto de las personas sin discapacidad.

Accesibilidad universal: La accesibilidad universal es la característica que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, objetos y dispositivos, para que todas las personas las puedan usar y entender de la forma más segura, cómoda y autónoma posible.

Accesibilidad cognitiva: La accesibilidad cognitiva es la característica que tienen los objetos, los espacios o los textos que hace que los entiendan todas las personas. La accesibilidad cognitiva incluye soluciones, por ejemplo, para mejorar la comunicación, la señalización, la orientación y la localización de edificios. Una herramienta de la accesibilidad cognitiva es la lectura fácil. La lectura fácil es un sistema de redacción de textos, diseño y maquetación para personas con dificultades de comprensión.

Ajustes razonables: Modificaciones y adaptaciones necesarias que hay que hacer, por ejemplo, en un edificio, para garantizar que las personas con discapacidad disfruten de sus derechos y libertades en igualdad de condiciones. Los ajustes razonables dan una solución a una situación en particular.

Barreras: se trata de un término central en la perspectiva inclusiva. Las barreras impiden o limitan el desarrollo del derecho a la educación inclusiva. Las barreras no solo son físicas, sino que también pueden ser mentales, (p. ej., creencias, actitudes o expectativas) e, incluso, políticas (p. ej., normativa desfasada). Todas ellas se ubican en los diferentes planos de la vida escolar y dificultan el desarrollo de la educación inclusiva. En definitiva, nos estamos refiriendo a los obstáculos que hacen que se “cierre” el paso (acceso) a la realización de las actividades que proponemos en las aulas.

Calidad: se considera que una experiencia de enseñanza y aprendizaje es de calidad cuando permite que cada estudiante desarrolle al máximo sus potencialidades, desarrollándose como persona ciudadana de pleno derecho.

Equidad: El término equidad alude a una cuestión de justicia: es la distribución justa de los recursos y del poder social en la sociedad; se refiere a la justicia en el tratamiento de hombres y mujeres, según sus necesidades respectivas.

Educación inclusiva: Modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y mayores.

La UNESCO define la Educación Inclusiva como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Autodeterminación: Autodeterminación hace referencia a nuestra capacidad para tomar decisiones sobre nuestras identidades y nuestro futuro, definir por nosotros mismos quiénes somos y quiénes deseamos ser sin el control de personas o fuerzas externas.

Calidad de vida: Es un concepto de amplio alcance que está atravesado de forma compleja por la salud física de la persona, su estado fisiológico, el nivel de independencia, sus relaciones sociales y la relación que tiene con su entorno.”.

Diseño para todos: Forma de crear entornos, productos y servicios para que sean accesibles sin necesidad de adaptación. Si todo lo que nos rodea es accesible las personas con discapacidad podrán disfrutar de sus derechos.

Vida independiente: Vida independiente es la situación en la que una persona con discapacidad toma sus propias decisiones y participa en su comunidad.

Foro de Vida Independiente y Divertad: El Foro de Vida Independiente y Divertad tiene su origen a mediados del año 2001 con el objetivo de impulsar en España el movimiento de Vida Independiente, surgido en EE. UU en 1962 y muy arraigado en Europa en la actualidad. Somos una comunidad constituida por personas de toda España, y de otros países, que conformamos un foro de reflexión filosófica y de lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional.

Divertad: La palabra “Divertad” es una palabra inventada. Síntesis de dignidad y libertad apunta al objetivo último del Foro, la plena consecución de estas por las personas discriminadas por su diversidad, en este caso funcional.

Diversidad: Existen varias formas de entender la misma realidad y estas diferentes formas de entenderla dan lugar a construcciones sociales distintas. La diversidad funcional es parte de la diversidad humana. Se debe proporcionar plena dignidad a todas las personas, sea cual sea su diversidad. Plena dignidad implica dar el mismo valor a todos los seres humanos y dar los mismos derechos a todas las personas.

1. INTRODUCCIÓN

La discapacidad intelectual es un colectivo que me apasiona y siempre me ha llamado la atención, tanto es así que gran parte de mis estudios en Trabajo Social los he ido enfocando hacia este grupo, tratando diferentes ámbitos.

En este Trabajo de Fin de Grado se pretende trabajar acerca de la inclusión educativa desde el punto de vista de un Colegio Público de Educación Especial, el Jean Piaget. El motivo que me ha llevado a plantear este tema de investigación ha sido la experiencia que tengo con personas con discapacidad intelectual, tanto desde la experiencia como voluntario, como una experiencia laboral como Monitor de Tiempo Libre (MTL) en diversos colegios de educación especial en Zaragoza. Además de estudiar las medidas que aplica el colegio para favorecer el tipo de inclusión que buscan, también voy a tratar con las familias de los alumnos para tener una visión más amplia de la opinión de estas personas acerca del colegio y de la educación inclusiva.

Además de mi experiencia con este colectivo, quiero destacar mi profundo interés desde hace varios años. Desde la primera vez que tuve contacto con personas con discapacidad intelectual en mis prácticas como monitor de tiempo libre en el colegio de educación especial Jean Piaget, empecé a interesarme e informarme sobre el tema descubriendo un mundo lleno de posibilidades, aunque con muchas barreras y estigmas impuestos por la sociedad. Y es que, tras esta corta experiencia, creo que nos queda mucho por aprender de ellos, y debemos crear y adaptar espacios para que podamos tener una sociedad plural y llena de oportunidades para todo el mundo.

En cuanto a las limitaciones del estudio, el principal problema con el que me he encontrado ha sido la realización de las entrevistas, puesto que disponía de un recurso tiempo escaso, del mismo modo que mis informantes, estas fueron más cortas de lo que yo esperaba ya que se encontraban en la fase final del curso académico.

El trabajo que se presenta a continuación se recoge de la siguiente manera:

- Primera parte: Se presenta el tema objeto de estudio y sus justificaciones.
- Segunda parte: Compuesta por la fundamentación teórica-conceptual (la cual se divide en el marco teórico y el estado de la cuestión), donde se desarrollan todas las cuestiones relacionadas con la discapacidad y la discapacidad intelectual, se plantea la educación inclusiva, así como el debate sobre la existencia de la educación especial, y contextualización del CPEE Jean Piaget. También se incluye el marco normativo, los objetivos y la metodología del trabajo, así como las limitaciones encontradas durante su ejecución.
- Tercera parte: Se incluyen el análisis de resultados y las conclusiones extraídas de la investigación.
- Cuarta parte: Compuesta por la bibliografía y los Anexos.

2. TEMA OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN

Mi tema objeto de estudio se centra en conocer las diferentes opciones que ofrece el Colegio de Educación Especial Jean Piaget para que sus alumnos con DI puedan participar en procesos más inclusivos, con la finalidad de ver si se promueven suficientes recursos o medidas para favorecer la inclusión educativa de los niños con DI.

Centro mi investigación en este colegio ya que se trata de un caso especial, y es que es un colegio específico de experiencia piloto donde se parte desde la segregación que supone un colegio de educación especial para tratar de fomentar una trayectoria escolar que dote de oportunidades para la participación, presencia y aprendizaje en entornos progresivamente más inclusivos.

Parto de la idea de que las personas con discapacidad intelectual están un poco olvidadas, y que la inclusión educativa de la que tanto se habla últimamente, no está siendo realmente efectiva en el sistema educativo. En mi opinión se percibe que en materia de educación inclusiva no se estaría cumpliendo con el objetivo pretendido, lo que provocaría una segregación escolar directa hacia este colectivo, y finalmente, impactaría también de este modo en la segregación social. El colegio Jean Piaget podría ser un refuerzo ante la falta de medidas suficientes de inclusión educativa para las personas con DI, o, por el contrario, es una muestra de que, aun conociendo la realidad existente, se buscan alternativas y se crean oportunidades para que estas personas puedan acceder a una educación digna.

Al respecto me pregunto; ¿de qué tipo de políticas hablamos?; ¿cuál es la normativa que las sustenta?; ¿qué recursos y medidas se están implementando en el CPEE Jean Piaget para favorecer la inclusión de las personas con DI?; ¿son lo suficientemente eficientes para lograr sus objetivos? Partiendo de la idea expresada anteriormente de que no cumplen de manera eficiente sus objetivos, ¿qué barreras impiden ese cumplimiento? y ¿se está trabajando juntamente con las entidades públicas en favor de la inclusión de las personas con DI?

Es cierto que para lograr una educación inclusiva se ha de integrar en la población y en su estructura social una serie de valores, pensamientos y respeto mutuo que deben ser compartidos, y para ello se necesita de un tratamiento adecuado desde el medio educativo, para lo que se necesitan una serie de apoyos específicos para lograr la plena inclusión de las personas con Discapacidad Intelectual.

Considero que estos apoyos y recursos deben ser ofrecidos desde las instituciones públicas, ya que son quienes deben garantizar a la ciudadanía unos derechos básicos mínimos. De modo que voy a investigar si el sistema responde a las necesidades de las personas con DI, concretamente en el centro de educación especial Jean Piaget.

Más allá de situarnos en la constitución española como la referencia normativa superior que ha de garantizarlos derechos sociales de los individuos y en concreto, en este caso el derecho a la educación de las personas con DI, este trabajo se centra también en el punto de mira de uno de los objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, el “Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal”, el cual está ciertamente enfocado a asegurar que los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. No obstante, como su propio nombre indica, se trata de trabajar hacia una enseñanza primaria universal, donde todas las personas sin discriminación alguna posible, puedan acceder a una educación gratuita en equidad, de modo que se ofrecerán los apoyos y recursos necesarios a aquellas personas que los necesiten.

Más allá de mi interés personal, este TFG también viene justificado desde una necesidad social que se está poniendo de manifiesto tanto desde las diferentes asociaciones de padres como desde otros organismos que trabajan por la plena inclusión. Esta idea también se ha visto motivada por colegio de educación especial Jean Piaget para realizar un estudio sobre su colegio y las medidas que inclusión que tienen para sus alumnos, donde finalmente se les entregue este TFG como u estudio que les sirva de utilidad.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL

3.1. LA DISCAPACIDAD

En el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011, pág. 341), se define el término de discapacidad en base a la CIF *“término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre una persona (con una condición de salud) y sus factores contextuales (ambientales y personales).”*

Aunque la OMS (1980) también define la discapacidad en la CIDDM1 como *“toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”*.

Por tanto, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del ser humano individual y las características de la sociedad en la que vive y se relaciona.

Cabe decir que para que las personas con discapacidad tengan plenos derechos y puedan desarrollar su vida de igual manera que cualquier otra persona, debe haber unas políticas, medidas y programas específicos para estas personas. Para ello, están las políticas de atención a la discapacidad, dentro de las cuales puede englobarse toda acción social de naturaleza pública que tenga por objeto satisfacer las necesidades de la ciudadanía con discapacidad, atendiendo todos los ámbitos que abarcan un estado social, como pueden ser la educación, la sanidad, la accesibilidad, el empleo, etc.

Por otro lado, tenemos la política educativa, la cual se nos presenta como la actividad del poder público encargada de solucionar los problemas sociales originados de la educación, en consecuencia, se convierte en un conjunto de medidas de la política general cuyo fin concreto es, el educativo (Ardoino, 1980).

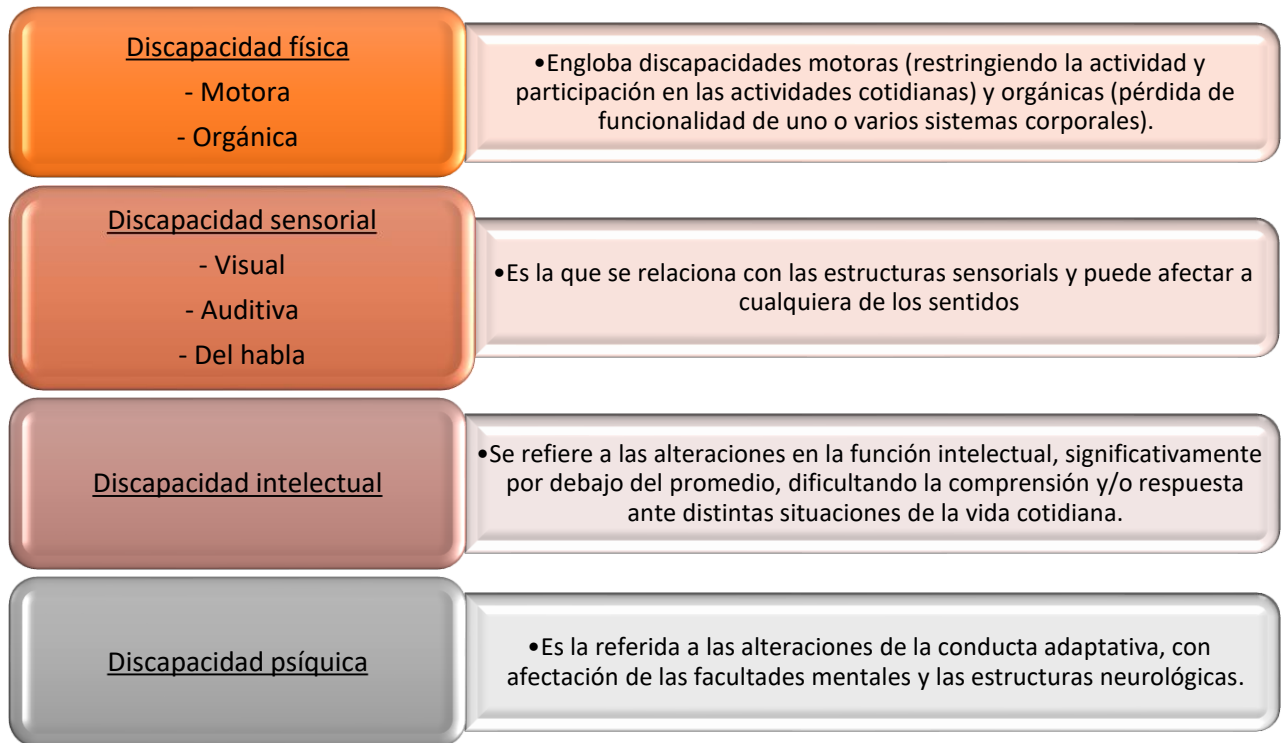
Podemos entender la política educativa como el conjunto de acciones que lleva a cabo un Estado para optimizar sus programas en el ámbito de la educación. De esta manera, la política educativa también puede ser entendida como una herramienta del gobierno mediante la cual pueden guiar la producción y distribución de conocimientos de una sociedad.

¹ La CIDDM, es la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, preparada en los años setenta, y fue publicada en 1980 por la OMS como instrumento para la clasificación de las consecuencias de las enfermedades.

3.1.1. TIPOS DE DISCAPACIDAD

De acuerdo con la clasificación que estableció la OMS (1976), existen cuatro tipos de discapacidad:

Ilustración 1. Tipos de discapacidad



Fuente: elaboración propia

3.2. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Plena Inclusión organizó un encuentro entre su director, Enrique Galván y el experto Miguel Ángel Verdugo para exponer o actualizar la nueva definición de la DI. Desde ahora se entiende por DI (Plena Inclusión, 2022):

- “La limitación del funcionamiento intelectual”.
- “Una limitación de la conducta adaptativa, en temas como los conceptos, las relaciones sociales o las prácticas”.
- “Todo ello antes de los 22 años”

Esta nueva definición no se centra en las dificultades que pueda tener la propia persona, sino en las ayudas que pueda necesitar. Poniendo el foco en el diseño y desarrollo de sistemas de apoyo a la persona con DI.

De este modo vemos como la nueva definición que se aporta desde Plena Inclusión ha aumentado la edad en la que aparece la DI, puesto que antes estaba en los 18 años, justificando que el desarrollo de las personas se sigue dando pasados los 18 años.

Algunos autores, como es Robert Schalock (2009), se aventuran en proponer nuevas definiciones para la DI, así como los apoyos individuales que serían necesarios según la situación de cada persona. El autor defiende que esta nueva propuesta que él lanza viene motivada por los numerosos cambios que ha habido respecto a cómo nos referimos a las personas con DI, cómo se les diagnostica y clasifica. Destaca, además, que estos cambios están teniendo lugar en el contexto de un paradigma de la discapacidad emergente, una nueva forma de pensar sobre la discapacidad que incorpora la perspectiva socio-ecológica sobre la DI y un modelo multidimensional del funcionamiento del ser humano.

Este se centra en la evolución del concepto socio-ecológico de la discapacidad, donde en un principio se entendía como *“una característica o rasgo de la persona (a menudo referido como “déficit”)*”, y ahora ha pasado a ser *“un fenómeno humano con un origen en factores orgánicos y sociales que dan lugar a limitaciones funcionales que reflejan la incapacidad o restricción tanto en los papeles de rendimiento como de funcionamiento y en las tareas que se esperan de una persona en un ambiente social”* (Schalock R. , 2009).

La importancia de esta evolución reside en la transformación de la forma de entender el concepto, ya que ya no se considera un rasgo absoluto, inamovible e invariable de la persona sino como una limitación del funcionamiento humano que explica la relación persona-entorno, pero ahora poniendo el foco en el papel de los apoyos individualizados, y cómo estos pueden ayudar en la mejora del funcionamiento del individuo y en su calidad de vida (Schalock R. , 2009).

La nueva definición *“plantea que la discapacidad intelectual es una discapacidad que comienza antes de los 18 años y se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales”* (Schalock, y otros, 2011).

Paralelamente a esta definición, estos mismos autores estiman que hay cinco premisas que deben cumplirse para una objetiva aplicación de la definición expuesta. Estas premisas son:

- Las limitaciones en el funcionamiento deben tenerse en cuenta en el contexto habitual de sus semejantes en edad y cultura.
- Una evaluación válida debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como otros aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- Necesidad de una perspectiva positiva en la evaluación de las personas con DI y no poner el foco únicamente en las limitaciones.
- Desarrollo de perfiles de necesidad de apoyo, de modo que las evaluaciones vayan acompañadas de programas dirigidos a mejorar el funcionamiento de la persona.
- Si se mantienen estos apoyos durante un tiempo prolongado, se verán mejoras en el funcionamiento de la vida de la persona con DI. El objetivo es averiguar qué apoyos son apropiados y mantenerlos durante un período de tiempo.

