

# INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN IES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Doris Jiménez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Gerardo Echeita

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

## RESUMEN

Este trabajo complementa y refuerza los resultados y conclusiones del estudio llevado a cabo para conocer la situación académica, emocional y relacional de alumnos considerados con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual e integrados en IES de la Comunidad de Madrid, publicado en Echeita y Jiménez (2007). En esta ocasión se presenta de forma detallada uno de los casos objeto de estudio. De todo ello se deriva que, seguramente en muchas ocasiones, la escolarización de los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones de discapacidad intelectual escolarizados en IES, está lejos de ser la que debería corresponderse con los principios declarados de una educación de calidad para ellos, en igualdad de condiciones que sus compañeros sin necesidades especiales. La primera medida para que tal discriminación no se produzca es la hacer visible esta situación y junto con ello generar espacios para poner en cuestión las concepciones explícitas e implícitas de los agentes educativos implicados, en las que aquella se sustenta.

## ABSTRACT

This paper complete the contents shows in Echeita & Jimenez (2007) regarding a multiple case study about the social, academic and relational outcomes of pupils with special educational needs, related with intellectual disability and integrated into upper secondary schools in Madrid (Spain). In this work we present one detail case study and the conclusions. The main results shows that quite frequently we are far away from offer to pupils with intellectual disability "integrated" in secondary school the quality education they need and have right to. The first step to avoid this discriminatory attitude it's to make visible this state of the art, and afterwards to set up places, moments and conditions among school stakeholders to review the conceptions and barriers which hold this non inclusive school cultures, polices and practices.

## PRESENTACIÓN

LOE: "Principios y fines de la educación. Artículo 1. Principios.

*El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación".*

(Ley Orgánica de Educación, MEC, 2006)

Cómo puede apreciarse por la cita precedente, el principio de la **inclusión educativa** es un referente básico en la orientación y en la ordenación legislativa de nuestro sistema educativo, principio que se vincula a la gran meta de comprometer a la acción escolar en la tarea de ayudar a superar las discriminaciones y contribuir a la compensación de las desigualdades de distinto tipo. Ahora bien como ya estableció con claridad nuestra propia Constitución, así como otras instancias legislativas nacionales e internacionales, los derechos solamente dejan de ser simple retórica cuando se comprometen los recursos y las acciones que permiten eliminar las barreras o los obstáculos que impiden su disfrute

efectivo. En este sentido, el derecho a una educación inclusiva, como establece la LOE, y a no ser discriminado por razones de discapacidad, entre otras, sólo se podrá ir consiguiendo cuando, entre otras acciones, se reconozcan y se eliminen las barreras escolares de distinto tipo y en distintos planos (*macro, meso y micro*) todavía existentes en nuestro sistema educativo y en las culturas escolares, que condicionan negativamente su avance.

En este sentido la existencia de planes de **evaluación** de las políticas y de las prácticas educativas existentes en esta materia que nos ocupa es una actividad imprescindible para poner de manifiesto donde deben concentrarse los planes de acción que puedan tornar tales barreras en condiciones favorables para la inclusión educativa. El presente trabajo da cuenta parcial de un proyecto de investigación evaluativa que se enmarca en las anteriores intenciones, otra parte del cual ha sido difundido anteriormente en el trabajo de Echeita y Jiménez (2007). En este sentido este artículo viene a complementar los análisis y los resultados allí presentados, por lo que, en aras al aprovechamiento del espacio disponible, prescindimos de los detalles relativos al diseño y metodología del proyecto así como de los resultados globales encontrados que, como indicamos, pueden analizarse con detalle en el mencionado trabajo. Nos centraremos, sin embargo, en la descripción amplia de uno de los casos estudiados – lo que conlleva describir tanto algunos elementos fundamentales de la cultura escolar del centro, como la situación de uno de los estudiantes considerado con discapacidad intelectual integrado en el mismo–, con la intención de que ello promueva en el lector una "*generalización naturalista*" en el sentido que defiende Stake (1998), esto es, que el lector se pregunte así mismo si cree lo que está descrito, y de ser así, como evalúa crítica y éticamente los hechos y procesos que se muestran, de forma que

sea su propia reflexión la que le permita “aprender de lo que se cuenta”.

**JANO EN SU CONTEXTO**

El caso que presentamos se refiere al centro o que hemos denominado 2B, uno de los cuatro IES analizados en profundidad y que estaba categorizado como un “buen instituto” en lo tocante al desarrollo del *programa de integración*, en opinión del orientador del mismo. Como alumno con *necesidades educativas especiales* se ha seleccionado a “Jano” (nombre ficticio). Los análisis se presentan, en ocasiones, acompañados de referencias textuales de las afirmaciones de los sujetos (profesores, alumnos, familiares, etc.) sobre los temas en cuestión, afirmaciones que en el texto aparecen siempre entrecomilladas y en cursiva.

**El Centro. Contexto y cultura**

El centro en cuestión se ubica en el distrito noroeste de Madrid en el contexto urbanístico de una zona residencial. Con respecto al nivel de formación de la población encontramos que el 61% tiene el nivel de la ESO o Formación Profesional, el 24% tiene estudios universitarios, cuenta con primaria el 13% y sin estudios el 2%. En esta zona se encuentran dos colegios públicos, uno privado y dos institutos públicos. El nivel sociocultural del alumnado correspondería a un nivel socioeconómico medio alto.

La población de alumnos que alberga este instituto es de 1200 alumnos aproximadamente, de los que 881 cursan educación secundaria obligatoria (ESO). De ellos, 5 alumnos son considerados con *necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad intelectual.

El claustro del centro está constituido por 102 profesores de los cuales el 90 % son definitivos y el 10% interinos. Los profesores de la ESO son 48. La jefa de estudios ocupa este puesto desde hace dos años en este centro y antes estuvo en otro, que no era *de integración*, realizando las mismas funciones por tres años. El director lleva un año ejerciendo esta función.

