

TESIS DOCTORAL



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN  
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.**

**ESTUDIO DE CASO: IES LAUREL DE LA REINA**

DIRECTORES:

Dr. D. ANTONIO MIÑÁN ESPIGARES

Dr. D. JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

AUTORA: M<sup>a</sup> Dolores Polo Cobo

GRANADA, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: María Dolores Polo Cobo  
D.L.: GR 2314-2012  
ISBN: 978-84-9028-137-6



*A todas las personas que  
creen en los sueños.*

*"Los sueños son posibles,  
mejorar la realidad  
sin sueños es imposible".*

Ramón Flecha (2006)



# Agradecimientos

Demos gracias a los hombres y a las mujeres que nos hacen felices,  
ellos son los encantadores jardineros que hacen florecer a nuestros  
espíritus.  
Will Rogers

La finalización de esta Tesis Doctoral representa el final de un largo y arduo camino que inicié con mucha ilusión, la misma con la que la terminé y la misma que todavía me queda para seguir adelante en mi trabajo diario. Pero en este camino no he estado sola. Por ello, quiero dejar constancia en este espacio de mi gratitud a todas aquellas personas que, de una u otra forma, me han acompañado.

En primer lugar mi agradecimiento a los directores de esta tesis, D. Antonio Miñán y D. Juan Bautista Martínez, por ofrecerme sus conocimientos, su experiencia profesional y su apoyo a lo largo de esta investigación.

Mi gratitud a los profesores y profesoras de la universidad que han influido en mi formación y en el desarrollo de esta tesis, a través de los seminarios programados y de sus acertados consejos.

Gracias a todos mis compañeros y compañeras del Instituto Laurel de la Reina, donde desarrollé mi trabajo, por su colaboración directa e indirecta en la realización de todas las tareas que les he solicitado.

Mi agradecimiento a todas las personas que, a nivel profesional, me han prestado su apoyo, asesoramiento e información; sin su ayuda esta tesis no estaría completa.

Gracias a las personas de la Junta de Andalucía que me han proporcionado los datos básicos para el análisis realizado en este trabajo.

Mi ánimo a todos los profesionales de la educación que creemos en el sueño de la inclusión y que, desde nuestro trabajo, luchamos día a día para conseguir unas aulas y centros cada vez más inclusivos.

Mi recuerdo entrañable a las familias y asociaciones de personas con síndrome Down, que me han ofrecido su apoyo, colaboración y ánimo para continuar y terminar mi trabajo.

Mis disculpas a mis seres queridos, familiares y amigos, que han soportado mis ausencias, mientras yo preparaba este estudio. Trataré de recompensarles. Mi recuerdo más entrañable a mis seres ausentes, les hubiera gustado estar aquí, a mí también.

Finalmente, y, de manera especial, darle las gracias a todas las personas con síndrome de Down que he conocido y que, sin duda, seguiré conociendo, porque ellas me han hecho cambiar pensamientos, creencias, actitudes y prácticas. En definitiva, ellos y ellas han contribuido a que sea mejor profesional y, sobre todo, mejor persona.

Gracias a todos y todas.

## Abreviaturas

acSD	Alumnado con síndrome de Down
CDPD	Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad
DICU	Diversificación Curricular
LEA	Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía.
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OIE-UNESCO	Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
SD	Síndrome de Down
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization



# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	V
ABREVIATURAS .....	VII
ÍNDICE .....	IX
INTRODUCCIÓN.....	1
<b>PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I. EL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN .....</b>	<b>9</b>
1.1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.2. EL SÍNDROME DE DOWN .....	11
1.3. EL MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD .....	15
1.4. INTELIGENCIA Y SÍNDROME DE DOWN.....	17
1.5. DESARROLLO DEL ALUMNADO CON SD .....	19
1.6. LAS RELACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO CON SD EN SECUNDARIA .....	22
1.7. LA CONDUCTA DE LOS ADOLESCENTES CON SD .....	24
1.8. EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON SD.....	26
1.9. EL RAZONAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO .....	29
<b>CAPÍTULO II. LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON SD EN SECUNDARIA .....</b>	<b>31</b>
2.1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA INCLUSIÓN .....	31
2.1.1. Influencia del movimiento asociativo.....	31
2.1.2. Legislación.....	32
2.1.3. Cambios en las teorías .....	35
2.1.4. Innovaciones en las prácticas.....	37
2.1.5. Los proyectos teórico-prácticos .....	37
2.2. LA INCLUSIÓN.....	38
2.3. LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	44
2.4. INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON SD .....	48
2.5. INCLUSIÓN ESCOLAR DE LAS PERSONAS CON SD.....	51
2.6. LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON SD EN SECUNDARIA.....	55
2.7. BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EN LOS IES.....	56
2.8. CONDICIONES PARA LA INCLUSIÓN EN LA ESO .....	60
2.9. EFECTOS DE LA INCLUSIÓN .....	67
2.10. LA VOZ DE LOS IMPLICADOS EN LA INCLUSIÓN .....	71
<b>La voz de los profesionales</b> .....	72
<b>La voz de las familias</b> .....	73
<b>La voz de los hermanos</b> .....	74
<b>La voz de los jóvenes con SD</b> .....	76
<b>CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA .....</b>	<b>79</b>
3.1. INTRODUCCIÓN.....	79
3.2. PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA .....	82
3.3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO.....	84
3.4. LA ESO Y EL ALUMNADO CON SD.....	86
3.5. CAMBIOS NECESARIOS EN LA ETAPA .....	96

**SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO .....99**

**CAPÍTULO IV. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....101**

4.1.	JUSTIFICACIÓN .....	101
4.2.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	104
4.3.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	110
4.3.1.	Problema de investigación .....	111
4.3.2.	Objetivos de investigación .....	112
4.3.2.1...	Objetivo general .....	112
4.3.2.2...	Objetivos específicos .....	112
4.3.3.	Fases de la investigación.....	114
4.4.	ESTUDIO GENERAL .....	116
4.4.1.	Datos oficiales sobre el alumnado con SD en Andalucía.....	116
4.4.2.	Población y muestra.....	116
4.4.3.	Instrumentos de recogida de información .....	119
4.4.3.1...	Construcción del cuestionario en línea .....	120
4.4.3.2...	Características del cuestionario .....	124
4.4.3.3...	Proceso de elaboración del cuestionario.....	127
4.4.3.4...	Dimensiones del cuestionario.....	128
4.4.3.5...	Formato y longitud del cuestionario en línea .....	130
4.4.3.6...	Tipo de preguntas .....	131
4.4.3.7...	Prueba del cuestionario en línea .....	132
4.4.3.8...	Administración del cuestionario .....	132
4.4.3.9...	Verificación de consistencia de datos .....	133
4.4.3.10.	Validación del cuestionario .....	134
4.4.4.	Fiabilidad del cuestionario.....	135
4.4.4.1...	Tasa de respuesta del cuestionarios en línea .....	136
4.4.4.2...	Aceptabilidad del cuestionario .....	137
4.4.4.3...	Sesgos del cuestionario .....	138
4.4.4.4...	Presentación y aplicación del cuestionario.....	139
4.4.5.	Análisis de los datos .....	141
4.5.	ESTUDIO DE CASO: IES LAUREL DE LA REINA .....	141
4.5.1.	Introducción .....	141
4.5.2.	Definición .....	142
4.5.3.	Ventajas y desventajas.....	145
4.5.4.	Críticas o limitaciones del estudio de casos.....	146
4.5.5.	Tipos de estudios de casos .....	147
4.5.6.	La selección del caso .....	148
4.5.7.	El papel de la investigadora en la investigación.....	149
4.5.8.	Acceso y negociación.....	150
4.5.9.	Diseño metodológico del estudio de caso.....	152
4.5.9.1...	Diseño del estudio de caso.....	152
4.5.9.2...	Objetivo del estudio de caso. ....	153
4.5.9.3...	Formulación de preguntas.....	154
4.5.9.4...	Redacción del caso.....	156
4.5.10.	Elaboración de un código ético.....	157
4.5.11.	Estrategias e instrumentos de recogida de información .....	158
4.5.11.1.	Documentación del Centro.....	160
4.5.11.2.	La Observación directa y observación participante.....	162
4.5.11.3.	Entrevistas.....	166
4.5.11.4.	Cuaderno de campo.....	168
4.5.11.5.	Sociogramas de los grupos con alumnado con SD .....	169
4.6.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	169
4.6.1.	Validez y Confiabilidad en los estudios de caso .....	170