3.2.1. GRADOS DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Una vez hemos establecido un primer contacto con la discapacidad y sus tipos y nos vamos adentrando en la DI, voy a exponer los distintos grados de DI que existen. Esto lo voy a hacer siguiendo el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2013), en el cual se propone una clasificación de la DI en base a la gravedad del trastorno según la conducta adaptativa. Este se basa en la conducta adaptativa

para realizar esta diferenciación ya que ese va a ser el factor que posteriormente va a determinar los sistemas de apoyo que requerirá la persona. También se va a expresar en cada tipo de DI los rangos que hay en función del Coeficiente Intelectual (CI).

1. Discapacidad Intelectual Leve: CI entre 70 – 50.

Es el grupo más amplio de personas con DI (85%). Las personas con DI leve tienen un retraso cognitivo y presentan ligeras limitaciones en el ámbito sensorial y motor. Sin embargo, suelen conseguir una independencia completa respecto a su cuidado y aseo personal, aunque su desarrollo pueda ser más lento que en el resto de las personas sin DI.

2. Discapacidad Intelectual Moderada: CI entre 50 – 35.

El grado de discapacidad aumenta, de modo que las dificultades también. Suponen sobre un 10% de la población con DI. Los niños con DI moderada experimentan una gran diferencia en la adquisición de conocimientos y uso del lenguaje respecto a los demás compañeros. Pueden desplazarse con cierta autonomía por lugares conocidos y ocuparse de su cuidado personal.

3. Discapacidad Intelectual Grave: CI entre 35 – 20.

La DI grave constituye el 3-4% del total de población con DI. El aprendizaje del lenguaje en los primeros años suele ser nulo o escaso, aunque es posible adquirir un nivel mínimo de lenguaje como decir palabras sueltas o frases simples. Suelen tener un desarrollo motor muy escaso, sin embargo, son capaces de completar las actividades básicas de autocuidado y adaptarse a su núcleo cercano o comunidad.

4. Discapacidad Intelectual Profunda: CI inferior a 20.

Es el grado máximo de DI y representan en torno a un 1-2% de las personas con DI. La mayoría presentan una enfermedad neurológica que explica su discapacidad, y, además, suelen ir acompañadas de otras discapacidades. Tienen un conocimiento muy limitado en cuanto a la comunicación y son dependientes para la gran mayoría de actividades del día a día, aunque pueden ayudar en algunas de ellas, de modo que de alguna manera pueden integrarse y participar en la vida cotidiana del hogar.

5. Discapacidad Intelectual de gravedad no especificada.

“Esta categoría se reserva para individuos mayores de 5 años cuando la valoración del grado de discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) mediante procedimientos localmente disponibles es difícil o imposible debido a deterioros sensoriales o físicos asociados, como ceguera o sordera prelingual, discapacidad locomotora o presencia de problemas de comportamiento graves o la existencia concurrente de trastorno mental. Esta categoría sólo se utilizará en circunstancias excepcionales y se debe volver a valorar después de un período de tiempo.” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, pág. 23).

6. Inteligencia límite: CI entre 70-85

Las personas con inteligencia límite o funcionamiento intelectual límite se caracterizan por tener un CI situado entre 70 y 85, siendo la media entre 85 y 70, justo por debajo de lo que se considera la OMS dentro de la normalidad. No obstante, como aclara Plena inclusión (2022), las personas con inteligencia límite no tienen una discapacidad intelectual, pero sí están cerca de esta.


3.2.2. MODELOS CONCEPTUALES DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Las personas, y por tanto la sociedad, viven una transformación constante, con el tiempo van evolucionando, y desde hace mucho tiempo que se intenta elaborar un modelo que describa la realidad que viven las personas con discapacidad, que explique cómo funciona y como se debe entender la discapacidad, y, por ende, la DI.

“Estas diferentes maneras, formas o modelos de entender la discapacidad no sólo han repercutido en las respuestas institucionales y sociales que se han dado sino también en los condicionamientos, que estos modelos han ejercido y ejercen, en la propia construcción de la identidad de las personas con discapacidad” (Muyor Rodríguez, 2011).

A lo largo del tiempo podemos distinguir claramente tres maneras o modelos de trato a las personas con discapacidad: modelo de prescindencia o tradicional, modelo médico-rehabilitador y modelo social. También veremos un novedoso modelo propuesto por la Asociación Americana sobre Retraso Mental y defendido entre otros por Miguel Ángel Verdugo, llamado modelo multidisciplinar.

Ilustración 2. Modelos de la discapacidad

Modelos de la discapacidad			
 Son formas de entender la discapacidad. De 3 modelos, explicamos qué ideas suelen tener asociadas, qué acciones conllevan e incluso cómo se refleja esa forma de pensar en la forma de expresarse.			
Modelo	Qué piensa 	Qué hace 	Qué dice 
Prescindencia	La discapacidad es un castigo o una maldición.	Separar o excluir a las personas con discapacidad. Incluso matarles.	"Pobre Tamara, sufre discapacidad".
Médico - rehabilitador	La discapacidad es una enfermedad que hay que curar.	Terapia. Trabajar para que parezcan personas sin discapacidad.	"Tomás es discapacitado intelectual, toma medicación para sus síntomas".
Social y de derechos	Son personas ante todo. Tienen derechos. El entorno discapacita.	Quitar barreras. Fijarse en sus capacidades. Entornos inclusivos.	"Amanda tiene derecho a participar en las actividades que elija".

Fuente: Plena inclusión

Modelo de prescindencia

El modelo de prescindencia, o también conocido como modelo tradicional fue la primera forma de entender la discapacidad, y aunque ya obsoleto, se sigue empleando en algunas culturas.

Según (Muyor Rodríguez, 2011) se dice que el origen de la discapacidad tiene un motivo religioso y que las personas con discapacidad *“son consecuencia del enojo de los dioses”* y por tanto *“son una carga para la sociedad”*, ya que se pensaba que no podían aportar nada a la comunidad (pág. 12).

“Dentro de un contexto tradicional las actitudes y las ideas sobre las personas con discapacidad oscilan entre el rechazo y la sacralización. Así era desde luego en la Edad Media y en los tiempos de Vives. A las personas con discapacidad, cuando una situación desahogada no les protegía, se las consideraba parte de las categorías de los pobres, a los que se veía con temor o bien se les rechazaba” (Puig de la Bellacasa, 1993, pág. 19).

Según (Muyor Rodríguez, 2011) quienes estaban bajo el pensamiento de este paradigma, defendía que la sociedad debe prescindir de las personas con discapacidad, *“ya sea a través de la aplicación de actuaciones eugenésicas (submodelo eugenésico) o situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres”*. En las sociedades donde siguen actuando bajo este patrón, entienden que las vidas de estas personas no merecen la pena ser vividas (pág. 12).

Modelo médico-rehabilitador

Este nuevo paradigma se empezó a difundir en el S.XX, en el período de entreguerras fue el momento en que se desarrollaron los instrumentos médico-terapéuticos que necesitaba el modelo tradicional para dar este paso hacia la rehabilitación.

“Se trata de un marco de referencia recuperacionista, que trata de “reparar” al individuo y sus funciones, de hacerle productivo, de protegerle y de capacitarle. (...) Es el sujeto el que tiene que modificarse, cambiar, recuperarse de una diferencia, colmar su deficiencia para responder a un entorno exigente que no admite excepciones” (Puig de la Bellacasa, 1993, pág. 19).

(Muyor Rodríguez, 2011) explica que este modelo surgió a partir de la II Guerra Mundial y que las causas de una discapacidad pasan de ser religiosas a científicas, denotando un paso del culto y la religión hacia el cientificismo. Ahora se entiende la discapacidad desde una perspectiva médica, en términos de salud o ausencia de enfermedad. Las personas con discapacidad ya no son consideradas “inútiles” o “innecesarias” aunque el “problema” de la discapacidad sigue estando en el individuo, de modo que el objetivo de esta corriente va a ser tratar de que estas personas sean “rehabilitadas” o “normalizadas”. (pág. 13).

“El éxito es valorado en relación con la cantidad de destrezas y habilidades que logre adquirir el individuo, a través de la intervención interdisciplinar del proceso de normalización. De esta manera pueden obtener por parte de la sociedad un valor como personas y ciudadanos/as”. Es por esto que se subestiman tanto la capacidad como las aptitudes de estas personas, lo que resulta en una actitud paternalista y caritativa. (Muyor Rodríguez, 2011, pág. 13)

Modelo social y de derechos

Mike Oliver es considerado el padre de este modelo, quien acuñó el término “modelo social de la discapacidad” en 1983. *“The genesis, development and articulation of the social model of disability by disabled people themselves is a rejection of all of these fundamentals. It does not deny the problem of disability but locates it squarely within society. It is not individual limitations, of whatever kind, which are the cause of the problem but society's failure to provide appropriate services and adequately ensure the needs of disabled people are fully taken into account in its social organisation.”* (Oliver, 1990).

Este comienza explicando las diferencias entre lo que él llama “*individual model*” y “*social model*” de la discapacidad. Asimismo, se origina el modelo social, el cual surgirá de la creación de una teoría de la opresión social para rechazar los fundamentos del modelo individual, alegando que la discapacidad no es causada por algo personal sino por aspectos sociales, que vienen derivados de un fracaso como sociedad en cuanto a ofrecer los servicios adecuados y crear barreras que impidan su participación social.

Verdugo (1995) señala que “*el modelo social es una elaboración teórica que surgió como consecuencia de las luchas por la vida independiente, la ciudadanía y los derechos civiles para las personas con discapacidad*”. Sin embargo, las propias personas para las que se creó este modelo no se sienten cómodas con esta forma de entenderlas, ya que se sienten consideradas como un grupo sujeto a discriminación, donde sus limitaciones son la falta de adecuación del entorno construido y del entorno social a los menesteres de la población.

“*La preocupación ha pasado a centrarse en los factores que determinan el entorno en que se desenvuelven las personas con discapacidad y en la importancia de eliminar obstáculos y promover entornos accesibles*” (Vergudo Alonso, 1995).

Agustina Palacios (2008), defiende que el modelo social se ha originado y desarrollado en base al rechazo de los fundamentos ya existentes. Este modelo se sustenta bajo dos premisas principales. La primera, “*que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales*”. Es decir, el origen del problema no está en las limitaciones individuales, sino en las de la propia sociedad. Y la segunda, en cuanto a la utilidad para la comunidad, “*se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas—sin discapacidad—*”.

Nuevo paradigma: Modelo multidimensional

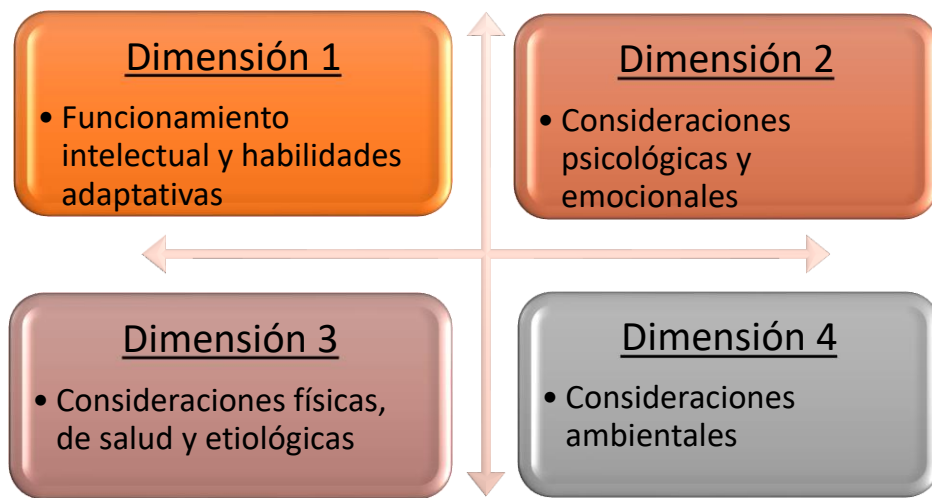
Este nuevo paradigma va un paso más allá, y propone una visión de la DI no tan enfocada en los aspectos individuales de cada individuo, sino más bien en la interacción entre el individuo y el contexto que le rodea.

(Verdugo Alonso, 2003) explica que la DI no es algo abstracto que se pueda tener, poseer o ser, sino que “*es un estado de funcionamiento que incluye los contextos en los cuales las personas funcionan e interactúan, por lo que se puede decir que la definición propuesta requiere un enfoque multidimensional y ecológico que refleje la interacción de la persona con sus ambientes, así como los resultados referidos a la persona en esa interacción*”.

Este nuevo modelo/enfoque cambia y actualiza las dimensiones establecidas por la Asociación Americana sobre Retraso Mental² (AARM) en 1992. En aquel entonces, se propuso una definición del retraso mental que supuso un cambio radical del paradigma tradicional alejándose de una concepción del retraso mental como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto.

2 La Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) AAMR Desde su fundación en 1876, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) ha guiado el campo del retraso mental en la comprensión, definición y clasificación de dicha condición. Esta asociación de profesionales, multidisciplinar e internacional, ha tratado de cumplir con su responsabilidad formulando y difundiendo, a lo largo de más de 80 años, manuales e información relacionada sobre terminología y clasificación.

Ilustración 3. Dimensiones de la concepción de la DI de 1992.



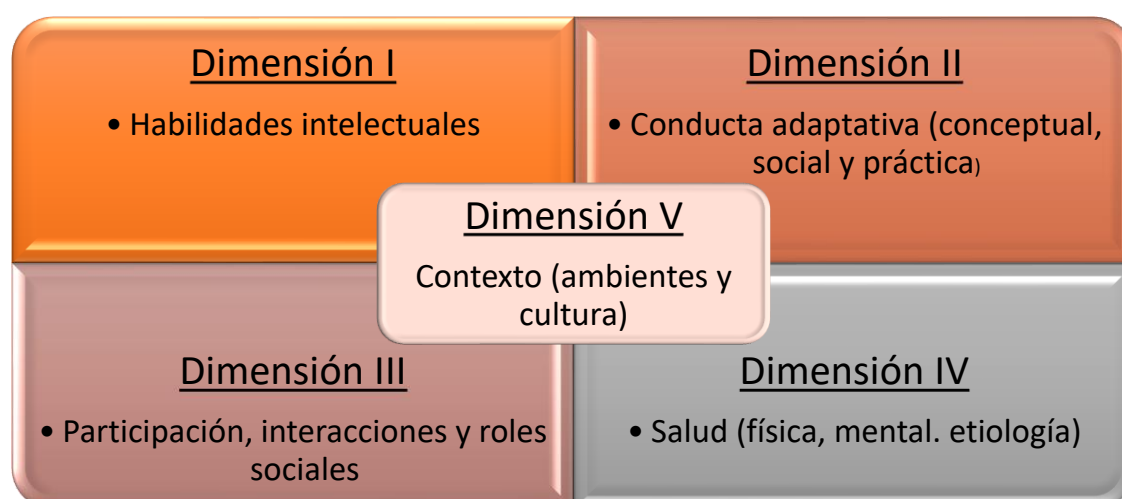
Fuente: Elaboración propia

Si bien es cierto que en su momento fue un revulsivo científico, también recibió muchas críticas de parte de numerosos científicos, las cuales se centraban en (Verdugo Alonso, 2003):

- La eliminación de los niveles de gravedad intelectual del déficit para clasificar a las personas con retraso mental.
- La sustitución asumida de los niveles de apoyo por los niveles de gravedad del déficit, a pesar de que nunca se propuso hacerlo así.
- El incremento de la puntuación criterio de 70 a 75 para definir el retraso mental.
- La imprecisión y artificiosidad en el uso de la expresión ‘habilidades de comportamiento adaptativo y su medida’.
- La desaparición de los niveles de retraso mental que supone la eliminación de la categoría de ‘retraso mental ligero’, la cual representa aproximadamente entre el 75% y el 89% de la población.
- Excesiva representación de las minorías en la categoría diagnóstica, la cual se incrementa al subir el rango del CI.
- La gran heterogeneidad de la población, con muy diferentes etiologías, nivel de habilidad y características de comportamiento difícilmente puede entenderse con el sistema propuesto.

Sin embargo, en el año 2002 la AARM propone un nuevo sistema con el que se abarcan diferentes aspectos de la persona y su contexto con la intención de mejorar los apoyos que permitan a su vez un mejor funcionamiento individual, e integra las siguientes dimensiones.

Ilustración 4. Dimensiones de la concepción de la DI de 2002



Fuente: Elaboración propia

Vemos como ahora se presentan 5 dimensiones, frente a las 4 planteadas en la novena edición de la definición de retraso mental. Lo más llamativo es la introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales. También se amplía la dimensión de Salud para incluir la salud mental, dejando atrás las consideraciones psicológicas y emocionales propuestas en 1992. Otro de los cambios a recalcar es la ampliación de la dimensión “Contexto”, que ahora tiene en cuenta la cultura de los individuos junto a los aspectos ambientales (Verdugo Alonso, 2003).

Una vez revisada la evolución por los modelos conceptuales de la DI a lo largo de la historia hasta nuestros días, debo aclarar que el presente trabajo lo voy a desarrollar de acuerdo con el último paradigma mencionado, el “Modelo Multidimensional”, ya que creo que es el más completo y leal a la realidad.

3.2.2.1. MODELOS CONCEPTUALES DE REFERENCIA

Voy a reflejar a través de este TFG, el impacto que tienen las políticas de atención a la discapacidad en el medio educativo. No obstante, también se darán respuestas a las demás preguntas de investigación previamente planteadas. Todo ello se realizará bajo el prisma de los dos modelos con los que estoy más de acuerdo. Estos modelos son, el modelo social y de derechos y el modelo multidimensional ya que creo son los más completos y entienden la discapacidad intelectual como algo contextual además de personal, donde hay muchos factores que influyen en la vida de las personas con discapacidad.

Esto concuerda con mi forma de entender como debe ser tratada la discapacidad, y es que se debe poner el foco en ofrecer los apoyos necesarios y eliminar las barreras contextuales existentes. Considero que no se trata de un problema individual de las personas con discapacidad ya que hay tantas trabas en sus caminos que son impuestas por los demás, que hay que tener en cuenta todos los factores. Se deben tener en cuenta las 5 dimensiones como explica el modelo multidimensional, las habilidades intelectuales, la conducta adaptativa a la vida social y diaria, la participación, la salud y el contexto que los rodea.

la formal Modelo Multidimensional, teniendo en cuenta las 5 dimensiones que se evalúan en él, y su interrelación entre la persona y su contexto.