El centro tiene como oferta educativa estudios de la ESO y de bachillerato. El instituto tiene dos “programas” específicos, el de integración y el de compensatoria. El centro cuenta con 17 años de antigüedad aproximadamente, siendo un centro de espacios abiertos a partir de los cuales se conectan los diferentes edificios. Se percibe como un centro amplio, acogedor y tranquilo. En el momento de realizar este trabajo el centro llevaba dos años en el *programa de integración*. En cuanto a la forma de incorporación ésta fue impuesta, lo que provocó cierto desconcierto al inicio, sobretudo en el caso específico de la incorporación de un alumno con Síndrome de Down. Ante tal situación se buscó dentro del personal, a quien ya hubiera tenido contacto con el *programa* en el nivel de Primaria para poder cubrir la tutoría.

El Departamento de Orientación está integrado por dos orientadores (definitivo e interino), una profesora de pedagogía

terapéutica (PT), una profesora de audición y lenguaje (AL) (interina, a tiempo parcial) y ocho profesores de ámbito para el programa de diversificación curricular.

La orientadora responsable del departamento es licenciada en Psicología, y tiene una experiencia docente de más de 20 años, los últimos 6 años en este centro. Tiene experiencia práctica en el trabajo con los *alumnos con necesidades educativas especiales* de 6 años.

La orientadora interina es licenciada en Pedagogía, cuenta con una experiencia docente y en intervención psicopedagógica de menos de 5 años, adquirida esta última en el nivel de educación infantil. Su experiencia con alumnos con *n.e.e.* es también de menos de 5 años y la adquirió en los EOEPs. El profesor de pedagogía terapéutica posee menos de 2 años de experiencia con alumnos con *n.e.e.*, adquirida en secundaria. De los 4 tutores que trabajan con los alumnos con *n.e.e.* en este instituto, 3 tienen más de 20 años de experiencia adquirida en educación primaria y en la ESO, y sólo 1 tiene menos de 5 años en secundaria y bachiller, siendo éste su primer año en este instituto.

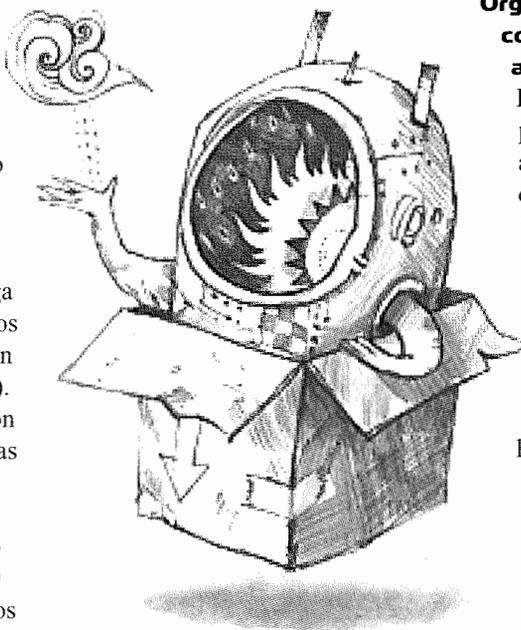
**Organización y funcionamiento del centro con respecto a la atención que se da a los alumnos con n.e.e.**

En este centro se desconoce “*donde está*” el proyecto educativo, aun cuando el director actual sostiene que sí existe pues el equipo directivo anterior estuvo trabajando en él. Sin embargo, no se encontró el documento físico, debido a que salida del anterior director se dio de manera inesperada.

A este respecto la orientadora interina, indica que es este su primer año en el centro y que no sabe nada del mismo ni ha visto que otros profesores “pregunten por él”. Reconocen que cuando se elaboró, no fue tomada en cuenta de manera explícita en él la incorporación de los alumnos con *n.e.e.* y posteriormente la mayoría del profesorado no ha mostrado interés en reflexionar sobre esta cuestión. La profesora de pedagogía terapéutica declara

que sí el proyecto de centro hubiera surgido como producto de la reflexión de la mayoría de los profesores: “*Se notaría un clima de cierta aceptación en la toma de decisiones acerca de la intervención con los a.c.n.e.e. y esto es algo que no existe*”. La carencia del mismo se refleja en el funcionamiento del *programa de integración*. No se percibe que haya claridad en los objetivos a perseguir, ni una estrategia clara de acogida e intervención para con los *alumnos con n.e.e.*

El equipo directivo señala que “os problemas fundamentales a los que se enfrenta el centro con mayor frecuencia son la falta de motivación del conjunto de alumnos y el atender a la diversidad del alumnado, situaciones ambas que les generan una gran preocupación “*porque no sabemos hacerlo*”. La dirección y el departamento de orientación coinciden en afirmar que atender a la diversidad no es algo que tenga tanta importancia para la mayoría de los profesores, quienes fundamentalmente relegan esta tarea en aquellos profesores que directamente están más implicados con los *alumnos con n.e.e.*: “*Los demás son testigos mudos*”, según la opinión de la jefatura de estudios. Lo



mismo ocurre con algunos de sus tutores, según lo comenta la orientadora, a pesar de estar involucrados de manera más directa con los alumnos.