4.6.2.	Criterios de calidad .....	173
4.7.	REDACCIÓN DEL INFORME .....	175
<b>CAPÍTULO V. ESTUDIO GENERAL .....</b>		<b>177</b>
5.1.	ANÁLISIS DE DATOS SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON SD .....	177
5.2.	EL CUESTIONARIO EN LÍNEA .....	186
5.2.1.	Proceso para definir la muestra .....	186
5.2.2.	Definición de variables y codificación .....	188
5.2.3.	Fiabilidad de consistencia interna .....	191
5.2.4.	Validación .....	197
5.3.	PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO. DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN .....	204
5.3.1.	BLOQUE A. EL CENTRO DOCENTE .....	206
5.3.2.	BLOQUE B. EL/LA PROFESOR/A .....	216
5.3.3.	BLOQUE C. LA PRÁCTICA EN EL AULA .....	231
5.3.4.	BLOQUE D. DIFICULTAD PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE .....	248
5.3.5.	BLOQUE E. NECESIDADES DEL ALUMNADO CON SD .....	251
5.3.6.	BLOQUE F. CREENCIA, ACTITUD Y PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN .....	256
5.3.7.	BLOQUE G. Análisis cualitativo de la pregunta abierta .....	269
5.3.8.	Resultados de la dependencia entre variables: correlación .....	286
<b>CAPÍTULO VI. ESTUDIO DE CASO: IES LAUREL DE LA REINA .....</b>		<b>297</b>
6.1.	INTRODUCCIÓN .....	297
6.2.	LOS COMIENZOS. ANTECEDENTES DEL PROYECTO .....	298
6.3.	HISTORIA .....	300
6.4.	DESCRIPCIÓN DEL CENTRO .....	301
6.4.1.	Ubicación .....	301
6.4.1.	Contexto socio-económico y cultural .....	302
6.4.2.	Titularidad, enseñanzas que imparte y horario escolar .....	303
6.4.3.	Carácter innovador del Centro .....	303
6.4.4.	El alumnado .....	304
6.4.5.	El profesorado .....	306
6.5.	RESULTADOS .....	311
6.5.1.	Análisis documental .....	312
6.5.1.1.	...Proyecto Educativo .....	313
6.5.1.2.	...Adaptaciones curriculares .....	315
6.5.1.3.	...Expedientes académicos y Actas de evaluación .....	316
6.5.2.	Análisis sociométrico .....	317
6.5.2.1.	...Aceptación del alumnado con SD por sus compañeros y compañeras .....	317
6.5.2.2.	...Sociogramas. Análisis y discusión de los datos .....	320
6.5.3.	Datos procedentes de la Observación en las aulas .....	339
a.	..... Estructura de agrupamiento .....	340
b.	..... Las interacciones profesorado-alumnado y alumnado-alumnado .....	342
c.	..... Actividades realizadas en el aula .....	343
d.	..... Materiales curriculares .....	345
e.	..... Participación del alumnado con SD en el aula .....	346
f.	..... La distribución del tiempo .....	346
g.	..... Apoyos en el aula .....	347
h.	..... La evaluación del trabajo del aula .....	349
i.	..... Análisis de la estructura organizativa y de tarea de una sesión en el aula .....	350
4.5.4.	Entrevistas .....	359
	EL CENTRO .....	360
	EL ALUMNADO Y LA RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS .....	384