3.2.3. EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación es un derecho básico al que todo el mundo tiene derecho, y puede ser comprendida como un medio a través de la cual conseguir multitud de objetivos, o como un fin en sí misma. De este modo comenzamos plasmando la formulación habitual del derecho universal a la educación reconocida en la Declaración de Derechos Humanos de 1948.

Artículo. 26.1. *“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”* (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).

Se trata también de un derecho reconocido en la Declaración de Derechos del Niño de 1959.

Artículo 7. *“El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad”* (Declaración de los Derechos del Niño, 1959).

¿Por qué hablo de educación inclusiva? Hablo de la educación refiriéndome a este término de inclusiva en base a mi opinión, la cual se resume en que la educación es el arma más potente de cualquier sociedad, y creo que, si desde pequeños nos dividen por la razón que sea, no va a hacer sino dificultarnos nuestra capacidad de relacionarnos con personas diferentes a nosotros, ya sea por diferencias de religión, de etnia, de capacidad económica, de capacidad intelectual, etc. Ya que, si desde pequeños no inculcamos una educación inclusiva y diversa, puede que se esté desarrollando una especie de tolerancia 0 hacia otras formas de vida con las que no has tenido ningún contacto.

Al hilo de esto, Javier Romañach³ (2012) dice: *“¿Por qué demandamos educación inclusiva? Porque, si admitimos la segregación desde la educación y desde la infancia, estamos aceptando de facto la segregación; nuestra propia segregación cuando pasemos a ser discriminados por nuestra diversidad funcional.”*

Si queremos que todas las personas sean capaces de llevar una vida independiente y convivir los unos con los otros en armonía, es un tanto irónico que desde la infancia exista una segregación tal que no permita a todos los niños relacionarse.

3 Javier Romañach Cabrero fue un humanista, activista social e inventor español. De formación tecnológica, reorientó su actividad profesional tras una tetraplejía consecuencia del accidente de tráfico que tuvo a la edad de 28 años. fue uno de los principales referentes del activismo del Movimiento de Vida Independiente en España y uno de los fundadores del Foro de Vida Independiente.

Romañach (2012) comenta en su blog que él estudió en un colegio en el que no convivió ni compartió ningún espacio con ningún tipo de diversidad, y que esta es la causa por la que un tiempo después le ha resultado complicado adaptarse a las nuevas realidades donde conviven diversidad de religiones, razas, culturas, discapacidades, orientaciones sexuales, etc. No solo eso, sino que asegura que si hubiera crecido en un entorno donde la pluralidad y la diversidad están por todos lados, convivir de manera respetuosa con la diversidad no representaría ningún problema.

La sociedad en su conjunto ha avanzado mucho en los últimos años y la percepción y el desarrollo de los derechos de las personas con DI también lo ha hecho. Antiguamente se definía y trataba a estas personas como “deficiente”, “inútiles”, “retrasados mentales”, “locos”, etc. Y se creía firmemente que debían estar apartados de la sociedad. Afortunadamente esto ya no es así, pero sigue quedando mucho trabajo por hacer para garantizar el desarrollo y disfrute de sus derechos como sujetos de pleno derecho.

El Ministerio de Educación (2018) *“entiende la educación inclusiva como el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes, así como el proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo”*.

Se refieren a la educación inclusiva como un asunto de equidad del sistema educativo donde se atienda a todos y todas, sin excepción, lo que requiere transformar ciertos aspectos con una perspectiva ecológica y sistémica como se apunta en la Declaración de Incheon⁴ (UNESCO, 2016). A su vez, relacionan el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad) de la Agenda 2030 aprobada por Naciones Unidas con la necesidad de promover un desarrollo humano sostenible.

El Ministerio alude a la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental recogido en la Convención sobre los derechos del niño (1989). También exponen algunos tratados internacionales como La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), donde se implanta la obligación de velar por el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva realizando los cambios y ofreciendo los apoyos necesarios.

3.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.3.1. EDUCACIÓN ESPECIAL A DEBATE

Según la vigente Ley educativa (LOMLOE) se ha dejado cierta libertad en la elección de la enseñanza, siendo los padres, madres y tutores quienes pueden elegir qué tipo de educación quieren para su hijo, sin embargo, esta mirada sigue dejando fuera de la ecuación a las propias personas con discapacidad, quienes no son contempladas como semejantes capaces de tomar o formar parte de esa opinión.

Al hilo de la educación especial, esta ley del 2020 propone un modelo de educación donde en 10 años, los centros educativos ordinarios cuenten con los recursos necesarios para atender a cualquier alumno/a, y los centros de educación especial supondrán el centro de referencia y apoyo para aquellas personas que lo necesiten.

⁴ La Declaración de Incheon, que fue aprobada el 21 de mayo de 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación de ese año, representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del ODS 4 – Educación 2030 para el Desarrollo Sostenible, ya que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo.

Sin embargo, hay disparidad de opiniones respecto a la educación inclusiva, sobre si esta debiera existir o no, o sobre qué función deberían desempeñar estos centros.

Hay quienes están a favor de la educación especial que ha habido siempre, la que garantizaba una educación ajustada a las necesidades de cada alumno/a y las familias tenían derecho a elegir, pero este modelo no hacía sino aumentar la segregación educativa. Desde la asociación de familias de personas con discapacidad intelectual (AFANIAS) alertan del incremento de la vulnerabilidad de los alumnos/as de la Educación Especial ante un traslado masivo al sistema ordinario, y así lo promocionan con su #noalcierre de los colegios de educación especial.

Esta asociación defiende que la educación especial es el modelo que permite mayor desarrollo en los alumnos y alumnas y que ofrece las herramientas necesarias para una mejor inclusión en la sociedad. Y de lo contrario, si se erradicaran, se estaría vulnerando el artículo 49 de la Constitución Española, que contempla que los poderes públicos prestarán una atención especializada al colectivo de personas con discapacidad. (AFANIAS, 2019).

Tal y como señalan (López-Vélez, Amor González, & Fernández Blázquez, 2022), las escuelas no pueden superar las barreras y las desigualdades por sí solas, sino que necesitan unas responsabilidades educativas, políticas y sociales compartidas. Para ello se necesita de la colaboración de la comunidad, lo que pasa por *“el establecimiento de redes de colaboración entre estudiantes, familias, docentes, equipo directivo, otros agentes de la comunidad y ha de extenderse más allá de las escuelas.”* (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013).

Como dicen (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013), la educación inclusiva supone un cambio, para el cual se requiere que los docentes no apliquen tanto la teoría y pongan en funcionamiento un saber que implica responde dilemas, no desde manuales o actuaciones prescritos sino desde la reflexión. Y es en ese momento donde se plantean las situaciones desde una perspectiva reflexiva y en conjunto con otros compañeros, donde se fomentan espacios de desarrollo comunitario y se trabaja hacia una educación inclusiva.

Polonio de Dios (2016), afirma que desde los años noventa, se ha extendido un movimiento de transición materializado tanto por padres y profesores como las propias personas con discapacidad, y es la lucha contra una educación especial en pro de una educación inclusiva que les permita un modelo de educación más diverso y comprometido con todos los alumnos/as.

“En el ámbito de la educación, el concepto de inclusión hace referencia al modo en el que la escuela, debe dar respuesta a la diversidad. Tratar educativamente las diferencias abre el camino hacia la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. La educación inclusiva es un término de reciente uso en la práctica educativa que trata de modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos y no sean estos, quienes se deban de adaptar al sistema para integrarse en él.” (Polonio de Dios, 2016, pág. 429).

De este modo, y para atender las necesidades educativas de todo alumnado y dar respuesta a la diversidad de situaciones que existen, es necesaria una personalización de la educación como medida positiva que se transfiera en programas individualizados no sólo para estudiantes con discapacidad, sino para todos, ya que, en muchas ocasiones, el alumno/a abandona el sistema educativo porque este se comporta de manera inoperativa y poco flexible.

Lo que está claro es que el sistema educativo necesita una reforma y cambio de paradigma que garantice las necesidades de hoy en día de cada alumno/a. Es tan importante trabajar por una educación inclusiva que, *“si en nuestras relaciones interpersonales las personas con discapacidad no están presentes, no las concebiremos como parte positiva y diversa de nuestra sociedad.”* (El debate sobre la Educación especial, 2014).

“La Educación Inclusiva, por tanto, no significa la eliminación de la Educación Especial, todo lo contrario. En un Sistema Escolar Inclusivo son imprescindibles los especialistas capaces de potenciar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Lo que no tiene sentido a la luz del Modelo Social de la discapacidad, es que dichos especialistas estén ubicados en centros cerrados a los demás niños y niñas, docentes y familias.” (Colaboradores de Cámara Cívica, 2014).

3.3.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Asimismo, voy a realizar un repaso por los principales hitos legislativos en materia de educación en España que han supuesto un avance para las personas con discapacidad, y que han supuesto un continuo desde la exclusión a la inclusión educativa.

Tabla 1. Evolución legislativa de la educación inclusiva en España

LEYES	AVANCES
CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DE 2006	<ul style="list-style-type: none">• Trata de garantizar el disfrute efectivo de los derechos humanos de las personas con discapacidad.• Artículo 24.1. <i>“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)”.</i>
LA CONSTITUCIÓN DE 1978	<ul style="list-style-type: none">• Todos tienen derechos a la educación sin ningún tipo de excepción, y serán, los poderes públicos los encargados de velar que se cumpla ese mandato constitucional.• Informe Warnock: educación especial → no existencia de dos grupos diferenciados. Mayor peso a las posibilidades del alumno/a en su aprendizaje que a sus características personales. Esto conlleva a una educación más integral.

LEYES	AVANCES
LOGSE DE 1990	<ul style="list-style-type: none">• Educación especial dentro del sistema educativo ordinario, sistema único. En caso de que no fuesen atendidas las necesidades de este alumnado en un centro ordinario, seguirán existiendo las unidades o centros de educación especial, cuya situación será revisada periódicamente de cara a una mayor integración.• Introduce el concepto por primera vez de alumno/a con necesidades educativas especiales, respaldado en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994.
LOE DE 2006	<ul style="list-style-type: none">• Nuevas categorizaciones entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. No se trata solo de personas con discapacidad sino también de alumnado que se incorpora tarde, que muestra dificultades específicas educativas, con altas capacidades o que requiere apoyos por sus circunstancias sociales.• Garantiza la autonomía de los centros, los cuales puede adaptar lo legislado a su entorno próximo.• “Integración escolar” → principio de normalización e inclusión basándose en la no discriminación y la igualdad efectiva de acceso y permanencia en el sistema educativo.

LEYES	AVANCES
LOMLOE DE 2020 ⁵	<ul style="list-style-type: none">• La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad pasa a ser un principio clave de la ley.• Mantiene como principio la libertad de enseñanza, que reconoce el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro escolar.• Extensión de la educación infantil (0-3 años) gratuita, en un plazo de 8 años.• Reducción de ratios alumno/unidad en primaria.• En secundaria, cambian los Programas de mejora del aprendizaje (PMAR), por los programas de diversificación curricular, para los cuales es necesaria una valoración previa y una prueba de acceso.• Incluye la Formación Profesional Básica (FPB) en la Enseñanza Básica Obligatoria, lo que implica que la edad máxima para estar en esta formación son 18 años.• Se garantizará que “<i>los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios</i>” para atender a los alumnos/as con necesidades educativas especiales y que los centros de educación especial “<i>desempeñen la función de centro de referencia y apoyo</i>”, siendo estos para los alumnos/as que requieran una atención muy especializada.

Fuente: Elaboración propia

Como apunta (García Rubio, 2017), “*Ha sido un largo camino que ha ido desde la exclusión más discriminatoria y el tratamiento más exento de derechos a una inclusión más discriminatoria y el tratamiento más exento de derechos a una inclusión que si no es total, sí que es cada vez más importante y no tiene ninguna posibilidad de retroceso*”.

Viendo el repaso legislativo que he mostrado en el anterior cuadro, se puede ver como no es hasta el último tercio del siglo XX cuando hay avances importantes en materia de discapacidad dentro del sistema educativo español, especialmente tras las Leyes educativas de 1970 y 1990.

“*La educación inclusiva supone atender a todo el alumnado bajo el paraguas de la diversidad, aspirando a lograr una educación de calidad para todos, asegurando su acceso y permanencia, y tratando con especial énfasis a aquellos que por diferentes causas se encuentran en situaciones de vulnerabilidad*” (García Rubio, 2017).

Para concluir, me quedo con esta frase de Juan García Rubio, con la cual coincido y comparto plenamente, mediante la cual deja claro que todos somos diferentes y tenemos unas necesidades individuales como

⁵ Desde Plena Inclusión han subido un informe que resume los cambios de la LOMLOE para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Plena Inclusión, 2021).

personas, además de grupales como seres sociales que somos: “Todos los alumnos y alumnas presentan diferentes capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, expectativas y necesidades, lo cual exige una atención distinta para todos, no sólo para una minoría.”

3.3.3. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y EL MEDIO EDUCATIVO

A continuación, voy a exponer mediante tablas la situación en la que se encuentran las personas con DI que están matriculadas en algún tipo de enseñanza en España, y más concretamente en Aragón. En esta *Tabla 2*, podemos ver el tipo de escolarización y el porcentaje de integración de cada tipo de discapacidad.

Tabla 2. Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en enseñanzas no universitarias de régimen general según modalidad de escolarización y porcentaje que supone el alumnado integrado, por tipo de discapacidad. Curso 2017-2018.

	Total	E. Especial	Integrado	Porcentaje Integrado
Total	219.720	36.512	183.208	83,4
Discapacidad Auditiva	8.775	445	8.330	94,9
Discapacidad Visual	3.423	114	3.309	96,7
Discapacidad Motora	13.917	1.714	12.203	87,7
Discapacidad Intelectual	62.384	13.522	48.862	78,3
Trastornos generalizados del desarrollo	41.422	7.360	34.062	82,2
Trastornos graves de conducta/personalidad	50.711	1.171	49.540	97,7
Plurideficiencia	11.785	7.409	4.376	37,1
No distribuido por discapacidad	27.303	4.777	22.526	82,5

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha reflejado en el “Informe del alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España” que, pese a que las estadísticas revelan un porcentaje alto de inclusión educativa de personas con discapacidad en España, se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio que afecta desproporcionadamente y en especial a las personas con DI y a las personas con discapacidad múltiple (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2019).

En la *tabla 3* podemos ver como el grupo más numeroso es el formado por el alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), siendo estos un total de 4.724 personas distribuidas en las diferentes enseñanzas.

Tabla 3. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Curso 2020-2021

	Huesca	Teruel	Zaragoza	ARAGÓN
Ed. Infantil	169	97	1.093	1.190
Ed. Primaria	403	186	1.899	2.085
ESO	165	89	1.033	1.122
Bachillerato	10	2	42	44
Prog. Cualificación Especiales	34	26	108	134
TVA	17	31	118	149
TOTAL	798	431	4.293	4.724

Fuente: Departamento de Educación.

Además, en la *tabla 4* podemos observar como la discapacidad intelectual es el tipo de discapacidad más numeroso, seguido del alumnado que presenta pluridiscapacidad.

Tabla 4. Alumnado de Educación Especial por tipo de discapacidad y tipo de centro. Curso 2020-2021

	Huesca		Teruel		Zaragoza		Aragón
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	
Auditivos	1	2	2		10	67	82
Discapacidad física (Motórica)		10	1		5	1	17
Discapacidad intelectual	18	26	57		145	129	375
Trastornos del lenguaje			3				3
Trastorno del espectro autista (TEA)	11	14	15		75	67	182
Trastorno grave conducta			1		2	4	7
Trastorno mental					5	1	6
Retraso global de desarrollo			4		7	9	20
Pluridiscapacidad	2	44	26		159	91	322
Discapacidad física (Orgánica)		2	1		5		8
Sin especificar					1		1
TOTAL	32	98	110	0	414	369	1.023

Fuente: Departamento de Educación. Departamento de Educación.

Vemos una gran diferencia en la cantidad de alumnos/as con discapacidad intelectual matriculados en centros escolares de Aragón, siendo estos el grupo más numeroso. A su vez, y como era de esperar, hay una diferencia considerable entre la cantidad de alumnos/as inscritos en Huesca (130) o Teruel (110), y los matriculados en Zaragoza (783). Algo curioso es que en Teruel por ejemplo no hay oferta de centros educativos privados para estas personas.

Algo a destacar es que el número de alumnos/as con DI matriculados en Zaragoza, no difiere a penas entre centros públicos (145) y privados (129), si bien es levemente superior el público.

3.3.4. BARRERAS Y APOYOS

“Las barreras son todos aquellos factores de diferente naturaleza que impiden articular con equidad la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado. Pueden ser barreras físicas, actitudes, creencias, determinadas prácticas de aula, etc. Del otro lado, los facilitadores, serían aquellos elementos que crean condiciones favorables para el desarrollo de una educación más inclusiva.” (López-Vélez, Amor González, & Fernández Blázquez, 2022).

Las barreras y los facilitadores se encuentran en diferentes planos de la vida escolar. Siguiendo a Booth y Ainscow (2015), los podemos encontrar en la cultura escolar, las políticas del centro y en las prácticas. Siendo la cultura escolar, aquellos valores, creencias y principios que fomenta la comunidad educativa de un centro escolar, pudiendo haber una o varias culturas dentro de un mismo centro. Las políticas del centro hacen referencia a la estructura organizativa del mismo, y las prácticas son la operativización de estos dos niveles, aquellas acciones que se llevan a cabo en el centro educativo y que hacen realidad y efectiva la cultura y la política del centro.

“Hablar de personalización en la práctica, supone entender tres ámbitos de aplicación: cada persona, como ser único con deseos, metas, necesidades y preocupaciones concretas, con una red de apoyos, naturales y específicos, que mantienen a cada persona conectada con su comunidad, en la que se desarrolla su vida como espacio para la diversidad y la inclusión” (Plena Inclusión, 2021, pág. 56).

Desde (Educación 2030: Viaje hacia la inclusión, 2022), se propone que la clave para una educación más inclusiva y favorecer los apoyos necesarios para el alumnado, es la personalización de la educación. *“Los apoyos son concebidos como recursos y estrategias que promueven el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar del alumnado”*. Defienden la siguiente categorización de apoyos según sea su naturaleza, informal o formal.