Las diversas perspectivas que encontramos acerca del *programa de integración* parecen apuntar hacia una percepción de “tolerancia resignada” más que de aceptación. El jefe de estudios nos menciona que: “*en el programa de integración de este centro no ha habido muchos progresos, pero el programa se mantiene*”. Por su parte las orientadoras consideran que seguirá funcionando sin ser la mejor respuesta a las necesidades especiales de los alumnos. Dos tutoras juzgan que el *programa* ha ido mejorando cada año y que seguirá funcionando pero sin ser la mejor respuesta a las *necesidades especiales* de los alumnos, coincidiendo en esto con las orientadoras. Es interesante resaltar que, en un primer momento, otro de los tutores, se mostró reacio a dar su opinión al respecto, considerando que tal valoración competía, solamente, al departamento de orientación. Posteriormente sostuvo que “*las perspectivas del programa de integración son poco favorables, pues se requiere de mucho más apoyo y un trabajo diferente para que se puedan ver avances en casos como el del alumno con síndrome Down, que en este tipo de centros no tiene muchas posibilidades de avanzar*”. La tutora con menos experiencia trabajando con los *alumnos con n.e.e.* en el instituto, advierte que su inexperiencia le hace difícil valorarlo porque apenas está intentando conocer en que consiste, pero siente que “*la experiencia la ha abrumado y la tiene confundida porque no sabe que hacer con el alumno que le tocó*”.

Las expectativas más optimistas las expresa la profesora de pedagogía terapéutica, quien asegura que el programa es la mejor respuesta para las *necesidades especiales* de algunos alumnos y que se irá consolidando poco a poco con los años, actitud que parece corresponderse más con su concepción personal, que con su experiencia en el centro, ya que se acaba de incorporar este año sin tener la experiencia previa de haber trabajado en secundaria. La orientadora, por su parte, aduce que: “*es necesario revisar la Ley de Integración (suponemos que se refiere a las leyes educativas que la amparan); esto es algo de lo que nadie habla y este silencio ocurre porque esta población de niños no hace ruido, pero se les está afectando*”. Los beneficios del programa que se aprecian lo son con relación a cierto progreso en cuanto al aspecto académico en el caso de algunos alumnos, pero no en la mayoría. Para ella esto se nota en este centro en el caso del chico con Síndrome Down (“*Jano*”), quien tiene un desfase de más de dos años, que cada vez se hace más grande: “*ha llegado a su techo*”. Esta misma orientadora considera que, “*no se puede trabajar en el aula atendiendo prácticamente a dos poblaciones, quitándole 15 minutos de cada clase, como puede ser matemáticas, para atender a un individuo solamente, ya que la metodología actual no está avanzada como para tener la posibilidad de colocar un programa de ordenador para el que va con contenidos de primaria y otro para el que va incluso más avanzado que sus compañeros*”. En su opinión este proceso requiere de algo con lo que ni los profesores ni ella misma cuentan, que es la posibilidad de manejar nuevas metodologías que permitan dar la clase y, al mismo tiempo, en los espacios y horarios que tienen, lograr hacer un trabajo para los alumnos tan marcadamente diferentes en su nivel.

La jefatura de estudios, desde lo que parece ser una “postura institucional”, asevera que se ha conseguido una enseñanza más

adaptativa, mejor comprensión y actitudes más positivas hacia la diversidad entre los profesores y los alumnos, opinión que, sin embargo, no es compartida por las orientadoras. La titular menciona lo siguiente: “*Podríamos decir que ningún cambio significativo se ha dado que implique una mejor comprensión y actitudes positivas hacia la diversidad ni en los profesores, ni en los padres y muy poco en los alumnos*”.

Es unánime entre los tutores la idea de que mejoraría la atención a los *alumnos con n.e.e.*, si se aumentara el número de personal de apoyo especializado para la atención individual de los alumnos fuera del aula, así como mejorar la formación del profesorado, reducir el número de alumnos por clase, diseñar un currículo especial para ellos, estimular e incrementar la colaboración de la familia y, en el caso concreto del alumno con Síndrome de Down, contar con una cuidadora para que le vigile.

#### **Planificación y coordinación de las actividades que tiene que ver con la atención de los alumnos con n.e.e.**

No parece que existan objetivos generales en la intervención educativa con este alumnado, sino que son más bien los objetivos particulares de cada alumno y en cada situación los que guían el trabajo del profesorado. Por ejemplo, en opinión de la jefatura de estudios, en dos casos lo que se pretende es que los alumnos alcancen los objetivos mínimos pero, en el caso del alumno con Síndrome Down, se pretende que logre, antes que nada, ser autónomo y “*que se socialice*”.

Estos objetivos particulares se establecen en reuniones periódicas que tiene la orientadora con el tutor, en donde se plantean las necesidades percibidas y se decide sobre lo que hay que trabajar. Más adelante transmiten estos análisis a la profesora de pedagogía terapéutica para que apoye con la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.), que se les darán a los tutores, tarea que muchas veces se realiza sin un conocimiento preciso del trabajo que se lleva a cabo en el aula regular por parte de su profesorado. En todo el proceso son poco frecuentes las reuniones con el conjunto de profesores y los padres. Al mismo tiempo parece que en el centro se estima que la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), no tiene por qué entrar en estas cuestiones.

Una de las principales barreras que afectan a los procesos que demandan una adecuada coordinación entre el profesorado, es la estructura horaria existente en los IES, pues como señala una de las orientadoras, “*en el esquema actual, no hay manera de hacer coincidir a los implicados, pues sus respectivos horarios no tienen huecos en común, y tampoco puedo obligarles a tener reuniones en un horario que no les corresponde*”. Nos encontramos, por lo tanto, que no todos los involucrados participan activamente en la programación de las actividades de estos alumnos, ni dicha actividad se vive como algo que compete a los órganos de coordinación general del centro. Por lo tanto, no es de extrañar, como manifiesta la jefatura de estudios que, “*en este instituto no se vive la integración como un problema colectivo, como también ocurre con la compensatoria, sino como algo que afecta a unos pocos alumnos*”.

La planificación de horarios de los *alumnos con n.e.e.* y los tiempos de apoyo es responsabilidad de la orientadora, la PT y la jefa de estudios, buscando, por lo general, que los apoyos coincidan con los horarios de las materias en las que los alumnos

tienen mayores desfases con respecto a su grupo de referencia. Para la asignación de los tutores y según relata la jefa de estudios, “*se parte de lo que se tiene*” y, dentro de eso, se busca que sea gente cooperativa, que no se ponga nerviosa y que lo pueda llevar mejor.