EL PROFESORADO .....	405
LAS FAMILIAS EN EL CENTRO .....	414
LA INCLUSIÓN .....	415
LA ADMINISTRACIÓN.....	422
LAS MEJORAS.....	424
PERSPECTIVAS DE FUTURO .....	425
4.5.5. Síntesis entre lo observado y lo declarado .....	428
<b>TERCERA PARTE. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>433</b>
<b>CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>435</b>
7.1. REFLEXIÓN GENERAL SOBRE EL MARCO TEÓRICO .....	436
7.2. CONCLUSIONES .....	439
7.2.1. Conclusiones estudio general.....	439
7.2.2. Conclusiones del estudio de caso .....	452
7.2.3. Respuestas a las preguntas del estudio de caso.....	459
7.2.4. Reflexión general sobre la metodología utilizada.....	462
7.2.5. Líneas de investigación futura .....	464
7.2.6. Consideraciones finales.....	466
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>469</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>491</b>
ANEXO I. TABLAS, GRÁFICAS, FIGURAS Y CONTENIDO EN CD .....	493
ANEXO II. CUESTIONARIO EN LÍNEA .....	498
ANEXO III. SOLICITUD DE COLABORACIÓN EN EL CUESTIONARIO .....	506
ANEXO IV. PROTOCOLO DE VALIDACIÓN UTILIZADO POR EXPERTOS.....	507
ANEXO V. FICHA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN.....	508
ANEXO VI. FICHA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN COMPLETA.....	509
ANEXO VII. ENTREVISTA AL PROFESORADO DEL IES.....	510
ANEXO VIII. ENTREVISTA MADRES DE HIJOS SIN SD .....	511
ANEXO IX. ENTREVISTA MADRES DE HIJOS CON SD .....	512
ANEXO X. ENTREVISTAS/CONVERSACIONES ALUMNOS SIN SD. ....	513
ANEXO XI. ENTREVISTA/CONVERSACIONES ALUMNOS CON SD.....	513
ANEXO XII. CUADERNO DE CAMPO. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE .....	514
ANEXO XIII. CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO .....	517
ANEXO XIV. SOCIOGRAMA DE 3º DICU.....	518
ANEXO XV. SOCIOGRAMA DE 2º A.....	519
ANEXO XVI. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO CON SD EN EL AULA.....	520
ANEXO XVII. PRUEBAS DE MATEMÁTICAS .....	521
ANEXO XVIII. ADAPTACIÓN DE OBJETIVOS Y ACTIVIDADES .....	522
ANEXO XIX. IMÁGENES.....	523

# Introducción

Un comienzo no desaparece nunca,  
ni siquiera con un final.  
Harry Mulisch

En España, podemos identificar un proceso de cambio en políticas, investigación y prácticas educativas que pretende la construcción de una escuela más inclusiva. Este proceso se viene produciendo al menos durante las dos últimas décadas, si tomamos como referencia, 1990, año en que entra en vigor la LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo español, que tenía una visión más integradora. Si fijáramos 1985, como inicio del proceso de integración en España, año en que se aprueba el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, serían entonces algo más de dos décadas de intentos y medidas para mejorar la integración escolar. Muchos autores señalan esta fecha y este Real Decreto como el origen del cambio de un modelo educativo basado en el déficit, a un modelo basado en la atención de necesidades educativas especiales. Pero ¿realmente fue el origen del cambio? ¿Cuál es la naturaleza de ese cambio en nuestros días? En 1985 se puso en marcha un plan experimental de integración de niños en la escuela ordinaria, con un sistema de apoyos específicos y por personal especializado, pero, en aquel momento, se mantenía con fuerza la existencia de centros ordinarios de integración y de centros específicos de educación especial, y dentro de los centros ordinarios tenían un auge importante las aulas específicas de Educación Especial.

La Educación inclusiva es un tema de extraordinario interés en nuestros días, en tanto, parece que se toma conciencia de que la educación para la diversidad de estudiantes afecta a todas las etapas del sistema educativo y a todo el profesorado.