- **Apoyos informales/naturales:** son apoyos dados por personas de la red natural del alumnado que los precise (compañeras o compañeros, familiares u otros miembros de la comunidad).
- **Apoyos formales:** tienen un matiz “experto”, dados por profesionales tanto educativos generalistas (docente, tutora o tutor) como especialistas (maestra o maestro especialista en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje), así como de otros ámbitos (fisioterapia, logopedia, psicología, etc.).

En Aragón hay una serie de necesidades educativas y especiales que a continuación voy a mostrar.

Una de las principales barreras, que mayor demanda de cambio tiene, es la accesibilidad universal de acuerdo con el diseño para todas las personas, que garantice el derecho y disfrute de todos los derechos. Para ello, es también necesario impulsar la accesibilidad cognitiva, que va a permitir el acceso a la información a todos los ciudadanos sin restricciones.

Para conseguir estos dos objetivos, el I Plan de Acción Integral para las personas con discapacidad de Aragón 2021-2024 afirma que es necesario eliminar todas las barreras existentes, tanto en la movilidad, el transporte, las nuevas tecnologías, las comunicaciones, páginas webs, acceso a la información, ocio, cultura, turismo y deporte.

Otra de las barreras que se encuentran las personas con DI y que generan necesidades, es la perspectiva territorial, y es que el entorno rural genera grandes dificultades sociales y personales para estas personas debido a una escasez de recursos y problema en el acceso a estos territorios y estas comunidades que limitan la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Además, la igualdad de oportunidad y la no discriminación de las personas con DI se hace latente en la perspectiva de género, y es que se ha demostrado que *“las mujeres y niñas con discapacidad padecen una mayor discriminación al sufrir mayor grado de exclusión que los hombres e incluso con respecto a las mujeres sin discapacidad.”* (Gobierno de Aragón, 2021).

Respecto a los apoyos, siguiendo la división que he hecho antes de apoyos formales e informales, se pueden enfocar de distintas maneras dependiendo de cómo aborden el desajuste experimentado por el alumno/a. Por ejemplo, los apoyos pueden realizarse desde las competencias del alumno/a (dispositivos de comunicación), o desde la modificación de las demandas ambientales, transformándolas para hacerlas más accesibles (ofrecer la información en diferentes formatos de lectura para que sea accesible para todo el mundo).

O bien, la que yo creo que es la mejor opción, se puede ofrecer apoyos que engloben ambos elementos, donde hablaríamos de un diseño universal para el aprendizaje y la accesibilidad universal. Una vez se haya establecido este diseño universal, la clave de los apoyos a las personas con DI en educación es su personalización, ya que deben centrarse en asegurar el ajuste de su relación con las demandas ambientales y no en rehabilitar al alumno/a.

3.3.5. FORMAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN ORDINARIA

1. Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR):

Este programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento, es un programa centrado para 2º y 3º ESO que pretende, mediante una metodología específica a través de la organización de contenidos y actividades prácticas, que el alumnado pueda llegar a cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtenga el título de GESO. (Gobierno de Aragón, 2019).

2. Aulas TEA:

Se trata de aulas ubicadas en centros de educación ordinaria, y son especializadas para el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). Se trata de crear un espacio donde ofrecer un apoyo intensivo, especializado e individualizado.

3. Unidades Específicas de Educación Especial en Centros Ordinarios:

Se trata de aulas ubicadas en centros ordinarios donde hay escolarizados un número reducido de alumnos/as con NEE y necesitan adaptaciones curriculares significativas del currículo oficial y pueden participar en algunas de las actividades de socialización del centro.

“Las enseñanzas que se imparten en estas aulas son Educación Infantil, para alumnos de entre 3 y 6 años, y Enseñanza Básica Obligatoria (EBO), para alumnos de entre 6 y 16/18 años. Los programas de Transición a la Vida Adulta para los alumnos que finalizan la EBO se desarrollan en los Centros de Educación Especial de referencia.” (Plena Inclusión, 2015).

3.3.6. ¿CÓMO SE DETERMINA LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNO/A?

La modalidad de escolarización del alumno/a se determina mediante el dictamen de escolarización, un documento oficial de carácter jurídico que establece las siguientes medidas y propuestas: (Plena Inclusión, 2015)

- Certifica que un alumno/a presenta Necesidades educativas Especiales (NEE)
- Especifica cuáles son esas necesidades especiales
- Dictamina cuáles son los recursos humanos, técnicos y materiales extra que necesita
- Propone a la administración educativa, cuál es la modalidad de escolarización más adecuada para ese alumno/a y que mejor se adapte a sus necesidades.

Este dictamen de escolarización es la suma de dos informes distintos. Por un lado, está el Informe Técnico elaborado por los Servicios de Orientación, que evalúa las necesidades del alumno/a y propone dónde debe ser escolarizado y qué recursos va a necesitar. Y, por otro lado, el informe de la inspección, haciendo la propuesta concreta de escolarización (Plena Inclusión, 2015).

3.3.7. MECANISMOS DE DERIVACIÓN A EDUCACIÓN ESPECIAL

Existe un único mecanismo en la comunidad de Aragón en cuanto a derivaciones de alumnos desde educación ordinaria a educación especial, y este es el informe psicopedagógico.

Es trabajo de las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar o reconocer en la mayor brevedad de tiempo posible los alumnos con NEE. Para ello, cada administración educativa cuenta con los Servicios de Orientación Generales, que actúan desde la educación infantil hasta la finalización de la educación primaria. Una vez en secundaria, serán los Departamentos de Orientación quienes se ocupen de estas cuestiones.

Concretamente en Aragón, existe un equipo que no está en todas las CC.AA., y es el Equipo de Orientación de Atención temprana, los cuales abarcan desde los 0 hasta los 3 años, si el niño está escolarizado, o de los 0 a los 6 años si no está escolarizado.

Pero ya sea que el alumno con NEE es detectado por un Equipo de Orientación de Atención temprana o por un Servicio o Departamento de Orientación, todos deben seguir el mismo camino, que es elaborar un informe psicopedagógico lo más completo posible que reúna toda la información del alumno en concreto.

Un informe psicopedagógico es un documento oficial en el que se registran los datos de evaluación de un alumno, integrándolos en un conjunto organizado y dirigido a la respuesta educativa a sus necesidades. Es

decir, se trata de un informe normalmente hecho por un psicopedagogo, en el que presenta los resultados obtenidos por un alumno en su etapa de escolarización tras someterlo a diversas pruebas, con la finalidad de determinar cuál es la mejor modalidad de escolarización.

A continuación, pongo un resumen/esquema de los principales puntos que se trabajan a la hora de elaborar un informe psicopedagógico. No he encontrado un informe tipo en internet por lo que este esquema lo he elaborado a partir de la multitud de informes que he leído y registrado del CPEE Jean Piaget.

1. Datos de identificación

- Datos personales
- Motivos de la evaluación

2. Antecedentes personales

- Aspectos médicos de interés
- Condiciones personales de desarrollo
 - Datos de desarrollo
 - Lenguaje
 - Hábitos

3. Instrumentos utilizados en la valoración

4. Resultados de la valoración

- Resultados cuantitativos
- Descripción de los resultados
- Estilo de aprendizaje
- Conclusión

5. Influencia de la familia y del entorno en el desarrollo del niño

- Composición familiar

6. Identificación de necesidades educativas especiales y previsión de apoyos personales y materiales

7. Orientación para la propuesta curricular

8. Orientación de escolarización

En cuanto a las NEE, tal y como recoge la LOMLOE, *“se entiende por alumno con necesidades educativas especiales a aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”* (Gobierno de España, 2020).

Por ello, cuando el centro educativo detecta que un alumno/a tiene alguna necesidad específica, de tal modo que habría que realizar una adaptación del marco ordinario y recursos de apoyo específicos para que pueda desarrollar su aprendizaje correctamente, se pone en contacto con el Equipo de orientación para que valore la situación y decida si cree conveniente realizar una derivación con su respectivo informe psicopedagógico.

3.3.8. OPCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

A pesar de que se propone con carácter general, la escolarización en centros ordinarios cuando las necesidades educativas especiales (NEE) de los alumnos/as puedan ser atendidas con los recursos ordinarios, hay situaciones en las que los recursos actuales de la educación ordinaria no pueden satisfacer las necesidades de estos alumnos/as. Para ello está la educación especial, y las tres opciones de que disponen (Plena Inclusión, 2015).

1. Educación Combinada:

Se trata de combinar la escolarización entre un centro ordinario y uno de educación especial, realizando algunas actividades en un colegio y otras en otro. En principio es una modalidad temporal y revisable.

“La escolarización combinada es una fórmula de escolarización excepcional para garantizar una respuesta educativa más ajustada a las distintas situaciones y necesidades del alumnado. En el informe se contemplarán, de manera integrada, los objetivos educativos a desarrollar por cada uno de los centros educativos (el de acogida y el de referencia)” (Plena Inclusión, 2015).

2. Programas de Cualificación Inicial (PCI):

Esta modalidad referida a los talleres profesionales permite acreditar una cualificación profesional completa de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y conduce a un certificado de profesionalidad de nivel 1.

Estos programas tienen dos objetivos principalmente, proporcionar a los alumnos competencias profesionales propias de una cualificación profesional nivel 1, y facilitar el desarrollo y la adquisición de competencias clave que les permita proseguir estudios en otras enseñanzas por las vías previstas en la legislación vigente. (Zaragoza Dinámica, 2022).

El objetivo final de este programa es la inserción laboral y/o la continuidad en la formación.

3. Centro de Educación Especial:

Se trata de centros exclusivos para alumnos/as con NEE asociadas a una discapacidad. Son centros especializados que disponen y proporcionan recursos, servicios y medidas no generalizables en el sistema educativo ordinario.

“Esta modalidad de escolarización sería la adecuada cuando las necesidades educativas de un alumno o alumna no puedan encontrar respuesta en un centro ordinario por no disponer de las condiciones y medios apropiados para favorecer su desarrollo.” (Plena Inclusión, 2015).

Las etapas educativas que se imparten en ellos son:

- Educación Infantil Especial (3-5 años).
- Enseñanza Básica Obligatoria (6-16/18 años).
- Programas de Transición a la Vida Adulta (17/19-21 años).

También se pueden impartir Programas de Formación Profesional Básica.

3.3.9. CPEE JEAN PIAGET

El Centro de Educación Especial Jean Piaget de Zaragoza, abrió sus puertas en el curso 2007-2008 con la ilusión de ofrecer una respuesta educativa ajustada y de calidad a los alumnos con necesidades de apoyo generalizado y extenso. El centro se ubica en Avda. Majas de Goya, 12 (50018) en el barrio Parque Goya, situado al norte de la ciudad.

El principal factor en común que cumplen todos los alumnos/as del centro es que tienen al menos una DI. Los **principios** que sustentan su intervención están directamente relacionados con el concepto de calidad de vida:

- Promover estrategias motivacionales positivas y planes de educación emocional.
- Ofrecer oportunidades para que los niños acepten responsabilidades y participen en la organización de sus vidas escolares y de la propia escuela.
- Plantear objetivos académicos claros y compartidos por todos los sectores implicados en la educación.
- Proporcionar una enseñanza intelectualmente estimulante, partiendo de las fortalezas de los niños.
- Educación personalizada, funcional y conectada con el entorno.
- Impulsar oportunidades de integración socio comunitaria y participación.
- Comunicación máxima entre la escuela y la familia.
- Promover al máximo el bienestar físico de nuestros chicos.

A continuación, voy a mostrar cuáles son los objetivos prioritarios del centro enfocados en sus alumnos.

Tabla 5. Objetivos prioritarios del CEE Jean Piaget enfocados a su alumnado en el curso 2022-2023

OBJETIVOS PRIORITARIOS DEL CENTRO EN CUANTO A SUS ALUMNOS

- 01.** Fomentar una trayectoria escolar que dote de oportunidades para la participación, presencia y aprendizaje en entornos progresivamente más inclusivos
- 02.** Proporcionar una enseñanza intelectualmente estimulante, partiendo de las fortalezas de los niños y de su zona de desarrollo real, buscando el máximo desarrollo posible de su potencial individual
- 03.** Trabajar con nuestros alumnos mayores de 18 años y a aquellos que están próximos a cumplirlos (15 a 18 años) y con sus familias desarrollando competencias y una red de apoyos para la mayor y mejor inclusión social
- 04.** Promover un ocio y tiempo libre diverso y accesible
- 05.** Mejorar la competencia en comunicación oral y/o escrita
- 06.** Desarrollar hábitos saludables a nivel personal y social
- 07.** Mejorar la adecuación del espacio de comedor a las necesidades alimenticias y comunicativas de nuestros alumnos
- 08.** Promover la mejora de la competencia profesional digital del equipo docente para ofrecer a nuestros alumnos una mejor adecuación a sus procesos de aprendizaje y a sus variadas necesidades educativas
- 09.** Plantear la autodeterminación dentro de las programaciones didácticas de los ciclos, con programas y actividades que la implementen de forma sistemática
- 010.** Fomentar el empleo de las dimensiones de calidad de vida y la conducta adaptativa como objetivos sobre los que trabajar a largo plazo con cada uno de nuestros alumnos

Fuente: Elaboración propia

En el curso actual tienen escolarizados a 99 alumnos en dieciséis aulas, organizadas en cuatro ciclos (EBO 1, EBO 2, EBO 3 y TVA). Sus edades oscilan entre los 3 y los 21 años, y las necesidades que presentan están asociadas a discapacidad física, intelectual y/o sensorial o trastornos de espectro autista con discapacidad intelectual u otras discapacidades, por lo que la intensidad de los apoyos que requieren varía entre generalizado y limitado. De estos alumnos, 3 se encuentran en régimen de residentes, puesto que disponen de este servicio para alumnos que viven en el ámbito rural. Tenemos 19 residentes en total; de ellos, 14 cursan su escolaridad en otros centros: IES Ramón y Cajal, CEE Alborada, CEE Ángel Rivièrre, CEE María Soriano, Centro Vadorrey de DFA y Colegio La Purísima, por lo que el cómputo total de alumnos del Centro es de 109.

Los **profesionales** con los que cuenta el centro para desarrollar la tarea educativa son los siguientes:

- 21 maestros/as PT
- 22 auxiliares de educación especial
- 7 maestras/os de apoyo a la comunicación/audición y lenguaje
- 2 maestros de Educación Física
- 1 profesora de Educación musical
- 2 educadores
- 1 educadora social del PíEE
- 1 auxiliar administrativo
- 1 mediadora de FOAPS
- 4 fisioterapeutas, a diferentes jornadas
- 3 DUE
- 1 orientadora
- 1 director, D. Jesús Fredes Rodellar

El centro tiene diversos planes y programas, desde el plan de orientación y acción tutorial, o el plan de convivencia y de igualdad, al plan de intervención y servicio de orientación. Tienen programas con actividades complementarias y extraescolares un plan de formación continuada del profesorado.

A su vez, tienen otros programas enmarcados dentro del **proyecto del centro** como:

- Impulso a la Inclusión

Desde todos los equipos didácticos y servicios educativos (música, EF, AL y PíEE) se organizan diferentes actividades, en coordinación con el Equipo Directivo, Orientación y el PíEE, para trabajar con centros ordinarios en diferentes actividades, ajustadas a las edades, iniciativas y programaciones de las aulas de centros ordinarios junto a las que se organiza. Se trata de normalizar la convivencia entre alumnado diverso, fomentar una visión positiva de nuestro alumnado, establecer relaciones profesionales encaminadas a mejorar la inclusión en los centros de origen e implementar nuevas metodologías en el trabajo conjunto. El impacto de este proyecto es muy amplio, ya que se trabaja cada curso con una media de 15 y 20 centros diferentes.

- Proyecto de asesoramiento en TEA

Colaboración con el Equipo Específico de Orientación para los Trastornos del Espectro del Autismo. Esta colaboración se fundamenta en la elaboración de recursos conjunta, en el uso de espacios para la formación, en la ampliación del fondo bibliográfico especializado, y en el uso del centro como conjunto de recursos para familias y para otros profesionales que requieran de ver actuaciones, intervenciones específicas y programas sobre TEA que se llevan a cabo en nuestro centro.

- Programa de Transición a la Vida Adulta o +21

Es un programa enfocado en crear un proyecto de vida para cada alumno una vez terminan su escolarización en el centro. Se basa en una Planificación Centrada en la Persona, lo que quiere decir que el alumno es el foco, el epicentro del proyecto, y se basan en una escucha real y activa de la persona, de sus puntos fuertes, capacidades y aspiraciones. Es abierto, flexible y “pluriperfil”, tanto por la diversidad

de alumnos que entran en el programa como de profesionales que pueden proporcionar diferentes opciones para poder elegir y trazar trayectorias que desarrollen sus talentos. Es un programa que está conectado con los recursos de la comunidad que contribuyen activamente a la educación y desarrollo de la persona.

Realizan alguna colaboración para ayudar a los alumnos e impulsar el proyecto como puede ser la participación en el proyecto “aprende a emprender” a través de la fundación Ibercaja en colaboración con el departamento de innovación educativa.

Para la realización de este programa, se centran en establecer una serie de tareas asociadas a unos objetivos marcados en función de las áreas a desarrollar, las cuales son 3 principalmente: el desarrollo personal, social y laboral.

- Proyectos dentro del Plan de formación del centro
 - **Seminario “En marcha”:** formación y reflexión sobre temas vitales para el centro: PCP, Snoezelen y bimodal.
 - **Seminario “Enjambre Inteligente”:** formación entre iguales sobre cuestiones metodológicas clave.
 - **Participación como centro de prácticas** para la Facultad de Educación de Zaragoza, de Huesca, la Escuela de Fisioterapia y diferentes institutos de formación profesional que imparten módulos relacionados con la Educación Especial.
- Proyectos no tipificados dentro de ninguna convocatoria oficial
 - **Proyecto de innovación** con Dto. de Electrónica el CPIFP Pablo Serrano: Tras 10 años de colaboración en el estudio, diseño, creación, validación y reparación de ayudas técnicas para la comunicación, este proyecto se convierte en el más veterano de nuestras colaboraciones; se trata de un proyecto de alta utilidad para los alumnos de ambos centros.
 - **Proyecto “FP360”** con IES Luis Buñuel y CIFPA: se pretende la elaboración de un vídeo en 360 para que pueda ser usado por el alumnado del Atención a la Dependencia con gafas 3D.