Se ha realizado un cierto seguimiento y evaluación de las acciones emprendidas para la integración de los *alumnos con n.e.e.*, pero no formalmente ni de manera reglamentada. Son la PT y la orientadora las responsables de esta tarea que se realiza de manera particular para cada alumno.

**Evaluación psicopedagógica del alumnado con n.e.e.**

Para poder llevar a cabo esta tarea la orientadora menciona que se coordina, en lo posible, con los profesores; considerando que “*una cosa es que logren reunirse y otra que se trabaje en la misma dirección*”. Esto se da de diferente manera de acuerdo a la disposición de los profesores. Los contenidos de la evaluación psicopedagógica corresponden al modelo oficial propuesto por la Consejería de Educación. Formalmente todos los implicados deben participar en la elaboración de esta evaluación psicopedagógica y las mismas se deben revisar al finalizar el primer ciclo de la ESO y siempre que se necesite cambiar la escolarización del alumno.

Sin embargo, en la mayoría de los *alumnos con n.e.e.* del centro la principal “*información diagnóstica*” que se tiene de ellos proviene de la evaluación psicopedagógica previa realizada por el equipo de orientación psicopedagógica (EOEP), así como del expediente de alumno de la primaria de procedencia. Para complementar dicha evaluación la orientadora ha trabajado con cuestionarios en los que incorpora los puntos de vista de los profesores acerca del desarrollo social de estos alumnos. Todo se encuentra en orden y expresado con claridad en el expediente que existe de este alumnado en el departamento de orientación, aunque la información va con retraso ya que incorpora datos del curso anterior y hasta el último trimestre no se empezó a ver información sobre el año en curso. La realidad es que para la mayoría de los implicados, incluida la propia orientadora, la utilidad de la evaluación psicopedagógica disponible es muy limitada.

**Modalidad de apoyo predominante**

La orientadora señala que la modalidad de apoyo que existe en este centro, para los que tienen un “*retraso mental ligero*”, es la de permanencia en el aula regular la mayor parte del tiempo, equilibrando este tiempo con las adaptaciones curriculares individuales y las horas de apoyo fuera del aula (con 3, 4, 5, y 6 horas de apoyo con la PT). Y para los alumnos con “*retraso mental profundo*”, la modalidad predominante es el apoyo especial por parte de la PT fuera del aula ordinaria la mayor parte del tiempo, con atención individualizada cuando están dentro del aula ordinaria (tiempo de apoyo a la semana; 11 horas, 9hs. con la PT y 2 horas, con la orientadora).

Las orientadoras y los tutores concuerdan en que el centro no cuenta con los suficientes “*recursos humanos*” como para poder cumplir con las tareas requeridas para la integración educativa de los *alumnos con n.e.e.*

**Relaciones con las familias**

La coordinación que la jefatura de estudios tiene con los padres es poco frecuente, sólo en un caso la insistencia de los padres ha hecho que se tengan más entrevistas con ellos. Los tutores aceptan que dentro de sus funciones se encuentra el informar a las familias acerca del avance de los alumnos, pero en el caso de los alumnos del *programa de integración* lo que ocurre es que casi siempre es la orientadora o la profesora de pedagogía terapéutica quienes les informan. No deja de ser contradictorio que, al mismo tiempo, planteen que para mejorar la atención de estos alumnos en el instituto sea necesario incrementar la colaboración de la familia.

La orientadora menciona que el vínculo del departamento de orientación con la familia se realiza a través de la profesora de pedagogía terapéutica o de ella y, sólo en dos ocasiones se ha realizado a través del tutor. Poco es lo que participan los padres en la coordinación de las actividades de sus hijos. Lo más que ocurre, en algunos casos, es ofrecerles la información de lo que está pasando.

**Valoración global del programa de integración y expectativas**

Al profesorado del Instituto se le preguntó que si en el caso de tener un hijo con *necesidades educativas especiales* lo llevarían a su centro, buscando de esta forma una valoración global sobre el desarrollo del programa de integración en el mismo. Sólo la jefatura de estudios supone que lo haría; pero que también vería otras opciones en otros tipos de centros. Las orientadoras y los tutores manifiestan que si tuvieran un hijo con *n.e.e.*, **no lo llevaría a un instituto de integración como el suyo.**

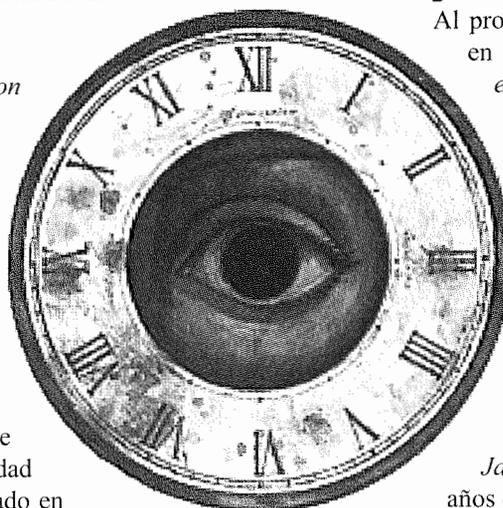
**JANO**

*Jano* cursa el 2º curso de la ESO y tiene 14 años de edad. Es un alumno con síndrome Down, de complexión gruesa y de baja estatura. En su trato es afable pero muy absorbente en la búsqueda de atención y del contacto físico. Es cariñoso, impetuoso y muestra cierta facilidad en el manejo de las relaciones con los adultos, mostrándose atento con ellos.

**Diagnóstico formal e informal**

En cuanto a las condiciones físicas y de salud, de acuerdo a los informes de su expediente escolar, muestra un retraso significativo en el desarrollo psicomotor, por lo que muestra lentitud en la coordinación dinámica general y en la actividad oculo-manual. Los problemas de lenguaje que presenta dan lugar a un proceso expresivo lentificado y con muy mala vocalización. Se considera que estos aspectos están vinculados a un diagnóstico de “*retraso mental ligero por Síndrome de Down*”, que en su caso ha sido reconocido por el IMSERSO.