Pero se necesita aumentar la investigación que ponga de manifiesto cuál es la situación real de la educación inclusiva en los centros. La Educación Inclusiva es un asunto complejo que precisa de un análisis detenido. En esta investigación pretendemos conocer la situación educativa del alumnado con síndrome de Down en los centros de secundaria en Andalucía. Nos interesa identificar aspectos importantes de la educación inclusiva a través del estudio del alumnado con síndrome de Down en la educación secundaria obligatoria. Queremos profundizar en aspectos tales como la escolarización, las necesidades educativas que tienen, las dificultades que se presentan en los centros, cómo se producen las prácticas inclusivas y cómo se podrían mejorar. Finalmente se realiza un estudio de un caso: el Instituto Laurel de la Reina, en el que actualmente estoy desarrollando mi trabajo, como Profesora de Apoyo, con adolescentes en un Centro de Secundaria, que se encuentra inmerso en un proceso de innovación basado en un modelo de escuela inclusiva para la atención a la diversidad de estudiantes y, de manera preferente, para la atención de alumnado con síndrome de Down (SD).

El proyecto educativo de este centro con respecto a los profesionales del apoyo contempla como funciones principales la de apoyar al alumnado y al profesorado dentro del aula, fomentar la participación activa del alumnado con SD,

mantener relaciones frecuentes con la familia, a modo de enlace entre esta y el profesorado y la elaboración de adaptaciones curriculares para el alumnado con SD.

El IES Laurel de la Reina comienza a funcionar en el curso 2003-04, con un proyecto de innovación, aprobado por la Junta de Andalucía. Uno de los principios básicos es centrarse en sus capacidades y posibilidades y no en sus déficits. No es el alumnado con SD el que se tiene que adaptar al Centro sino el Centro y el Curriculum los que tienen que modificarse para dar respuesta a cada uno de los alumnos y alumnas con SD.

Para los adolescentes en general, y para los adolescentes con SD en particular, la transición de la etapa de primaria a secundaria es complicada, ya que supone, en la mayoría de los casos, un cambio de centro y de compañeros, junto a una mayor carga lectiva. Asimismo, las prácticas que se desarrollan en la ESO no son, todavía, en su mayoría, las más adecuadas para la participación y el aprendizaje del alumnado con SD. El profesorado aún sigue afirmando no estar suficientemente preparado para atenderlo en el aula. El rendimiento de este alumnado se sigue poniendo en cuestión y algunos profesores se preguntan si "merece la pena enseñarles algo que ellos no alcanzan a entender". Nuestra experiencia nos dice que las prácticas se pueden y deben mejorar unas y cambiar otras y que la formación tiene que venir del desarrollo profesional del propio profesor a partir de su práctica. Esta investigación tiene por objetivo contribuir a aumentar el conocimiento sobre Educación Inclusiva y síndrome de Down, centrándonos en la Educación Secundaria. El estudio de caso pretende reflejar la

experiencia y el conocimiento de profesores, padres, madres, y alumnado con y sin síndrome de Down y, en general, de todos aquellos que han participado de manera directa o indirecta en este proceso de inclusión.

El estudio ha quedado dividido en tres partes.

La PRIMERA PARTE se desarrolla en tres capítulos y forma el marco teórico, con la revisión bibliográfica de los conceptos centrales de nuestra investigación: síndrome de Down, educación inclusiva, educación secundaria y su profesorado.

El *Capítulo I* se centra en los aspectos que hemos considerado más importantes acerca de las personas con síndrome de Down en la adolescencia y que nos sirven de base para la posterior investigación, sobre todo los aspectos que pueden tener importancia y repercusión en la educación.

El *Capítulo II* dedica el al estudio de la filosofía base de nuestro trabajo: la educación inclusiva. Veremos qué es la educación inclusiva y los cambios necesarios para conseguir escuelas inclusivas. Creemos que este es el camino para conseguir una educación para todos. Recogeremos las voces de los implicados en la educación inclusiva del alumnado con síndrome de Down, los profesionales, las familias y ellos mismos, los jóvenes con síndrome de Down.

En el *Capítulo III* se ha desarrollado la etapa en la que hemos centrado nuestro trabajo, la educación secundaria; etapa complicada por los importantes cambios que en ella

ocurren. Analizaremos cómo es el profesorado, el alumnado, la problemática de la misma y las necesidades de cambio.