Desde el centro se trata de fomentar la inclusión de su alumnado en la vida social y comunitaria, realizando por ejemplo actividades con el CEIP Agustina de Aragón, participando en actividades con el IES Clara Campoamor, haciendo actividades inclusivas con los centros de nuestro barrio, diferentes hermanamientos que tienen con algunos colegios de Zaragoza, etc.

4. MARCO NORMATIVO

En el marco normativo voy a recoger las diferentes leyes que han defendido y defienden los derechos de las personas con DI en España.

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006

“El principal objetivo de esta Convención consiste en trasladar los derechos reconocidos internacionalmente a ámbitos concretos que permitan identificar los medios para eliminar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, y lograr así el reconocimiento integral y el pleno ejercicio de todos sus derechos humanos, en igualdad de oportunidades en las distintas esferas de la vida en sociedad.” (Inza Bartolomé, Bergantiños Franco, & Rivera Escribano, 2014)

- Constitución Española.

Artículo 27.1. *“Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”.*

Por lo que no se puede discriminar o segregar a ciertas personas por ningún motivo, todos tienen el mismo derecho.

Artículo 27.5. *“Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”.*

Si bien es cierto que el artículo afirma que se debe garantizar el derecho a la educación de todo el mundo, también dice que esta será a través de una programación general de la enseñanza, lo cual creo que se queda escaso para la cantidad de realidad que existen en el día a día. Por esto creo que se debería incluir, además de la programación general, la predisposición de todos los centros educativos a desarrollar planes personalizados para conseguir que todas las personas se puedan desarrollar en unas condiciones de igualdad. De modo que, si no todos parten de la misma base, se ofrezcan los recursos necesarios a estas personas para estar en las mismas condiciones, de modo que hablaríamos de equidad en la educación.

Igualmente creo que se deberían de tener en cuenta las barreras que puedan existir tanto arquitectónicas como sociales o estructurales, e incluir en la presente ley todos los apoyos que se podrían ofrecer desde los centros educativos.

Artículo 49. *“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.*

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 36.1. *“El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”.*

Artículo 36.2. *“La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.”.*

Con esta ley se contempló la posibilidad de que alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales pudiesen alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado.

El trabajo social llegó al Sistema Educativo en el año 80 de la mano de la Educación Especial, como una disciplina más de las que englobaban en aquel momento los equipos multiprofesionales. Pero no fue hasta la implantación de la LOGSE en 1990 cuando se produjo un momento de inflexión, y es que, aunque el trabajo social perdió presencia y protagonismo en el Sistema Educativo, en lo referente a los Centros de Educación Especial, la figura del trabajador social era incuestionable, tal y como desarrolla el Consejo General del Trabajo Social en su informe el Trabajo Social en el Sistema Educativo (Consejo General del Trabajo Social, 2011).

Como dice el Consejo General del Trabajo Social, *“en los últimos dieciséis años, en lo formal, en el ámbito educativo, parece ir perdiendo presencia el perfil del Trabajador Social, -se desdibuja-, aunque se incrementa la necesidad de su presencia por el conjunto de cambios sociales que se vienen produciendo con incidencia directa en la población escolar”* (2011, pág. 229).

Además, se estableció una ratio donde cada centro que comprenda entre 90 y 100 alumnos/as deberá disponer de al menos, un trabajador social, y en caso de que la cantidad de alumnos/as sea inferior, la dotación de este personal se transformará a tiempo parcial. En su defecto, si el número de alumnos/as se incrementa, a partir de 160-180 alumnos, los centros deberán contar con al menos, dos de estos profesionales.

La LOGSE con respecto al trabajo social, ha supuesto dos puntos, uno bueno, la concreción de las atribuciones y funciones del perfil del trabajador social, y el punto malo, la relegación del perfil por la pérdida de denominación. Se define el papel del trabajador social de la siguiente manera, *“el Trabajador Social dentro del ámbito escolar, es el profesional que de acuerdo con el proyecto educativo de centro colabora junto con los otros profesionales en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos de conocimiento del alumnado y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario”* (Consejo General del Trabajo Social, 2011, pág. 60).

La presente ley también establecía los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, siendo estos constituidos por psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales. En estos equipos, los trabajadores sociales *“se ocuparán de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo”* (Consejo General del Trabajo Social, 2011, pág. 61).

- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Este Real Decreto recoge las principales leyes en materia de discapacidad hasta el momento y las integra y armoniza en este texto refundido, el cual supone la consagración del enfoque de derechos de las personas con discapacidad.

Última modificación: 01 de marzo de 2023. *“considera a las personas con discapacidad como sujetos titulares de derechos y los poderes públicos están obligados a garantizar que el ejercicio de esos derechos sea pleno y efectivo. (...) Y establece el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.”*

- Ley 5/2019, de 21 de marzo, de derechos y garantías de las personas con discapacidad en Aragón

Artículo 15.1. *“Las Administraciones públicas de Aragón garantizarán el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva permanente, gratuita y de calidad, bajo los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación, que les permita su pleno desarrollo personal, intelectual, social y emocional, tanto en los centros ordinarios como en los centros de educación especial”.*

Artículo 15.4. *“Se garantizará al alumnado con discapacidad que la respuesta educativa tenga en cuenta sus necesidades, sus oportunidades de aprender y sus opiniones, estableciéndose actuaciones de intervención educativa inclusiva que contemplen el derecho a participar en todos los procesos de enseñanza/aprendizaje que se desarrollen en los centros educativos o fuera de los mismos”.*

Artículo 15.5. *“De acuerdo con lo dispuesto en la normativa básica estatal y la propia Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la escolarización de este alumnado en los centros de educación especial o unidades de educación especial solo se llevará a cabo cuando sus necesidades educativas no puedan ser atendidas en el marco de las actuaciones de intervención educativa inclusiva que se desarrollan en los centros ordinarios.”.*

En esta ley aragonesa se establecen algunas medidas dentro del sistema educativo público para garantizar la atención del alumnado con necesidades educativas asociadas a su discapacidad, como pueden ser; actuaciones de prevención, detección y atención temprana; atención individualizada; coordinación entre los centros educativos; colaboración con entidades representativas del alumnado y de personas con discapacidad y sus familias, etc.

De hecho, existe un artículo específico donde se plantea la idea de hacer una estrategia para la educación inclusiva en Aragón.

Artículo 17.1. *“El departamento competente en materia de educación elaborará, en el plazo de doce meses tras la publicación de esta Ley, una estrategia para la educación inclusiva en Aragón como instrumento para coordinar las políticas y medidas dirigidas a conseguir la inclusión y normalización en el ámbito educativo. Dicha estrategia incluirá recursos humanos y financieros adecuados, así como una calendarización de los objetivos y medidas de seguimiento.”.*

- Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

Artículo 1. *“La presente ley tiene por objeto garantizar la igualdad de oportunidades y la efectividad de los derechos y libertades fundamentales y deberes de las personas con discapacidad, orientando la actuación de los poderes públicos de Castilla y León en la atención y promoción de su bienestar, calidad de vida, autonomía personal y pleno desarrollo.”*

- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

En esta Orden se amplía información sobre las diferentes actuaciones que deben ser establecidas para alcanzar una respuesta educativa inclusiva en los diferentes centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Las actuaciones generales de intervención educativa son aquellas que se desarrollan en las aulas y centros con carácter ordinario y que van dirigidas a todo el alumnado, a un grupo o a un alumno/a en concreto, reflejándose en el Plan de Atención a la Diversidad del centro, y si fuese necesario, en el expediente del alumno/a. Es decir, *“se consideran actuaciones generales de intervención educativa las diferentes respuestas de carácter ordinario que, definidas por el centro de manera planificada, se orientan a facilitar el acceso universal del aprendizaje y al desarrollo educativo de todo el alumnado.”*

Las actuaciones específicas de intervención educativa son consideradas *“distintas a las de carácter ordinario, las diferentes propuestas y modificaciones en los elementos que configuran las distintas enseñanzas, su organización y el acceso y permanencia en el sistema educativo, con objeto de responder a la necesidad específica de apoyo educativo que presenta un alumno o alumna en concreto”*.

- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Define la respuesta educativa inclusiva en su artículo 10. *“La respuesta educativa inclusiva es toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”*

En conclusión, podemos hablar de un tránsito hacia la inclusión a lo largo de la historia, podemos ver como cada vez se tiene más presente al alumnado que con algún tipo de discapacidad. Y no ha sido hasta 1990, con la LOGSE que se han empezado a ver avances en materia de educación enfocados para las personas con discapacidad. Se ha trabajado en el campo legislativo para construir una educación inclusiva, entendiéndola como la educación dirigida a todo el mundo bajo el paraguas de la diversidad, con el fin de lograr una educación de calidad para todos.

En la anterior revisión normativa podemos ver como las leyes generales, tanto las referidas a la educación como a la discapacidad, trabajan todas en pro de una educación más inclusiva donde todos, y las personas con discapacidad en concreto, puedan desarrollarse en contextos adecuados.

No obstante, los avances normativos en cuanto a la inclusión educativa de las personas con discapacidad, no puede quedarse únicamente en lo escolar si queremos que haya una transformación en la sociedad, se deben alcanzar otras áreas de la vida. Es decir, la educación inclusiva debe trascender y concretarse en una sociedad inclusiva que acepte a todas las personas sin importar sus diferencias, y para ello, la educación es un punto clave del cambio.

5. OBJETIVOS

En virtud de alcanzar el fin último, que es conocer las diferentes opciones que tienen los alumnos escolarizados en educación especial para participar en procesos más inclusivos, y en respuesta a las preguntas planteadas anteriormente, los objetivos a alcanzar de este TFG son los siguientes:

5.1. OBJETIVO GENERAL:

- Conocer las opciones actuales que tienen los alumnos escolarizados en el colegio Jean Piaget para participar en procesos más inclusivos.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer el motivo de llegada de los alumnos/as con DI al colegio de educación especial Jean Piaget
- Analizar las medidas actuales que se dan en el centro para favorecer procesos inclusivos.
- Conocer y valorar la opinión de los padres/madres/tutores de niños con DI respecto a los cambios que necesita la educación ordinaria para que esta sea una opción viable para sus hijos.
- Conocer y valorar la opinión de los diferentes profesionales del sector acerca del actual sistema y la educación inclusiva.
- Identificar las barreras y apoyos que tienen las personas con DI en los procesos de inclusión educativa.

6. METODOLOGÍA

6.1. DISEÑO

Con el fin de conocer las diferentes opciones que tienen los alumnos escolarizados en educación especial para participar en procesos más inclusivos, de acuerdo con Valles (1999), el tipo de investigación es cualitativa, aunque no por ello voy a dejar de servirme de datos cuantitativos como apoyo, como, por ejemplo, los obtenidos a partir de la página oficial de educación del gobierno de Aragón. A través de ella voy a realizar una revisión, valoración y análisis de las medidas actuales que toma el CPEE Jean Piaget para favorecer procesos más inclusivos para sus alumnos con DI, además de conocer y valorar la opinión de las familias de estos alumnos sobre los cambios que ellos mismos consideran que necesitaría la educación ordinaria para que esta sea considerada como o una de sus opciones.

6.2. FUENTES

Las fuentes que voy a usar en mi trabajo son tanto primarias y secundarias. Para recabar información me voy a valer principalmente de las fuentes primarias, y también secundarias ya que creo que es importante estar al día y conocer toda la información publicada sobre nuestro tema a investigar.

Las fuentes primarias que he empleado están compuestas por un profesional de Plena Inclusión, el personal directivo del CPE Jean Piaget, los profesores del colegio y las familias de los alumnos del colegio.

La técnica para recabar información a través de fuentes primarias es la técnica de la entrevista semiestructurada, para obtener información de primera mano sobre mi tema de investigación. He elegido la entrevista semiestructurada para tener cierta flexibilidad.

Para analizar las entrevistas he escogido la técnica del análisis de contenido de carácter textual en el que, si bien no se va a ahondar, tiene un carácter prescriptivo dado que es una valoración de la información que me transmiten los informantes. A su vez, tendré en cuenta tanto la información manifiesta como la latente, de modo que me fijaré en lo que dicen, y en cómo lo dicen.

Respecto a las fuentes secundarias, las técnicas que voy a usar para recopilar información son principalmente la revisión documental y normativa. También me voy a valer de una revisión a través de las diferentes páginas web de las que voy a obtener datos cuantitativos.

De toda la información obtenida a través de las diferentes técnicas y previa aplicación del trabajo de campo, voy a aplicar el análisis de contenido, a nivel textual, aunque con cierta profundidad, porque tendré en cuenta tanto lo manifiesto como lo latente y por tanto, tendría un carácter prescriptivo.

Respecto a los aspectos éticos tenidos en cuenta a la hora de realizar el trabajo, he de mencionar que las entrevistas serán grabados por razones de efectividad, bajo previa aprobación y consentimiento de la persona entrevistada.

Quiero decir, que en ningún momento se expondrá ningún dato de la persona entrevistada, garantizando la confidencialidad de la información que me proporcionen. Para ello, en lugar de nombres, serán etiquetados por números, de forma que la primera entrevista pertenezca a “Profesor 1 o Familia 1...”. Del mismo modo realizaré el registro de información sobre los motivos de derivación de los alumnos, siendo

estos registrados como “A1, A2, A3...” De esta forma me permite poder reflejar en el trabajo algún aspecto dicho por la propia persona, sin revelar ningún dato comprometedor.

Por ende, considero que he realizado la investigación bajo una buena praxis, respetando los principios generales de la profesión estipulados en el Código Deontológico de Trabajo Social.

6.3. MUESTRA

Las entrevistas que voy a realizar, las voy a aplicar a una serie de informantes de manera que voy a hacer una selección muestral de la población seleccionada. Esta va a ser estructural y significativa, y la voy a elegir bajo el criterio de idoneidad en función de la disponibilidad tanto de los profesionales del colegio como de las familias. Para ello, voy a realizar un muestreo no probabilístico, en la que se va a aplicar la técnica de la bola de nieve a partir de los informantes que desde la dirección del colegio me van a proporcionar. El número de entrevistas será de una entrevista al personal del equipo directivo del centro, 10 profesores, y 10 padres/madres/tutores de alumnos/as del centro. Sin embargo, como ya he comentado, esto dependerá de la disponibilidad de los informantes.

Si bien lo ideal hubiera sido la realización de uno o dos grupos focales, y dado que el recurso tiempo con el que contaba era escaso, finalmente no he realizado estos grupos focales ya que no disponía del tiempo estimado para ello.

Dados los problemas, si bien no se puede considerar como una muestra representativa, podría considerarse como significativa en la manera en que se puede extrapolar y que puede servir de información para dar cuenta de la situación en que se encuentra la educación inclusiva en Zaragoza.

6.4. PROCESO DEL TRABAJO

En primer lugar, he realizado una revisión documental exhaustiva donde me he podido informar de la situación del colectivo estudiado en España principalmente y en Aragón más concretamente, y posteriormente he realizado la revisión documental correspondiente para sacar mis conclusiones acerca de la información obtenida anteriormente.

En segundo lugar, realicé una entrevista exploratoria con un profesional de Plena Inclusión, con la finalidad de que me sirviera como guía para afrontar mi Trabajo Fin de Grado. Asimismo, realicé otra entrevista de carácter exploratorio con el director del CPEE Jean Piaget, con el objetivo de acercarme en un primer momento hacia la realidad de las personas con Discapacidad Intelectual en el CPEE Jean Piaget, para poder trazar mi guion del trabajo. Esta entrevista me sirvió para fijar finalmente mis objetivos del trabajo y empezar a pensar en el trabajo de campo, ya que Jesús me propuso muchas ideas, además de ayudarme en la realización de los próximos guiones de entrevista.

Asimismo, recabé información de los ficheros del centro con la intención de conocer el alumnado y los motivos de derivación que los había llevado a este centro, para ello, revisé los informes psicopedagógicos de cada uno de los alumnos del colegio y realicé una tabla en función de la división de clases que tienen establecida en el centro. Posteriormente realizaré una agrupación donde dividiré la totalidad del alumnado por edad en la que fueron valorados y por motivos de derivación.

Y finalmente y una vez preparados los guiones de las entrevistas, procedí a realizar el trabajo de campo entrevistando a los diferentes informantes, tanto personal directivo, como profesorado y familias. De este modo, fui organizando mi tiempo y cuadrándolo con el de mis informantes para quedar con ellos en el mismo colegio al finalizar las clases para ir realizando las entrevistas.

Por último, procedí a transcribir la información obtenida y a la correspondiente codificación de los datos.

6.5. CONTEXTO GEOGRÁFICO

Este trabajo se centra en la ciudad de Zaragoza, más concretamente en uno de sus colegios públicos de educación especial, el CPEE Jean Piaget, ubicado en la Avda. Majas de Goya, 12 (50018) en el barrio Parque Goya.

Ilustración 5. Mapa de Zaragoza donde se muestra la ubicación del CPEE Jean Piaget



Fuente: Google Maps

6.6. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La población objeto de estudio está compuesta por el alumnado con DI que esté escolarizado en el Colegio Público de Educación Especial Jean Piaget, de la cual se ha extraído la correspondiente muestra tal y como se ha explicado anteriormente.

6.7. CONTEXTO TEMPORAL

Tabla 6. Cronograma de trabajo

Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Recoger información	Recoger información	Recoger información	Realización de entrevistas	Maquetación general
		Entrevista exploratoria con Esteban y Jesús	Análisis de entrevistas	Depósito del TFG
		Recabar información de los archivos del colegio	Conclusiones	
		Preparación de los guiones de las entrevistas		

Fuente: Elaboración propia

7. ANÁLISIS DE DATOS

El CPEE Jean Piaget se creó en 2007, y nació de una necesidad social, para cubrir las necesidades de plazas para alumnos con modalidad de escolarización en educación especial. Y la finalidad del centro se basa en desarrollar procesos formativos y de inclusión social de los alumnos con grandes necesidades de apoyo, para lo que trabajaran con cada persona individual y colectivamente para ayudarle a diseñar su proyecto de vida.

El CPEE Jean Piaget es un colegio de educación especial al que van niños con cualquier discapacidad, es decir, no está especializado en ninguna en concreto, sino que personalizan cada caso para tratarlo de la manera más adecuada.