De acuerdo a la Evaluación Psicopedagógica elaborada para el cambio de etapa a la secundaria *Jano* es un alumno con “*retraso mental ligero*” que se manifiesta con déficit de atención, con persistencia y con falta de motivación y autocontrol de sus emociones. En la valoración psicológica y social se menciona que hay incumplimiento de límites y normas por no obedecer a reglas ni mandatos. En el funcionamiento intelectual tiene



puntuaciones en tests estandarizados muy por debajo a lo que corresponde a su edad, presentando cansancio, poca motivación y escasa elaboración en el procesamiento de las pruebas. En cuanto a los aspectos positivos a los que se hace referencia, encontramos que se destaca el proceso de verbalización, observando que es capaz de ampliar su vocabulario, así como su orientación y la estructura espacial, además de ser persistente en tareas mecánicas. En cuanto a su capacidad social llega a utilizar formas de cortesía para relacionarse con los adultos, teniendo un comportamiento verbalmente aceptable.

### Historia familiar y escolar

*Jano* es el menor de tres hijos varones en una familia nuclear que se encuentra en la etapa de formación de hijos adultos jóvenes y adolescente con discapacidad. El padre es informático y tiene 51 años; la madre tiene 49 años y es profesora, aunque decidió no ejercer su profesión para quedarse en casa cuando nació *Jano*. De sus 2 dos hermanos, uno de ellos es ingeniero y tiene 26 años, el otro es estudiante universitario y tiene 20 años. Forman una familia muy cohesionada, lo que favorece la autoestima de *Jano*, pero que en este caso también propicie la dependencia y la escasa autonomía que muestra. La relación que *Jano* percibe de su padre es de apoyo y afectuosa. La madre es quien le asiste en todas las actividades de la vida diaria, y quien al atender sus necesidades básicas establece también la relación más estrecha con él. Los padres manifestaron que lo difícil para ellos ha venido con el tiempo, en términos de una lucha continua para mantener las expectativas positivas que ellos tenían respecto a una buena calidad de vida para su hijo, así como con relación al acceso a la escuela regular, pelea que en esos momentos continuaba para que dejaran a su hijo en el instituto y no lo mandaran a un centro específico.

Su escolaridad transcurrió en centros de educación ordinaria en donde recibió desde la escuela infantil estimulación adicional en psicomotricidad y logopedia. La etapa de educación primaria, según recuerdan los padres, transcurrió sin mayor conflicto, por lo que ellos dejaron en manos del colegio mucha responsabilidad y confianza acerca del desarrollo de *Jano*. Sin embargo, al finalizarla los empezaron a presionar con respecto a las carencias que su hijo tenía, haciéndoles esperar que era difícil que pasara de etapa y que pudiera continuar en un instituto.

Los padres convienen que se perdió mucho tiempo importante en esta etapa en la cual le debieron trabajar, desde el principio y de manera más intensiva, varios aspectos que sirvieran para desarrollarle ciertas habilidades. La madre se culpa de no haberse dado cuenta a tiempo de esta situación y relata que para ella era como un descanso de la etapa anterior, en la que la atención de *Jano* fue agotadora por la gran cantidad de necesidades que, siendo más pequeño, había que atender. Dice que esto es algo que no va a permitir que le suceda en esta etapa, por lo que se han convertido en vigilantes de la educación de su hijo exigiendo al centro que den más atención y aprendizajes para su hijo: “y no sólo los mínimos con los que los profesores se conforman para mantenerlo sin que les de problemas en el centro”.

Ingresó a este instituto después de mucha presión que el padre tuvo que ejercer, según menciona, para que lo aceptaran. Este año cursa 2º, de la ESO presentando un nivel de competencia curricular con un desfase de 4 años de acuerdo a su expediente.

### Rutina escolar

*Jano* tiene a la semana 13 horas de apoyo fuera del aula, 9 con la profesora de pedagogía terapéutica, 2 de logopedia y 2 con la orientadora. Con la profesora de pedagogía terapéutica trabajaba con lengua castellana y matemáticas, con la segunda orientadora aspectos más prácticos de lo mismo. Después de la reunión que tuvieron con los padres de *Jano* se incorporaron actividades de expresión, como ir a la cafetería del centro para manejar el pago y el cambio de algún producto. En dos de las sesiones con la profesora de pedagogía terapéutica trabaja con otros dos compañeros. La profesora sostiene que así *Jano* está más contento, aunque para ella es más difícil trabajarle los contenidos, porque son muy diferentes a los de los otros chicos.

Regresa al aula ordinaria en las clases de lengua con su tutora. En el recreo se pasea con su balón para encontrar con quién jugar fútbol o se queda hablando con algunas compañeras, quienes siempre están pendientes de él. Otro chico del *programa de integración* ha tomado la tarea de buscar en el recreo a *Jano* para ver qué hace y para que no se meta en problemas. Reconocen que en el curso anterior se salía de clases o no llegaba a educación física porque no le gustaba; se iba a cualquier lado del centro y luego se perdía o también se ponía a sacar los balones o a hacer cosas que se le ocurrían hasta que lo encontraban. Los profesores se quejaban porque no era posible estar vigilándolo todo el tiempo.

### Competencias

#### Aprendizajes y habilidades académicas

*Jano* dice que en el instituto ahora está más atento con sus cosas y puede moverse de un espacio a otro con más facilidad que en el curso pasado en donde se perdía con frecuencia. Sin embargo, la orientadora y la tutora recalcan que sigue siendo un chico sin la autonomía necesaria para desarrollar sus actividades. Con respecto al nivel de integración en el Instituto, su tutora acepta que “*se encuentra en un nivel regular de integración*”, pues se relaciona bien; no obstante la demanda constante de ayuda, la falta de tiempo para atenderle y el que no sea fácil que siga las indicaciones de los maestros hace que se le tenga que reñir de manera regular y que sea difícil tenerlo en clase.

En cuanto a sus aprendizajes, *Jano* lleva una programación adaptada a sus necesidades educativas y sobre el cual se le evalúa. En los grupos ordinarios no se han producido cambios significativos para adaptar el currículo a su nivel de desarrollo y es en el aula de apoyo donde se llevan a cabo la mayoría de los objetivos propuestos para él. Con respecto a su desempeño académico *Jano* nos dice que “*le va bien*”, pero que no le gusta la lengua, aun cuando en esa clase se siente bien porque está su tutora. A él le agrada más estar en clases de apoyo porque ve a la profesora de pedagogía terapéutica a quien considera: “*guapa, simpática y alegre*” y también porque está con otros compañeros que le agradan. Dice que con la profesora de pedagogía terapéutica va a trabajar y que, “*trabajar es bueno para aprender*”, aunque le gustaría que en la clase de apoyo hubiera más compañeros.

El nivel de competencia curricular de *Jano*, de acuerdo a su tutora, es de 2º o 3º de primaria. Por esta razón, lo que ella le da de lengua, “*nada tiene que ver con lo que les da a los demás alumnos*”. Él tiene que hacer algunos trabajos manera individual que no corresponden al nivel de la ESO y la única posibilidad de incluirlo en alguna actividad con los demás es que trabaje en lectura.

A la vista de los informes de evaluación parciales puede decirse que *Jano* progresa en casi todas las materias; aunque, lógicamente, en muchos contenidos todavía tenga “insuficiente”. Con respecto a los aprendizajes, la orientadora interina declara que lograr los aprendizajes que los padres de *Jano* quieren que obtenga en el instituto es imposible: “*Eso solo se les puede trabajar en centros especializados, no en el instituto, primero porque en el instituto no se pueden abordar aprendizajes por debajo de 2 niveles curriculares y en segundo lugar porque lo que quieren son aprendizajes cotidianos como manejar dinero y hacerlo autosuficiente, lo que está lejos de los contenidos de la ESO*”.

### Bienestar emocional

Con respecto a las condiciones de bienestar emocional *Jano* manifiesta un nivel medio de “autoconcepto positivo” y de autoestima” (obtenida en la Escala de Autoconcepto de Matorell et, al, 1993) lo que se ve como positivo. Acerca de la percepción que *Jano* tiene de sí mismo, confiesa que él es: “*tranquilo*” y subraya que “*me porto bien*”. Le gusta ser alegre y plantea que a la gente le gusta como es, porque: “*soy caballero y no soy ágil*”, lo que nos permite apreciar que reconoce, al menos en parte, sus posibilidades y sus carencias. Él dice que se siente “*muy feliz*” (según la escala utilizada para evaluar “Felicidad”), y que esto ocurre, sobre todo, cuando está con su familia. Sin embargo, la necesidad de expresar felicidad la cubre también con fantasías, pues afirma que tiene una novia y que eso lo hace ser feliz también. La existencia de la novia no es real, según contradicen la orientadora y los padres: lo que sí es real, de acuerdo a la orientadora, es el hecho de que: “*ha creado cierto nivel de tensión entre las compañeras que interactúan más con él, porque en realidad él está buscando una novia*”. No obstante también hay momentos en los no se siente feliz, como ocurre cuando algunos de sus compañeros de clase le pegan por “*hacer el tonto*”.

### Relaciones interpersonales y comunicación

En cuanto a las relaciones interpersonales, para *Jano* todos sus compañeros pueden ser sus amigos porque le caen bien, sin embargo, la realidad es que no mantiene ninguna relación afectiva permanente con ellos. *Jano* menciona como amigo a José, un compañero con el que dice llevarse mejor y con quien sale por la tarde cuando sus padres le dan permiso. Esta es, en realidad, una “amistad virtual”, que expresa su necesidad de compañía y de una relación más estrecha con chicos de su edad, pues en realidad es una fantasía, como así lo confirman los padres. Los padres dicen que “*él no tiene amigos fuera del instituto*” y lo que ellos saben de sus compañías en el centro es que son algunas compañeras de clase con las que se lleva bien y que, a veces, lo chicos le invitan a jugar al fútbol (ambos aspectos los confirmamos en las observaciones del recreo).

Otra información complementaria acerca del nivel de socialización de *Jano* y la percepción que de él tienen sus compañeros y su tutora la obtuvimos a través de la *Batería de Socialización: Bas-3* (Martorell et al, 1993), con aplicaciones a él mismo, a sus compañeros y a sus tutores (en la misma versión, pero para profesores). La información que obtuvimos a través de este instrumento es que, de acuerdo a sus compañeros, *Jano* es un chico con un bajo nivel de consideración por los demás y de bajo autocontrol en las relaciones sociales, lo que sugiere conductas de terquedad, indisciplina o impositivas por su parte. Tiene un alto nivel de retraimiento social, comportamiento que

hace referencia a un alejamiento activo o pasivo de los demás, sin llegar a mostrar un nivel alto de ansiedad social y timidez en las relaciones sociales.

Asimismo, su tutora lo evalúa muy bajo en cuanto a socialización, pues tiene, en su opinión, un “*bajo nivel de consideración por los demás*”, “*de autocontrol de las relaciones sociales*” y de “*liderazgo*”, pero a diferencia de lo que opinan los compañeros de *Jano*, ella valora que no muestra ni retraimiento social, ni ansiedad o timidez. *Jano* tiene muy poca relación con sus compañeros del aula ordinaria y lo que se pudo observar en el recreo es que él interactúa con un grupo reducido de cuatro compañeras de su clase, los mismos que el año anterior le apoyaban cuando llegaba a perderse en el recreo o para ir a determinadas clases; ahora lo que hacen, fundamentalmente, es hablar con él.