Tal y como dice el director del centro, *“La necesidad de un centro como este radica en que ejercemos de soporte vital para nuestros alumnos y sus familias, ofreciendo los apoyos necesarios, la técnica y, a su vez, propiciamos los proyectos de mejora para llevar a cabo el plan de vida de nuestros alumnos y sus familias”*.

Como podemos ver en la *Tabla 7* (ver Anexo I, página 61), el CPEE Jean Piaget cuenta actualmente con 99 alumnos/as, de los cuales todos comparten una discapacidad intelectual, ya sea diagnosticada o pendiente de valoración, pero con indicios claros.

En cuanto al alumnado del colegio (*Tabla 7*, ver Anexo I, página 61), un 33% han sido valorados mediante un equipo de orientación específico y a través del informe psicopedagógico, antes de los 3 años, lo que quiere decir que este 33% han sido valorados por un Equipo de Atención Temprana. Un 49% han sido valorados entre los 3 y los 10, y los alumnos/as que han sido valorados cuando superaban la edad de 10 años, representa un 17% de los alumnos del colegio.

En la *Tabla 7* (ver Anexo I, página 61), podemos establecer la siguiente división en función del motivo de derivación establecido en sus informes psicopedagógicos.

Hay 12 alumnos con retraso madurativo, 18 alumnos con retraso del desarrollo, 65 alumnos con retraso mental/discapacidad intelectual, de los cuales, 13 tienen discapacidad intelectual leve, 22 tienen discapacidad intelectual moderada, 11 tienen discapacidad intelectual grave, y 19 tienen discapacidad intelectual sin especificar la gravedad. Hay también 2 alumnos con capacidad intelectual límite, lo cual no es una discapacidad intelectual en sí misma, pero tienen otra serie de trastornos que indican podrían tener una discapacidad intelectual no diagnosticada todavía. Por último, hay 2 alumnos que no tienen la DI determinada, están a la espera de una próxima valoración.

En la *Tabla 4* (ver apartado 3.3.3. *La discapacidad intelectual y el medio educativo*, página 25) vemos como en Zaragoza hay 145 alumnos/as con DI matriculados en colegios públicos y 129 en colegios privados, lo que hacen un total de 274 alumnos/as con DI escolarizados en Zaragoza. De este total, un 36% acude al CPEE Jean Piaget.

Si nos fijamos únicamente en los alumnos/as con DI matriculados en colegios públicos (145), de este total acuden al CPEE Jean Piaget un 68%, un porcentaje bastante alto teniendo en cuenta que no es el único colegio público de educación especial en Zaragoza, aunque quizá uno de los más grandes y con mayor dotación de recursos. Hay que tener en cuenta que los datos que estoy trabajando en la *Tabla 4* son del curso escolar 2020-2021, y los datos del CPE Jean Piaget son a día de hoy puesto que es posible que haya alguna variación en los datos.

En vistas a dar respuesta a las preguntas inicialmente planteadas y por lo tanto a conseguir los objetivos pretendidos con esta investigación, vamos a proceder al análisis de los datos obtenidos a través de la información proporcionada por los diferentes informantes, vamos a proceder al análisis de los datos.

El motivo de derivación de los alumnos, en su mayoría fue por decisión propia de las familias al considerar que su hijo/a no estaba avanzando en ese colegio y quizá necesitase algo diferente, o que no ven a su hijo/a preparada para afrontar el próximo curso. La otra respuesta más repetida fue que se debió a una recomendación del orientador/a del centro, quien les sugería el paso de su hijo/a a otra modalidad de escolarización como puede ser la combinada o la educación especial, algo que por lo general todas las familias aceptaron.

Las familias opinan lo siguiente:

- **Familia 5.** *“Tras un curso en un colegio de integración, el orientador nos recomendó la educación especial como la opción más adecuada para nuestro hijo”.*
- **Familia 6.** *“El centro ordinario no reunía las condiciones ni el personal adecuado a sus necesidades”.*
- **Familia 10.** *“Acabo la primaria en el ordinario y no lo veíamos preparado para ir al instituto”.*
- **Familia 3.** *“El colegio ordinario no tenía los medios necesarios ni la predisposición para atender a niños de las características de nuestro hijo”.*

El motivo del cambio de colegio, además de la escasa adaptación de los colegios de educación ordinaria, viene acompañado en la mayoría de los relatos por una mala experiencia tanto de los niños como de las familias con el centro educativo en cuestión, habiendo desde casos de exclusión y marginación social a casos de *bullying*.

Así relataron su experiencia algunas de las familias:

- **Familia 1.** *“me llegaron a decir que mi hija no podía ir a una excursión porque no había auxiliar, y, además, que ese no era su problema según la directora del centro”.*
- **Familia 8.** *“Fue un fracaso y solo agravó la situación de mi hijo. Sufrimos bullying, acoso y exclusión social gravemente por padres y sus hijos y algún profesor y directivos del centro o un auxiliar que pego a mi hijo... Además, sus necesidades no se adaptaron adecuadamente a lo que tenía y solo con 6 años después de un aqueja y denuncia a educación que nos dio la razón a los padres y obligó a poner lo adecuado y no era la primera vez que lo amonestaban, expulsaban y castigaban y prohibían a ir a excursiones cuando pusimos quejas en educación y nos daban estas la razón, y les obligaron a cumplir con ello. Se agrava la situación aún más donde siempre”.*
- **Familia 10.** *“Fue a un colegio que no tenía muchos medios y la profesora tampoco sabía mucho. Para que no se moviese lo ataban a la silla y en el patio lo dejaban bastante autónomo y él necesitaba vigilancia más cercana, la verdad que mala experiencia”.*

En el colegio se trabaja para que los alumnos tengan una escolarización lo menos restrictiva posible, revisando periódicamente sus logros y proponiendo cuando entienden que es beneficioso para ellos, que

pasen a entornos educativos y laborales más abiertos. Y una vez finalizan su escolaridad en el centro, siguen recibiendo apoyo tanto educativo como para la inclusión social a través del “Programa Socioeducativo +21 o Transición a la Vida Adulta (TVA)”. Este programa es muy demandado entre las familias que vienen al colegio, y es relativamente novedoso en nuestro centro.

Si bien en un principio se segrega a este alumnado en un colegio de estas características, dado que en los colegios ordinarios no se procede a la verdadera inclusión, ni favorecen la inclusión social, en este colegio se realizan actividades, y tienen medidas y recursos para favorecer la inclusión social. Para ello, desarrollan actividades complementarias en el entorno, tienen un programa de inmersión donde sus alumnos se introducen y se habitúan en el uso de los servicios comunitarios y en el ocio adaptado a su edad. Disponen de un hermanamiento con diversos centros y con aulas específicas de centros de Educación Primaria y Secundaria, con los que realizan visitas y actividades en conjunto. Realizan actividades puntuales con centros educativos de cualquier enseñanza, además de disponer y poner en práctica la escolarización combinada, que no es más que un recurso que trata de acercar la inclusión educativa a los alumnos, de modo que realizan una parte de su enseñanza en un colegio ordinario y la otra parte en el colegio de educación especial.

Como todas las actividades que realizan necesitan de muchos apoyos personales, para ello cuentan con un centro totalmente adaptado con herramientas punteras en innovación, así como en espacios para el desarrollo de las actividades. Además, como personal humano, cuentan con una amplia plantilla de trabajadores compuesta por maestras PT, maestras AL, auxiliares de EE, educadores, monitores y personal sanitario.

En cuanto a las medidas del centro para conseguir esa inclusión, todos han comentado diferentes formas de trabajar en pro de esta inclusión. Entre ellas, está la escolarización combinada, el proyecto impulso a la inclusión, el programa de cualificación inicial, el programa de transición a la vida adulta o +21, diferentes proyectos compartidos con centros ordinarios, actividades con el entorno, etc.

Sobre las medidas y recursos del centro, los profesores opinan lo siguiente:

- **Profesor 2.** *“El centro dispone de actividades fuera del horario escolar en el barrio organizadas por los PIEES del IES y el colegio y por asociaciones del barrio. También hay actividades con grupos de iguales sin discapacidad en el horario lectivo, además de las que oferta el centro, como pueden ser los programas de impulso a la inclusión, el de cualificación inicial o el +21”.*
- **Profesor 3.** *“El centro ofrece apoyos físicos y personales, en comunicación, actividades conjuntas con otros centros educativos ordinarios, participación en actividades del entorno, búsqueda de oportunidades de ocio inclusivas, fomentar desde el centro la elección del alumnado en la participación...”.*
- **Profesor 4.** *“Tenemos programas que buscan favorecer la inclusión como el PCI o el +21. Y se promueve la participación en servicios de ocio de la comunidad, actividades culturales, se realizan actividades puntuales con otros centros educativo, se trata de aumentar la modalidad de escolarización combinada, posibilidad algunos alumnos se vuelvan a incorporar a la modalidad ordinaria...”.*

Todas las familias coincidieron en unas buenas palabras hacia la metodología del centro y las medidas y recursos que tienen., gran parte de las familias han notado una mejora considerable en su hijo a partir de acudir a este colegio y la mayoría de ellos son avances respecto a su autonomía personal, siendo estos más independientes. Lo que quiere decir que el colegio dota a sus alumnos de herramientas y habilidades para que con los apoyos de que disponen superen las barreras que se encuentren y puedan llevar una vida plena y lo más autónoma posible.

El director señala lo siguiente acerca de la metodología del colegio:

- **Director.** *“Cada persona tiene un plan de trabajo que se evalúa periódicamente y, sobre los avances, se sigue trabajando en ello. Se busca una mejora constante en los aprendizajes, en especial, las habilidades para la vida diaria. Los procesos de inclusión y participación en la vida comunitaria son parte esencial de su vida que, como la de cualquier persona, se desarrolla en la comunidad. Desde el centro se ofrecen planes de formación personalizados para cada alumno y dan soporte a las familias para ayudarles en el acompañamiento de sus hijos”.*

Sin embargo, en cuanto a la efectividad de este trabajo que realizan, no se pueden sacar conclusiones claras ya que desde el centro no se realizan evaluaciones para estudiar si son realmente efectivas sus metodologías.

El director señala:

- **Director.** *“La efectividad de nuestro trabajo se ve reflejada en los años posteriores de nuestros alumnos, quienes van siendo capaces de encaminar y desarrollar su proyecto de vida, tanto personal, como social y laboralmente, además de los mensajes que recibimos de las familias, quienes van dando cuenta durante su escolarización de la multitud de avances que ven en este colegio respecto a otros”.*

Las familias opinan que la metodología que sigue este centro y las medidas que aplican sí que son efectivos y ven notorios resultados en comparación con otros colegios de educación ordinaria. Algunas de las familias señalan lo siguiente:

- **Familia 7.** *“Son avances diferentes. En el colegio ordinario con aula TEA socializaba mucho con sus iguales y aportó mucho, aunque académicamente no avanzara. En el Piaget les enseñan con más medios, tanto profesionales como materiales”.*
- **Familia 2.** *“Al pasar a este colegio dejó de ser un elemento decorativo de la clase. Además, hemos notado una gran mejoría respecto a sus habilidades sociales y comunicativas”.*

Sobre la cantidad de actividades, podrían desarrollarse muchas más actividades, programas y planes de actuación para incrementar la inclusión social de sus alumnos, si desde las entidades públicas se apoyará en mayor medida ya sea a través de la difusión o de la financiación. Si bien es cierto, que el director del colegio apuntó que trabajan muy de cerca y en consonancia con las instituciones públicas, también señaló que todo puede mejorarse, y que el principal problema no reside en la falta de apoyo de las instituciones hacia ellos, sino en las necesidades de formación y concienciación de los entornos educativos y sociales en los que deben incluirse sus alumnos.

De este modo, el director del colegio apunta directamente a la raíz del problema que nos encontramos cuando hablamos de la educación inclusiva real, donde los principales puntos a cambiar son la mirada de la sociedad hacia esta forma de educación y el colectivo de personas con discapacidad, y la adaptación de los centros y sus entornos educativos, así con la formación de los profesionales que trabajen en ellos.

El profesorado coincide en que la educación inclusiva es la meta hacia la que hay que trabajar, y en la dirección en la que se encuentran trabajando, y señalaron lo siguiente:

- **Profesor 3.** *“Es la meta a la que debe llegarse ya que cualquier persona debe participar en un entorno inclusivo. Actualmente opino que se ha avanzado, pero no lo suficiente: falta de recursos, desconocimiento, formación, actitud...”*.
- **Profesor 4.** *“No tendríamos que hablar de educación, sino de educación en general. Pero en la práctica, pues sí, tenemos que hablar de inclusión, porque en general, no la hay. No es algo inmediato, que sucede de repente, sino que hay que trabajarlo, concienciando y favoreciéndola en el día a día, pero cuando se consigue es maravillosa y ya no te puedes conformar con menos. Actualmente la mayoría del alumnado que tenemos en el CEE lo visualizo en un centro ordinario, podría ser posible, pero al mismo tiempo hay un número reducido de alumnos con los que por ahora me supone un desafío”*.

Las familias en cambio tienen opiniones divididas, y es que aproximadamente la mitad está a favor de una educación inclusiva o creen que sería beneficioso para sus hijos y para el resto. Sin embargo, la otra mitad de las familias opinan que no es beneficioso para nadie, que sería un retroceso, que la inclusión no es real o que depende del caso, pero generalmente no.

- **Familia 4.** *“Es la única opción que tendría que ser, no otra. La educación inclusiva y una sociedad inclusiva”*.
- **Familia 5.** *“Tenemos opiniones encontradas, podría ser bueno para ellos, pero falta la capacitación del profesorado y la concienciación de las familias. Sin esto la educación inclusiva no es una buena opción para los niños con discapacidad intelectual o de cualquier otro tipo”*.
- **Familia 10.** *“De ninguna manera. La inclusión de las personas con discapacidad es un retroceso total”*.
- **Familia 6.** *“No, porque creo que no es real. En algunos casos puede funcionar, aunque lo veo complicado, pero generalmente no creo que sea beneficioso para nadie”*.

A pesar de esto, el profesorado no duda de la dificultad y complejidad que este proceso requiere hasta lograr la educación inclusiva plena, y así me lo hicieron saber.

- **Profesor 1.** *“Creo que es complicado porque falta concienciación a nivel social y en el ámbito educativo faltan recursos tanto personales como materiales para llevar a cabo una educación inclusiva plena”*.
- **Profesor 5.** *“Pienso que en un futuro cercano no es posible, porque los docentes de los centros ordinarios no están preparados para ello, tampoco se cuenta con los recursos suficientes, como*

pueden ser más PTs y ALs, mejor servicio de orientación, recursos materiales específicos, fisios o enfermería. Además, las familias del resto de alumnos piensan que estos alumnos con discapacidad retrasan el aprendizaje de sus hijos. Es necesario un cambio de mirada de toda la sociedad, además de los recursos”.

A pesar de que las familias diferían en cuanto a la efectividad real de la educación inclusiva y si está debería implantarse o no, la gran mayoría coinciden en que debería haber un gran cambio en la educación ordinaria para que esta se considerase como una opción viable para escolarizar a sus hijos.

También destacan la importancia de aumentar los recursos y los medios de los que disponen los colegios, así como un mayor número de personal y una mayor formación del profesorado. Las familias dijeron lo siguiente:

- **Familia 10.** *“Mayor dotación de recursos económicos. Capacitación de todo el profesorado y concienciación de las familias sin discapacidad”.*
- **Familia 3.** *“en muchos casos los profesores no están preparados para alumnos extraordinarios que a veces condicionan la evolución de las clases. Y, los padres, deberían recibir información sobre lo que enriquece emocionalmente un niño con discapacidad a sus hijos”.*
- **Familia 2.** *“Una cosa es lo que se estudia en la universidad y otra el trabajo que se realiza en estos centros. Creo que se necesita más formación y mucha empatía”.*

Sin embargo, me sorprendió la respuesta de una de las familias, que decía lo siguiente:

- **Familia 8.** *“Nada, los padres deberían aceptar los problemas de sus hijos y lo que arrastra el aprendizaje cognitivo, social y autonomía propia individual. Su proceso de escolarización en escuela especial es mejor con ebo y tva en algunos casos como por ejemplo mi hijo que es donde siempre debió estar y nos obligaron a una escolaridad inclusiva regular con apoyo especial que nada pintaban en ello”.*

Finalmente, viendo las medidas y recursos de que dispone el centro, y las palabras de agradecimiento de las familias hacia el colegio por su labor, ya que la mayoría de las familias fueron quienes tomaron la decisión de cambiar a su hijo de modalidad de escolarización, y el resto fue por recomendación del equipo de orientación del colegio, a pesar de los apoyos de que disponen actualmente, en este sentido se necesitaría de una serie de cambios porque se están identificando una serie de barreras que dificultan el aprendizaje y el desarrollo de la vida de estas personas. Las entrevistas reflejaron lo siguiente:

- **Profesor 2.** *“Unas de las barreras con las que más se encuentran estos alumnos es con la falta de Comunicación y la falta de oportunidades, además de la falta de formación por parte del profesorado y el desconocimiento de la sociedad. Aunque el principal factor es el bullying. Es la barrera más alta y el motivo principal por el que los alumnos acaban en centros de educación especial”.*
- **Profesor 5.** *“La falta de visibilidad de la discapacidad, barreras comunicativas, falta de formación de otros docentes, escasez de recursos y apoyos para atenderlos en centros ordinarios”.*

En cuanto a los apoyos, todos los profesores aseguran que el principal apoyo que tienen estos alumnos son los propios apoyos personales de los que dispongan, aquellos apoyos naturales que se creen en sus contextos. También destacan la importancia del apoyo desde los profesionales que trabajan con ellos y el papel que desarrollan muchas asociaciones. Destacaron lo siguiente:

- **Profesor 5.** *“Es superimportante el apoyo desde las familias, orientadores y Pts. de los centros ordinarios, porque al final son quienes más contacto tienen con los chicos y quienes más oportunidades van a tener de apoyarles y ayudarles en lo que sea”.*
- **Profesor 4.** *“Yo creo que el personal de apoyo del centro, y la legislación también, como por ejemplo el derecho a la educación y la normativa aragonesa que en la actualidad promueve la inclusión educativa, las prácticas, cultura y política de cada centro educativo. Hay algunos que son realmente inclusivos. Y por supuesto, los apoyos personales y naturales que tengan en sus contextos”.*

Y por lo tanto, podemos decir que las medidas aplicadas por el centro educativo en busca de la inclusión social, son efectivas dadas las referencias de familias de antiguos alumnos y de exalumnos del colegio. Sin embargo, este es un tema a tratar en las propuestas de mejora ya que desde el centro no se evalúan los procesos de trabajo ni las medidas que aplican, y por esto no se puede saber con exactitud si las actuaciones que están llevando a cabo son realmente efectivas y están cumpliendo su cometido.

8. CONCLUSIONES

Las familias con hijos con DI presentan una serie de demandas y expectativas que, en ocasiones, no pueden lograrse porque se encuentran con una serie de dificultades y problemáticas durante el periodo de escolarización de sus hijos.

Cuando hablamos del respaldo de las personas con discapacidad en el sector educativo, hablamos de políticas de atención a la discapacidad y de políticas educativas en materia de discapacidad intelectual, y viendo la evolución legislativa que ha habido tanto a nivel internacional como nacional, podemos decir que no fue hasta 1970 con la LOGSE cuando se empezaron a implantar cambios específicos para este colectivo, y de ahí en adelante se ha ido mejorando. Sin embargo, aún queda un arduo y largo camino hasta llegar a conseguir la plena inclusión educativa de las personas con DI.

Actualmente, es algo impensable que se pueda conseguir en un futuro cercano según las entrevistas realizadas a los profesionales y familias. Por un lado, los profesionales defienden que la inclusión educativa es la meta hacia la que hay que trabajar. Y por otro lado, las familias no todas coinciden en este aspecto ya que muchas se muestran reticentes o no terminan de ver posible esta realidad, ya que la encuentran como una utopía. Aunque es cierto que algunas familias, aproximadamente la mitad, sí que creen que sería adecuado, aunque reconozcan la dificultad que supondría conseguirlo.

Fuera de lo que se entiende por inclusión educativa de personas con discapacidad, repito las palabras de García Rubio (2017), y es que *“la educación inclusiva no debería ser únicamente crear espacios inclusivos para personas con discapacidad sino lograr una educación de calidad para todos, bajo un mismo paraguas, el de la diversidad”*.

En cuanto al modelo de trabajo del CPEE Jean Piaget, el Modelo de planificación centrada en la persona, creo que es una metodología muy buena y eficaz para la personalización del currículo a cada alumno teniendo en cuenta todas las necesidades de cada uno. Este modelo tendría en cuenta tanto sus necesidades personales como contextuales, asimilándose a los dos modelos analizados en este trabajo, el modelo social y de derechos y el modelo multidimensional. Creo que los modelos elegidos se asemejan bastante al utilizado desde el colegio, primero porque actúan desde un prisma basado en el respeto de sus derechos, dando siempre la oportunidad de decisión al alumno. Y segundo, porque al trabajar individualmente con cada alumno, pueden evaluar las 5 dimensiones de la persona (habilidades intelectuales, conducta adaptativa a la vida social y diaria, participación, salud y contexto que los rodea), interrelacionando a la persona con su entorno y el contexto en el que se mueve, para conseguir planificar rutas individualizadas que se ajusten a las necesidades de cada persona.

Ahora bien, yo me pregunto si en la educación ordinaria se podría implantar este modelo y trabajar bajo esta metodología de individualización y personalización. Desde luego se daría una atención mucho más especializada que atendería mucho mejor las necesidades de cada alumno, pero se requeriría una cantidad de personal y recursos inmenso, el cual dudo que se pueda lograr algún día.

Los motivos de derivación a educación especial y en concreto al CPEE Jean Piaget, son dos principalmente los que causan este cambio de escolarización. Uno, porque la familia considera que su hijo/a no tiene el nivel suficiente para pasar de curso o continuar en ese tipo de educación, o dos, por recomendación del equipo de orientación del centro, el cual suele sugerir las medidas necesarias para pleno desarrollo del alumno, como puede ser un cambio de modalidad de escolarización. Aunque es cierto que hay familias que se plantean este cambio de escolarización para sus hijos, el motivo principal no es el hijo, sino el centro de

educación ordinaria donde se encuentre escolarizado, el cual no tendrá los recursos necesarios ni humanos ni materiales para poder ofrecer una educación inclusiva de calidad.

Con lo que a esto respecta, la viabilidad de plantear un colegio de educación ordinaria como una opción educativa para estos niños, es inadmisibles hoy en día, y creo que se debería de trabajar para que esto cambiara. Para ello se necesitan de grandes cambios en la estructura de la educación ordinaria, y como bien exclaman las familias, debe haber un cambio notorio en el sistema educativo y un incremento de los recursos y de los medios en los centros escolares para ofrecer una educación de calidad. Además de una mayor dotación, también exclaman que se necesitaría más personal especializado, así como una mayor formación del profesorado.

No obstante, a lo largo del trabajo se habla de la educación inclusiva como una meta hacia la que trabajar, pero ¿realmente se debería hablar de inclusión? En un mundo idílico, no haría falta puesto que nos referiríamos a la educación como una sola en su conjunto y se supondría que esta es inclusiva y de calidad para todo el mundo. Sin embargo, la realidad es otra, y por eso es necesario hablar de inclusión, porque en la práctica no se encuentra, y es una forma más de reivindicarla.

Por otro lado, el hecho de pensar que el objetivo final es la educación inclusiva no quiere decir que sea imposible ni fácil de conseguir. Todos coincidieron en que se debería dar un gran cambio tanto en la sociedad como en el sistema educativo para que esto fuera posible. En un futuro cercano lo ven muy complicado, algunos incluso imposible, pero trabajando la concienciación social, y aumentando los recursos personales y materiales de los colegios, no es algo inviable.

Uno de los puntos más importantes a mejorar si queremos lograr esta educación inclusiva, es la desinformación, para lo cual debe haber una labor inmensa de difusión de información y concienciación de lo que es este colectivo y lo que representa en la sociedad. Yo creo que este es un punto esencial en el camino por la educación inclusiva, y es que como decían algunas familias, la opinión de los padres de los demás alumnos es otra de las barreras que tienen los alumnos con DI.

Las barreras que se encuentran las personas con DI tanto en la escuela como fuera de ellas, son innumerables. Los profesores destacan unas por encima de otras, y las que más importantes ven y por tanto antes se deberían abordar para mejorarlas, son: la desinformación, el desconocimiento, la falta de comunicación y formación, la falta de oportunidades, la falta de visibilidad y la escasez de apoyos. En las respuestas de los profesores vemos como este colectivo está en cierto modo invisibilizado, carente de apoyos y falto de oportunidades, y mientras esto siga así, todo avance será muy complicado.

En los apoyos que tienen las personas con DI, vemos una gran necesidad de cambio, y es que la principal fuente de apoyo que nombraron todos los profesores, son los apoyos naturales y personales, como puede ser la familia y el contexto que les rodea. Fuera del apoyo familiar, hicieron referencia a la importancia de los profesionales del centro educativo como apoyo fundamental para estos alumnos y sus familias, pero no nombraron nada más, por lo que deduzco que se podrían mejorar mucho los apoyos que brindan las instituciones públicas hacia este colectivo.

Y en definitiva, en cuanto a las opciones que tienen los alumnos escolarizados en el colegio Jean Piaget para participar en procesos más inclusivos, tal y como han expresado tanto el profesorado como el director del colegio, tienen una variedad de medidas y programas sobre todo enfocadas en la inclusión social, que si bien siempre se pueden ampliar para poder ofrecer aún más oportunidades y crear espacios comunitarios

propicios a la inclusión, ninguno ha expresado que haya carencias en este aspecto o que se necesiten ampliar, por lo que se deduce que hay una variedad de medidas aceptable para conseguir el objetivo pretendido.

Las opciones que tienen los alumnos del CPEE Jean Piaget para participar en proceso más inclusivos, ya sean en materia de educación, social o laboral, son los siguientes: la escolarización combinada, el proyecto impulso a la inclusión, el Programa de Cualificación Inicial (PCI), el programa +21 o de Transición a la Vida Adulta (TVA), así como diferentes proyectos compartidos con otros centros de educación ordinaria, actividades con el entorno, etc. Muchas de estas actividades que desarrollan, tratan de darles difusión a través de su blog, donde tiene proyectos como una emisora de radio donde cuentan actividades que hacen mientras lo amenizan con música.

A través del blog van colgando todas las novedades que hacen en el colegio, todas aquellas actividades que realizan en colaboración con otros centros e instituciones, como pueden ser unos encuentros con los alumnos del CEIP Agustina de Aragón, o una colaboración que hicieron con el centro de salud del barrio donde les encargaron a los alumnos del CPEE Jean Piaget, decorar las paredes del centro de salud. Lo que queda claro, es que en el centro se trabaja en pro de la inclusión social, y de ir dando a conocer a la sociedad a este colectivo.

En cuanto a la efectividad de estas medidas, es un punto a mejorar por parte del centro educativo, ya que hasta la fecha no han implantado ningún sistema de evaluación de sus propias metodologías para así saber si están siendo realmente útiles a medio y largo plazo para sus alumnos.

Por todo esto, y, en conclusión, creo que como las políticas no cumplen su cometido en materia de inclusión educativa, el CPEE Jean Piaget parte desde la segregación para ofrecer una educación de calidad. Han creado una alternativa que ofrece oportunidades a las personas con discapacidad, la oportunidad de acceder a una educación digna y personalizada, la oportunidad de recibir la atención que se merecen y que no podrán encontrar en otros colegios de educación ordinaria tal y como se encuentra establecida la educación hoy en día, y, por último, se les da la oportunidad de trabajar por un futuro mejor.

8.1. PROPUESTAS DE MEJORA

La propuesta para el colegio Jean Piaget, radica desde el punto de vista de la efectividad y la autoevaluación, y está sería establecer una serie de mecanismos o indicadores que les permitan evaluar la efectividad real de sus acciones, ya que creo que es importante poner a prueba las cosas que hacemos, para saber el rendimiento que obtenemos con ellas y si debemos cambiar algo o seguir con lo que tenemos.

Además, puede ser enriquecedor e interesante realizar algunas jornadas donde se contacten con antiguos alumnos del colegio para que vayan al centro a contar su experiencia tanto a los alumnos como a las familias, y explicar las barreras que se han encontrado en el camino y cómo las han superado, así como todos aquellos apoyos que más les han servido para avanzar en su proyecto de vida.

Como segunda propuesta de mejora para el centro, en favor de la inclusión de las personas con discapacidad, creo que es muy importante y que no se está haciendo la labor de difusión. Si bien es cierto que tienen un blog llamado “Piagetenses” (<http://piagetenses.blogspot.com/>), donde se ponen en contacto con las familias y desarrollan algunos de los proyectos llevados a cabo en el centro, creo que hoy en día tienen

muchísimas opciones a su alcance gracias a las cuales podrían difundir mucho más su mensaje y la labor que realizan en el centro. De este modo, dando a conocer muchas cosas de estas personas y del trabajo con ellas, creo que se podría acercar esta realidad a toda la ciudadanía, lo que propiciaría un conocimiento sobre el tema, favoreciendo a la inclusión final de este colectivo.

Por otro lado, centrándome en la educación en general y en la educación inclusiva propiamente dicha, creo que hay varios puntos clave a mejorar que han sido expuestos a lo largo de este trabajo. En primer lugar, una labor de información y concienciación a toda la población. En segundo lugar, adaptar los espacios existentes para que sean aptos para todo el mundo y dotarlos de recursos tanto humanos como materiales. Y en tercer y último lugar, formación para el profesorado de modo que estén preparados para afrontar cualquier tipo de aula, garantizando una educación inclusiva plena y de calidad donde no se discrimine a nadie por ningún motivo.

9. BIBLIOGRAFÍA

- AFANIAS. (22 de febrero de 2019). *#Noalcierreeducaciónespecial*. Obtenido de <https://afanias.org/no-al-cierre-educacion-especial/>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735222>
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. (A. Casais, Trad.) Madrid: Narcea.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington, DC. Obtenido de <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Colaboradores de Cámara Cívica. (mayo de 2014). *El debate sobre la Educación especial*. Obtenido de <https://www.camaracivica.com/divulgacion-politica/el-debate-sobre-la-educacion-especial/>
- Consejo Escolar de Aragón. (2022). *Informe 2022 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso 2020-2021*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón. Obtenido de <https://educa.aragon.es/documents/20126/0/Informe++2022+21-06-22+%283%29.pdf/23506035-8929-5f0a-0779-f7b6d617786b?t=1656572800417>
- Consejo General del Trabajo Social. (2011). *El Trabajo Social en el Sistema Educativo*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social. Obtenido de https://www.cgtrabajosocial.es/files/52bc5b6a6cada/EL_TRABAJO_SOCIAL_EDUCATIVO.pdf
- FOESSA. (25 de enero de 2022). *La importancia de las políticas sociales*. Obtenido de <https://www.foessa2014.es/la-importancia-de-las-politicas-sociales/>
- García Rubio, J. (junio de 2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inlcusiva*, 10(1), 251-264. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>
- Gobierno de Aragón. (7 de junio de 2018). *Orden por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva*. Obtenido de <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>
- Gobierno de Aragón. (10 de abril de 2019). *Ley 5/2019, de 21 de marzo, de derechos y garantías de las personas con discapacidad en Aragón*. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2019/BOE-A-2019-7785-consolidado.pdf>
- Gobierno de Aragón. (2019). *Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento P.M.A.R.* Obtenido de <https://educa.aragon.es/documents/20126/198379/PMAR.pdf/4af8e991-c3fc-c51b-0c50-a8a10e7bed26?t=1589268643055>
- Gobierno de Aragón. (2021). *I Plan de Acción Integral para las personas con discapacidad de Aragón 2021-2024*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Obtenido de https://transparencia.aragon.es/sites/default/files/documents/plan_accion_integral_discapacidad_aragon_2021_2024.pdf

- Gobierno de Aragón. (16 de noviembre de 2022). *Decreto por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Obtenido de <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1247803423636&type=pdf>
- Gobierno de Aragón. (2022). *Informe 2022 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso 2020-2021*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón. Obtenido de <https://educa.aragon.es/documents/20126/0/Informe++2022+21-06-22+%283%29.pdf/23506035-8929-5f0a-0779-f7b6d617786b?t=1656572800417>
- Gobierno de España. (29 de Diciembre de 1978). *Constitución Española*. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Gobierno de España. (4 de octubre de 1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Gobierno de España. (14 de diciembre de 2006). *Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21990-consolidado.pdf>
- Gobierno de España. (4 de mayo de 2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Gobierno de España. (21 de Abril de 2008). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido de <http://www.convenciondiscapacidad.es/la-convencion-en-espana/>
- Gobierno de España. (21 de abril de 2008). *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006*. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>
- Gobierno de España. (6 de junio de 2013). *Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/06/06/pdfs/BOE-A-2013-5998.pdf>
- Gobierno de España. (03 de Diciembre de 2013). *Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>
- Gobierno de España. (3 de diciembre de 2013). *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>
- Gobierno de España. (30 de diciembre de 2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

- Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (31 de diciembre de 2021). *Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad*. Obtenido de https://imserso.es/documents/20123/146998/bdepcd_2021.pdf/d3557bcb-fb05-ec65-2572-d45911934038?t=1672432851934
- Inza Bartolomé, A., Bergantiños Franco, N., & Rivera Escribano, M. (2014). Las personas con discapacidad intelectual como protagonistas del proceso inclusivo. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*(29), 217-228. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4748798>
- López-Vélez, A. L., Amor González, A., & Fernández Blázquez, M. (2022). *Educación 2030: Viaje hacia la inclusión*. Madrid: Plena inclusión España.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España. (noviembre de 2018). *Educación inclusiva*. Obtenido de Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>
- Muyor Rodríguez, J. (2011). La (con)ciencia del Trabajo Social en la discapacidad: Hacia un modelo de intervención social basado en derechos. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*(49), 9-33. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4111301>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación*. Madrid: Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Oliver, M. (23 de julio de 1990). *The individual and social models o disability*. Obtenido de Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Phisicians: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>
- ONU. (10 de DICIEMBRE de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU. (20 de noviembre de 1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Obtenido de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf
- Organización de Naciones Unidas. (21 de abril de 2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2018/01/Texto-Convencion-BOE-abril-2008.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (1976). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de Clasificación de las consecuencias de la enfermedad* (2 ed.). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Obtenido de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Suiza: Ediciones de la OMS. Obtenido de file:///C:/Users/Guillermo%20Peco/Downloads/9789240688230_spa.pdf
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Vol. 36). Madrid:

Cinca. Obtenido de <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Plena Inclusión. (2015). *Guía informativa: Para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*. Madrid: Plena Inclusión. Obtenido de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_informativa_para_familiares.pdf

Plena Inclusión. (2021). *Apoyos 2030: un viaje para avanzar hacia apoyos personalizados y en comunidad*. Madrid: Plena inclusión 2021. Obtenido de <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/06/Apoyos2030-WEB.pdf>

Plena Inclusión. (2021). *Cambios en la LOMLOE para el alumnado con necesidades educativas especiales*. Obtenido de <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/07/Educacion-LOMLOE.pdf>

Plena Inclusión. (1 de febrero de 2022). Conversamos con Miguel Ángel Verdugo sobre la nueva definición de discapacidad intelectual. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=taY6BSV_msl&t=29s

Plena inclusión. (2022). *Inteligencia límite*. Obtenido de <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/inteligencia-limite/>

Plena Inclusión. (4 de febrero de 2022). *Nueva definición para la discapacidad intelectual*. Obtenido de <https://plenainclusionmadrid.org/noticias/nueva-definicion-discapacidad-intelectual/>

Polonio de Dios, G. (2016). *Tesis doctoral: La discapacidad desde la perspectiva del Estado Social*. Obtenido de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13577/2016000001413.pdf?sequence=1>

Puig de la Bellacasa, R. (septiembre de 1993). La discapacidad y la rehabilitación en Juan Luis Vives. (R. P. Minusvalía, Ed.) *Documentos* 37/93, 156.