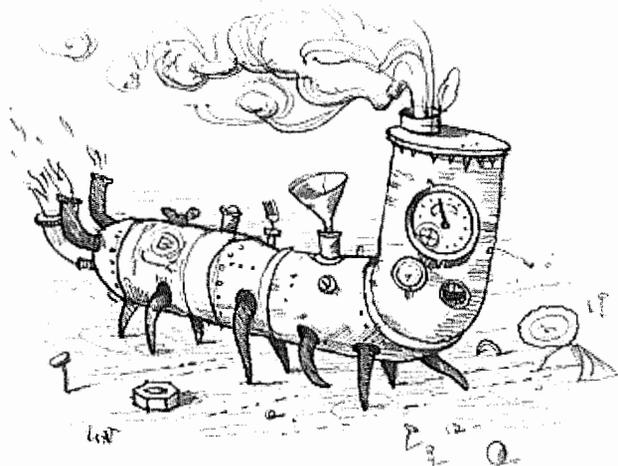
*Jano* también se relaciona en el instituto con un compañero que, como él, asiste a clases de apoyo y que está en su mismo grupo. Este alumno se ha tomado la tarea, según comenta la orientadora, de: “*ver que no se meta en problemas Jano y si lo hace, avisar a los profesores*”. En otras ocasiones *Jano* lleva un balón de fútbol y son unos chicos del *programa de compensatoria* los que se acercan a jugar con él. La tutora considera que los compañeros no lo tratan mal ni lo rechazan, pero “*tampoco lo tratan con normalidad*”.

Los padres dicen que no tiene amigos porque no sale, ya que no tiene actividades fuera de casa, con respecto a lo cual la madre explica: “*Yo me siento culpable de eso, creo que debo de buscarle algo, quizá en la piscina que van a abrir. Él quería fútbol, pero yo no lo dejé porque le cuesta mucho trabajo y lo podían lastimar o molestar y ahora ya no lo quiere*”. En ocasiones baja a jugar con algunos vecinos que son siempre niños más pequeños. Asegura la madre que no ha sentido que rechacen a su hijo, sino que no ha encontrado actividades en la comunidad que él pueda realizar. Ambos padres concuerdan que en el instituto su hijo se relaciona poco con los compañeros, pero que aun así ellos esperan que continúe allí con compañeros “*normales*” para que aprenda a crear recursos propios para sentirse bien con ellos.

### Expectativas vinculadas a las posibilidades de desarrollo en el futuro y opiniones sobre su situación actual. Del alumno, la familia y sus profesores

En la exploración de las expectativas encontramos que *Jano* lo que quiere hacer cuando salga del instituto es, “*trabajar en un bar y atender a la gente*”, ya que de mayor le gustaría ser camarero y acentúa que esto mismo es lo que les gustaría a sus padres que él hiciera. Sus padres tienen expectativas más ambiciosas para él, desean que al terminar el instituto logre: “*leer y escribir bien, entender el lenguaje escrito y hablado, que sepa de matemáticas básicas que le permitan por lo menos el manejo de dinero, que tenga autonomía y que se relacione con diferentes personas, que se motive para tener conocimientos, aunque sean generales, en diferentes áreas*”. Aun cuando ellos manifiestan que no les agrada plantearse expectativas ambiciosas, también saben que lo que tienen claro es que no desean marginarlo mandándolo con chicos que sean de “*educación especial*”: “*por lo que nunca optaríamos sería por un centro específico...aun después de terminar el instituto como nos lo han sugerido algunos profesores*”.

En el contexto del instituto lo que formula su tutora es que lo que *Jano* puede lograr en el instituto es, “Una mejora en el nivel de desarrollo social porque los institutos no están organizados para trabajar más que contenidos”; no estima que al salir del instituto logre más de lo que ha avanzado, por lo que en un futuro de 10 años lo ve igual que como está en este momento, con dependencia de los mayores y con poca autonomía.. Al igual que la orientadora y la jefa de estudios, la tutora considera que *Jano* debería estar en un centro de educación especial.



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es necesario reconocer, al menos en los casos concretos de nuestro estudio, que estamos muy lejos de alcanzar las metas que en un inicio se previeron deseables con respecto a la política de integración escolar de *los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas* a discapacidad intelectual. El avance que se logró, en un primer momento, en la implantación del programa de integración en el nivel de educación infantil y primaria viene enfrentándose a un fuerte choque al llegar a la etapa de la educación secundaria que se traducen en múltiples problemas y dificultades. Éste choque se produce entre la aspiración de lo que sería deseable alcanzar para escolarizar adecuadamente a dichos alumnos (un respeto a sus condiciones particulares de desarrollo y una respuesta educativa con equidad que favorezca el bienestar integral de los mismos alumnos) y una *cultura escolar* claramente inadecuada para ese fin, que es la que tienen buena parte de los centros de educación secundaria estudiados.

Lo contradictorio de la situación es que lo esencial de estas dificultades, tanto como de los *remedios* necesarios (más formación, mejor coordinación, nuevos materiales, etc.), son conocidas por la administración, el profesorado y las direcciones de los centros que, sin embargo parecen vivir en una suerte de *fatalidad* ante ello, resultado seguramente de una explosiva combinación entre falta de recursos, de estímulos y apoyos para el cambio, pero también de determinación y responsabilidad individual ante los principios que nos hemos dado libremente, como es el de la inclusión (Escudero, 2006). Todo ello confluye en que muchos centros se perciben así mismos con una especie de “*capacidad limitada, X*” para hacer frente a esta cuestión de la atención a la diversidad, de forma que cuando las necesidades específicas de algunos alumnos *sobrepasan* esa capacidad, no encuentran la vía o la forma para superarse e incrementar o variar su trabajo con objeto de dar una mejor respuesta ante la