Romañach Cabrero, J. (31 de enero de 2012). *¿Por qué la educación inclusiva?* Obtenido de Foro de Vida Independiente y Diversidad: <http://forovidaindependiente.org/por-que-la-educacion-inclusiva/>

Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. (FEAPS, Ed.) *Siglo Cero*, 40 (1)(229), 22-39. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11181/3841>

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, D., & E.M. (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11ª ed.). (M. Verdugo Alonso, Trad.) Madrid: Alianza.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Obtenido de UNESCO Biblioteca Digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNICEF Comité Español. (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtenido de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Valles Martínez, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis. Obtenido de https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnica_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf

- Verdugo Alonso, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(205), 5-19. Obtenido de https://sid-inico.usal.es/idsocs/F8/ART6141/AAMR_2002.pdf
- Vergudo Alonso, M. (1995). Personas con discapacidad. *Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=563214>
- Zaragoza Dinámica. (2022). *Programas de Cualificación Inicial*. Obtenido de <https://web.zaragozadinamica.es/empleabilidad/integracion/programas-cualificacion-inicial/>

ANEXOS

Anexo I

Cuadro del alumnado del CPEE Jean Piaget

EOEIP: Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria

Tabla 7. Registro de los alumnos del CEIP Jean Piaget en función de su motivo de derivación, edad a las que les valoraron y el equipo de orientación que lo realizó

Aulas 11 y 12			
Alumno	Edad/informe	Equipo de valoración	Motivo de derivación
A1	2 años y 5 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Retraso madurativo muy significativo
A2	1 año	Equipo de Atención Temprana 1	Retraso importante en el desarrollo de todas las áreas
A3	2 años y 8 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Grave retraso del desarrollo
A4	3 años	Equipo específico deficiencia motora	Retraso generalizado
A5	10 años	EOEIP de Alagón	Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.
A6	10 años	EOEIP nº3	Retraso mental moderado, necesidad específica de apoyo educativo grado C
A7	12 años	EOEIP-1	Discapacidad Intelectual moderada
A8	13 años	SOCPI La Jota	Discapacidad intelectual
A9	13 años	EOEIP-1	Capacidad intelectual límite
A10	13 años	EOEIP-1	Discapacidad intelectual moderada, capacidad intelectual baja
A11	2 años y 9 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Retraso madurativo generalizado muy significativo
A12	4 años	EOEP nº3	Retraso madurativo en todas las áreas de desarrollo. Retraso mental leve

Aulas 13 y 14

A13	12 años	EOEIP nº2	Deficiencias en componentes funcionales del procesamiento de la información. Capacidad intelectual media
A14	5 años	EOEP Específico de Deficiencia Motora	Discriminación perceptiva, desfase intelectual de 2 años. Retraso madurativo muy significativo.
A15	9 años	EOEIP nº2	Retraso Mental Moderado
A16	7 años	Servicio de Orientación del CEE Jean Piaget	Desfase muy significativo respecto a su grupo de edad
A17	3 años	Equipo de Atención Temprana 2	Desarrollo general muy inferior a su edad cronológica. Déficit intelectual moderado acompañante.
A18	3 años	EOEIP nº4 y Fundación Atención Temprana	Retraso madurativo generalizado
A19	7 años	EOEIP nº2	Discapacidad intelectual moderada, retraso grave generalizado acentuado en el área adaptativa
A20	3 años	EOEP específico de deficiencia motora	Deficiencia mental moderada-severa
A21	3 años	Equipo de Atención Temprana 2	Retraso significativo madurativo generalizado
A22	7 años	EOEIP nº1	Discapacidad psíquica. Retraso mental moderado, desfase intelectual respecto a su edad cronológica
A23	2 años y 6 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Significativo retraso madurativo. Edad equivalente de 4 meses
A24	3 años	EOEP de Motóricos	Discapacidad intelectual moderada
A25	9 años	EOEIP Caspe	Discapacidad intelectual, dificultades en los procesos mentales básicos

Aulas 15 y 16

A26	7 años	EOEIP nº2	Discapacidad intelectual acompañante
A27	6 años	EOEIP nº4	Discapacidad intelectual asociada al Síndrome X frágil. Edad equivalente a 34 meses
A28	5 años	EOEAT	Significativo retraso madurativo

“Inclusión educativa y Discapacidad Intelectual”

A29	17 años	Orientación CEE Jean Piaget	Retraso mental grave
A30	18 años	Orientación CEE Jean Piaget	Discapacidad intelectual grave
A31	7 años	OEIP nº1	Trastorno del espectro del autismo, con déficit intelectual sin determinar
A32	3 años	EOEP Deficiencia Motora	Afectación cognitiva entre moderada/severa
A33	11 años	EOEIP nº1	Discapacidad intelectual grave. Retraso mental moderado, afectando al desarrollo de su competencia comunicativa, social y cognitiva
A34	5 años	EOEP Deficiencia Motora	Discapacidad psíquica moderada/grave. Afectación cognitiva de difícil valoración (grave)
A35	4 años	EOEIP nº1	Trastorno del espectro autista, con deficiencias persistentes en todas las áreas.
A36	6 años	Escuelas Pías Zaragoza	Capacidades cognitivas muy bajas, dificultad cognitiva y CI muy bajo. Discapacidad intelectual moderada
A36	2 años y 6 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Déficit cognitivo. Retraso madurativo de etiología no filiada
Aula 6			
A37	2 años	Equipo de Atención Temprana 1	Retraso profundo que afecta a todas las áreas del desarrollo
A38	9 años y 6 meses	EOEIP nº4	Trastorno del espectro autista, con deficiencia en el nivel de desarrollo cognitivo
A39	3 años	Equipo de Atención Temprana 1	Retraso severo en el desarrollo
A40	3 años	EAP T-08	Bajo desarrollo de destrezas cognitivas, de atención y de aprendizaje
A41	11 años	EOEIP nº1	Discapacidad intelectual
A42	3 años y 1 mes	Equipo de Atención Temprana 2	Retraso significativo en todas las áreas. Edad equivalente de 10 meses

Aula 7

A43	8 años	Orientación CEE Jean Piaget	Discapacidad intelectual asociada a Síndrome de Down
A44	5 años	Orientación CEE Jean Piaget	Retraso mental ligero y trastorno del desarrollo. Discapacidad intelectual junto a TEA
A45	2 años y 6 meses	EOEAT	43% discapacidad por Retraso Madurativo. Retraso grave en todas las áreas del desarrollo
A46	6 años	EOEIP nº5	TEA y Síndrome de Rett. Grave deficiencia en todas las áreas del desarrollo
A47	2 años y 2 meses	EOEIP nº1	Trastorno del espectro autista, Capacidad cognitiva sin determinar
A48	2 años y 10 meses	EOEIP nº5	TEA, deficiencias persistentes en el área cognitiva

Aulas 8 y 9

A49	11 años	Colegio La Purísima para Niños Sordos	Retraso en el desarrollo que afecta a todos los ámbitos, motor, cognitivo, social y comunicativo
A50	12 años	Servicio de Orientación del CPI La Jota	TEA y discapacidad intelectual
A51	11 años	EOEIP nº1	Retraso intelectual
A52	3 años y 7 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Edad equivalente de 22 meses. Retraso cognitivo
A53	3 años y 2 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Retraso del desarrollo evolutivo. Discapacidad intelectual leve
A54	10 años	EOEIP nº4	Deficiencias de las funciones intelectuales. Discapacidad intelectual de gravedad moderada
A55	8 años	EOEP nº1	Trastorno generalizado del desarrollo. Retraso mental leve
A56	9 años	EOEIP nº1	Discapacidad intelectual, limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual
A57	2 años y 4 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Discapacidad psíquica por Síndrome de Down, retraso muy significativo en todas las áreas del desarrollo

A58	12 años	EOEIP nº1	Discapacidad intelectual
A59	11 años	EOE CPI Galo Ponte	Discapacidad intelectual moderada
A60	12 años	EOEIP nº1	Discapacidad intelectual
Aula 10			
A61	7 años	EOEIP nº3	Trastorno generalizado del desarrollo. Edad equivalente a 23 meses
A62	5 años	EOEIP nº1	Capacidad intelectual límite
A63	10 años	EOEIP nº4	TEA y Discapacidad intelectual de gravedad leve acompañante
A64	2 años y 10 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Edad equivalente a 9 meses. Discapacidad intelectual moderada y TEA
A65	2 años y 5 meses	Equipo de Atención Temprana 2	Discapacidad intelectual moderada. Edad equivalente a 14 meses. Retraso madurativo significativo
A66	3 años	Equipo de Atención Temprana 2	Retraso área cognitiva. Edad equivalente de 12 meses. Trastorno generalizado del desarrollo
Aula 1			
A67	5 años	EOEIP de Alagón	Discapacidad intelectual severa
A68	5 años	Orientación en CEE Jean Piaget	Desarrollo global por debajo de lo esperado para su edad en todas las áreas del desarrollo. Regresión cognitiva
A69	2 años	EOEIP nº4	Retraso en todas las áreas del desarrollo. 4 meses de desarrollo a nivel cognitivo
A70	3 años	EOE de Atención Temprana	Desarrollo equivalente a 7 meses a nivel cognitivo. Retraso grave en todas las áreas del desarrollo
A71	2 años y 6 meses	EOEIP Nº5	Retraso del desarrollo
A72	3 años y 1 mes	EOE de Atención Temprana	Retraso global del desarrollo. Retraso grave en el área cognitiva
Aulas 2 y 3			
A73	2 años y 7 meses	EAT 2	Retraso severo del desarrollo, discapacidad visual y auditiva, discapacidad intelectual moderada

“Inclusión educativa y Discapacidad Intelectual”

A74	2 años y 5 meses	EOEP de Motóricos	Discapacidad motora e intelectual leve
A75	4 años	EOEP N°1	Discapacidad física y discapacidad intelectual moderada
A76	3 años	Equipo de Atención Temprana 1	Retraso madurativo de dos años
A77	12 años	Orientación CEE Jean Piaget	Retraso muy significativo
A78	8 años	EOEIP de Alagón	Capacidad intelectual extremadamente baja, DI
A79	11 años	EOE 1	Retraso madurativo, Discapacidad intelectual
A80	2 años	EAT 2	Déficit sensorial, visual y auditivo. Discapacidad intelectual leve
A81	2 años y 10 meses	EAT 2	Retraso significativo. Edad equivalente de 12 meses
A82	3 años y 7 meses	EOEIP N°5	Parálisis cerebral, retraso intelectual y psicomotor profundo
A83	6 años	EOEIP n°1	Retraso madurativo de etiología congénita
A84	6 años	EOEIP n°1	Capacidad intelectual no verbal baja-límite
A85	5 años	EOEIP n°1	Discapacidad intelectual y motora
Aula 4			
A86	6 años	EOEIP n°1	Retraso grave en el área intelectual
A87	7 años y 10 mese	EOEIP n°4	Discapacidad intelectual moderada
A88	5 años y 2 meses	EOEIP n°4	Discapacidad intelectual moderada
A89	6 años	EOEIP n°1	Discapacidad intelectual moderada con Síndrome de Down
A90	5 años	EOEIP n°1	Discapacidad intelectual. Retraso importante en el índice global de desarrollo. Edad equivalente 20 meses
A91	5 años	Departamento de orientación del colegio Virgen de Guadalupe	Retraso cognitivo, edad de 28 meses y Síndrome de Down

“Inclusión educativa y Discapacidad Intelectual”

A92	6 años	EOEIP nº1	Retraso del desarrollo. Discapacidad intelectual
Aula 5			
A93	3 años	Equipo de Atención Temprana 1	Discapacidad intelectual moderada
A94	8 años	Orientadora del colegio Nuestra Señora del Pilar	TEA y DI leve
A95	6 años	EOEIP nº1	Discapacidad intelectual
A96	6 años y 5 meses	EOEIP nº3	Discapacidad intelectual grave
A97	3 años	EOEIP nº2	Retraso madurativo
A98	2 años y 3 meses	EOEIP nº4	Desfase cognitivo significativo. Edad de desarrollo y cognitivo de 16 meses
A99	10 años	EOEIP nº1	Retraso global del desarrollo. Discapacidad intelectual moderada

Fuente: Elaboración propia

ANEXO II

Ficha técnica de entrevista

Persona entrevistada	
Entrevistador	
Día	
Hora	
Lugar	
Técnica usada	
Duración de la entrevista	
Observaciones	

ANEXO III

Guiones de entrevistas

Guion de entrevista exploratoria a director del centro

1. Misión, visión y valores del centro
2. ¿Cómo se organiza el amplio personal del colegio?
3. ¿Con cuántos espacios de trabajo contáis en el centro? ¿Cómo lo distribuís?
4. ¿Qué opinas de la inclusión educativa?
5. ¿Colaboráis con alguna empresa u asociación?
6. ¿Difundís de alguna manera el trabajo que realizáis en el centro?
7. ¿Cuál es la filosofía del centro?

Guion de entrevista al director del centro

Soy Guillermo, un estudiante de Trabajo Social de último año. Estoy realizando un TFG en torno a las diferentes opciones que tienen los alumnos escolarizados en el CPEE Jean Piaget para participar en procesos más inclusivos, con la finalidad de ver si se promueven suficientes recursos o medidas para favorecer la inclusión educativa. Además, también quiero conocer la opinión de las familias de alumnos con Discapacidad Intelectual sobre qué necesita cambiar o en qué debe mejorar la educación ordinaria para que esta fuera una opción viable de escolarización para niños/as con Discapacidad Intelectual.

Dicho esto, comentarte que la entrevista va a ser utilizadas únicamente para la realización de este trabajo y va a ser de manera totalmente anónima. Por último, preguntarte si me permitirías grabar la entrevista para fines organizativos para facilitar mi posterior análisis.

1. ¿Por qué se planteó la idea de crear este proyecto piloto?
2. ¿Cuál es la finalidad del centro?
3. ¿Se busca algún tipo de inclusión en este centro? ¿Se trabaja para una futura inclusión educativa, social...?
4. ¿Qué medidas y recursos tienen en favor de la inclusión de sus alumnos/as? O, ¿qué opciones tienen los alumnos escolarizados en el CEE Jean Piaget para acceder a procesos que favorezcan su inclusión? Y cómo las aplican.
5. ¿Con qué recursos cuentan para cada medida?
6. ¿Ven una cierta evolución en sus alumnos/as debido a las medidas/metodología que usan?
7. ¿Percibís que estáis logrando la finalidad para la que fue creado este centro?
8. ¿Consideráis que hay alguna barrera que os evite conseguir los objetivos del centro? Si es así, ¿cuáles?
9. ¿Qué tipo de apoyos recibís desde las instituciones públicas?
10. ¿Consideráis que recibís los apoyos necesarios desde las instituciones públicas?
11. ¿Hasta qué punto es positivo un centro de educación especial como el Jean Piaget para conseguir la inclusión plena de sus alumnos?

Guion de entrevista a profesores del centro

Soy Guillermo, un estudiante de Trabajo Social de último año. Estoy realizando un TFG en torno a las diferentes opciones que tienen los alumnos escolarizados en el CPEE Jean Piaget para participar en procesos más inclusivos, con la finalidad de ver si se promueven suficientes recursos o medidas para favorecer la inclusión educativa. Además, también quiero conocer la opinión de las familias de alumnos con Discapacidad Intelectual sobre qué necesita cambiar o en qué debe mejorar la educación ordinaria para que esta fuera una opción viable de escolarización para niños/as con Discapacidad Intelectual.

Dicho esto, comentarte que la entrevista va a ser utilizadas únicamente para la realización de este trabajo y va a ser de manera totalmente anónima. Por último, preguntarte si me permitirías grabar la entrevista para fines organizativos para facilitar mi posterior análisis.

1. ¿Qué tipo de inclusión se pretende en el colegio si es que buscan conseguir algún tipo de inclusión? (¿Se trabaja para una futura inclusión educativa, social...?)
2. ¿Qué medidas y recursos hay en favor de la inclusión de sus alumnos/as? O, ¿qué opciones tienen los alumnos escolarizados en el CEE Jean Piaget para acceder a procesos que favorezcan su inclusión? Y cómo las aplican.
3. ¿Qué barreras identificas que tienen las personas con Discapacidad Intelectual para acceder a procesos de inclusión educativa?
4. ¿Qué apoyos identificas que tienen las personas con Discapacidad Intelectual para acceder a estos procesos de inclusión educativa?
5. ¿Qué opinas de la educación inclusiva? ¿Crees que es posible conseguir actualmente una educación inclusiva plena? Y ¿por qué?
6. ¿Crees que en un futuro se conseguirá esta educación inclusiva?

Guion de entrevista a familias de los alumnos del centro

Soy Guillermo, un estudiante de Trabajo Social de último año. Estoy realizando un TFG en torno a las diferentes opciones que tienen los alumnos escolarizados en el CPEE Jean Piaget para participar en procesos más inclusivos, con la finalidad de ver si se promueven suficientes recursos o medidas para favorecer la inclusión educativa. Además, también quiero conocer la opinión de las familias de alumnos con Discapacidad Intelectual sobre qué necesita cambiar o en qué debe mejorar la educación ordinaria para que esta fuera una opción viable de escolarización para niños/as con Discapacidad Intelectual.

Dicho esto, comentarte que la entrevista va a ser utilizadas únicamente para la realización de este trabajo y va a ser de manera totalmente anónima. Por último, preguntarte si me permitirías grabar la entrevista para fines organizativos para facilitar mi posterior análisis.

1. ¿Ha tenido alguna experiencia negativa en la educación ordinaria? Si es así podría contarme un poco sobre ello
2. ¿Por qué decidió escolarizar a su hijo/a en este colegio? (Motivo de escolarización)
3. ¿Ha visto avances en su hijo/a que no vio en otros colegios?
4. ¿Qué expectativas tiene de la educación que se imparte en este colegio de educación especial?
5. ¿Qué opina de los objetivos que tiene el centro?
6. ¿Cree que las medidas y recursos que tiene el colegio son suficientes para conseguir la plena inclusión de su hijo/a?
7. ¿Qué opina sobre la educación inclusiva para personas con Discapacidad Intelectual, cree que es beneficiosa para ellos?
8. ¿Cree que la escuela y los profesores de la educación ordinaria están lo suficientemente preparados para ofrecer una educación inclusiva de calidad a alumnos con Discapacidad Intelectual?
9. ¿Qué cree que debería cambiar en la educación pública ordinaria para que fuera contemplada como una opción más de escolarización para niños/as con Discapacidad Intelectual?
10. ¿Cree que es posible conseguir una educación inclusiva de calidad en un futuro? ¿por qué?