misma. Ello vendría a reflejar, como han señalado Farrel et al (2007), la existencia de un *ecología de la inclusión* que debe tenerme muy presente. Ello nos hace pensar, por otra parte, que el grado de incertidumbre y la capacidad de “*transformar las dificultades en retos*”, como diría Paulo Freire, es, cuando menos, limitada y, en todo caso, escasa en los centros que hemos estudiado. El panorama se vuelve más confuso e intrincado a los análisis cuando al tiempo se conoce que las actitudes sociales que la mayoría del profesorado manifiesta ante la integración son por lo general y mayoritariamente positivas (Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán y Pérez, 2003). Este hecho no habla de la notable incongruencia entre las actitudes y creencias explícitas y los comportamientos y prácticas reales que se observan en muchos de los implicados en este proceso de la integración escolar (las concepciones implícitas en la acción), un hecho para el que deberíamos buscar luz entre los especialistas en el estudio de cómo son y cambian nuestras concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006).

En el estado actual de la cuestión existe el grave riesgo de generar la percepción de que como dijo un profesor “*era un error y no es correcto ni adecuado el aspirar a que estos alumnos* (en su caso un alumno con Síndrome de Down) *estén en la secundaria*”, de forma que nos demos por satisfechos con que, en el mejor de los casos, estos alumnos asistan a los IES, o bien que se cuestione a fondo esta política educativa y se pongan en marcha procesos regresivos hacia propuestas “*razonables*” o “*sensatas*”. Si a ello se le une la falsa creencia de que no se pueden cambiar las condiciones en las que se desenvuelven los centros escolares, la combinación puede resultar muy negativa para estos y otros alumnos en situaciones de desventaja, y, en cualquier caso, conduce a reforzar una triste injusticia, pues aquellos alumnos que precisan de más apoyos son siempre, por su vulnerabilidad, doble o triplemente discriminados. Sostenemos, por otro lado, que es en los centros educativos donde se puede abordar el apoyo a esta realidad compleja del alumno, intentando modificar la interacción entre los diversos sistemas contextuales y generando nuevas condiciones para el desarrollo de los alumnos. Los “*orientadores*” pueden tener, a este respecto, un papel destacado que jugar en esta tarea relativa a facilitar los procesos de innovación y mejora de las culturas escolares al uso (Echeita y Rodríguez, 2007).

Creemos que es imprescindible sacar a la luz y debatir la situación de los alumnos que nosotros hemos estudiado en este trabajo (y la de otros en situaciones similares), pues sólo al hacerla explícita y pública se puede iniciar el proceso de cambio y mejora que la misma necesita. Es cierto que se han producido cambios y transformaciones que podrían verse como impensables unos años atrás y que, seguramente, muchos alumnos con *necesidades especiales* asociadas a discapacidad intelectual estén teniendo experiencias educativas satisfactorias en cuanto a su desarrollo académico, social y emocional. Ciertamente queda mucho por hacer, pero también hay que decir que se avanza...., desesperadamente lentos y haciendo recaer continuamente sobre “*las víctimas*” de este proceso las negativas consecuencias que el mismo tiene para ellos. En este marco la resistencia a la frustración es una de las emociones que debemos aprender a controlar si queremos que los procesos de cambio que se precisan avancen significativamente, porque en no pocas ocasiones, como nos ha enseñado el profesor

Booth (2006), maniatados por concepciones deterministas respecto al aprendizaje y la enseñanza y por enfoques de gestión burocráticos de los centros y de la vida institucional, muchos de nuestros intentos de cambio guiados por nuestros principios declarados consiguen pocos resultados. Pero a este respecto no conviene olvidar que:

*Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambio de acuerdo con nuestros valores, la acción con principios es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente.*

Booth (2006 p.217)

**Referències bibliogràfiques:**

Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* pp. 211-217) Salamanca: Amarú.

Carrión, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Archidona: Aljibe.

Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42

Echeita, G., Jiménez, D., (2007). Estudio de casos sobre la situación académica, emocional y relacional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual integrados en IES. *Siglo Cero*, 38(2), 222, 17-44

Echeita, G. & Rodríguez, V. (2007) Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp21-42) Barcelona: Graó

Farell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007) Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146

Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G.; Babío, M.; Galán, M.; Aguilera, M.J. & Pérez, E. (2003) *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (www.dmenor-mad.es)

Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O., & Silva, F. (1993). ASB. Escala de autoconcepto. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* pp. 25-53. Madrid: MEPSA

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M., (Eds.), (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Stake, R.E. ( 1998) *La investigación con estudio de casos* Madrid: Morata

**Nota:**

[1] Al hilo del análisis sobre lo difícil que resulta para el profesorado en general, acometer los procesos de inclusión de los *alumnos con n.e.e.* asociadas a problemas emocionales y de conducta, los autores plantean la idea de que el éxito de la inclusión, como el de otros procesos, esta ligado al contexto, al *equilibrio ecológico*, en el que se desarrolla. Y si es cierto que, por ejemplo, algunos centros y profesores se han mostrado significativamente exitosos a la hora de trabajar con ese grupo de alumnos, no hay que pensar que dicha capacidad sea permanente o insensible a los cambios en su realidad, de forma que el equilibrio ecológico que en un momento determinado pueden estar manteniendo entre necesidades de los alumnos y respuestas educativas, se pueda perder rápidamente a cuenta de, por ejemplo, la retirada de un asistente escolar dedicado a este alumnado, o a cuenta de la incorporación de un alumno mas problemático o por el aumento de la presión sobre los resultados de la escuela. Esta perspectiva ecológica sobre

la inclusión debería de estar particularmente presente en los responsables de tomar decisiones; directivos, asesores psicopedagógicos, autoridades locales y nacionales.

**Correspondència amb els autors:**

Doris Jiménez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).  
E-mail: dorisari@hotmail.com.  
Gerardo Echeita, Universidad Autónoma de Madrid.  
E-mail: gerardo.echeita@uam.es