Tras la finalización del marco conceptual, la SEGUNDA PARTE de nuestro estudio está dedicada al marco empírico, donde tiene lugar el trabajo de investigación. En este espacio se analizarán las necesidades del alumnado con SD en Andalucía y los efectos de su inclusión en el aula ordinaria, así como el Estudio de Caso. Está formada por tres capítulos.

El *Capítulo IV*, que incluye del Diseño de la Investigación y el planteamiento metodológico seguido. Para ello nos hemos situado en una perspectiva crítica y descriptiva, mediante la complementariedad de métodos cuantitativos y cualitativos en cuanto a la recogida y análisis de la información.

En el *Capítulo V* se recoge el desarrollo del estudio general, con la descripción del proceso seguido para la elaboración del cuestionario, la elección de la muestra, el envío de cuestionarios, la recepción de datos y el análisis de los resultados.

El *Capítulo VI* desarrolla el estudio específico, el estudio de caso, llevado a cabo en el IES Laurel de la Reina y su enfoque de la atención a la diversidad, con la atención preferente al alumnado con síndrome de Down.

Por último, la TERCERA PARTE, de capítulo único, el *Capítulo VII*, está dedicada a la discusión y conclusiones del estudio de acuerdo con los objetivos y preguntas propuestas en

él. Se plantea en la discusión los apartados correspondientes a los cuatro grandes temas de nuestro estudio, el alumnado con SD, la educación inclusiva, los centros de secundaria y su profesorado. Asimismo se realizan las conclusiones referidas a los objetivos marcados en el estudio general y se da respuesta a las preguntas planteadas en el estudio de caso.

Finalmente, hemos introducido un apartado en el que se apuntan las líneas de investigación futuras derivadas de esta tesis.

En la parte final, aparece la bibliografía, las páginas de Internet consultadas y los anexos.

Asimismo se adjunta un CD en el que aparecen los documentos no incluidos en el ejemplar impreso y a los que se hace referencia en el desarrollo de la tesis.

## **PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO**



# CAPÍTULO I. EL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN

---

A mí me gusta mucho el inglés y estoy aprendiendo mucho. Aquí tenía yo que haber estado el curso pasado y no repitiendo sexto.  
(Alumna con SD en 1º de la ESO)

---

## 1.1. Introducción

En los últimos diez años ha habido un gran avance en la investigación referida a personas con síndrome de Down (López Melero, 1999; Molina, 2002; Ortega, 2002; Robles y Calero, 2003; Vived, 2003; Buckley, Bird, Sacks y Perera, 2005).

A la hora de analizar las características de las personas con síndrome de Down (SD en adelante) debemos partir del principio de que no todas tienen los mismos rasgos ni las mismas características, es decir, cada persona con SD, al igual que el resto de personas, es única (Buckley, 2005). Lo que sí es cierto, y hay unanimidad al respecto, es que hay determinados rasgos que son específicos y propios de las personas con SD. A estos rasgos son a los que no vamos a referir a lo largo de este capítulo.

Afortunadamente, ha sido mucha la evolución que se ha tenido a lo largo de la historia en el concepto y denominación de estas personas hasta llegar a los actuales. Hemos cambiado de "enfermos" a "personas con". De "es un síndrome de Down" a "tiene síndrome de Down" y de "persona con discapacidad

*psíquica*” a “*persona con discapacidad intelectual*”. Y aunque, aparentemente, sea un cambio sólo en las palabras, es importante cambiarlas porque, casi siempre, son portadoras de la forma de cómo vemos y cómo actuamos ante las personas con síndrome de Down.

Y no sólo ha ocurrido con las personas con SD, sino, en general, cuando nos referimos a las personas con discapacidad. Por ello, por la necesidad de cambiar y unificar este lenguaje, el Ministerio de Trabajo junto al Real Patronato sobre discapacidad, editaron, en 2006, la Guía de Estilo sobre Discapacidad para profesionales de los medios de comunicación. En dicha Guía se afirma que:

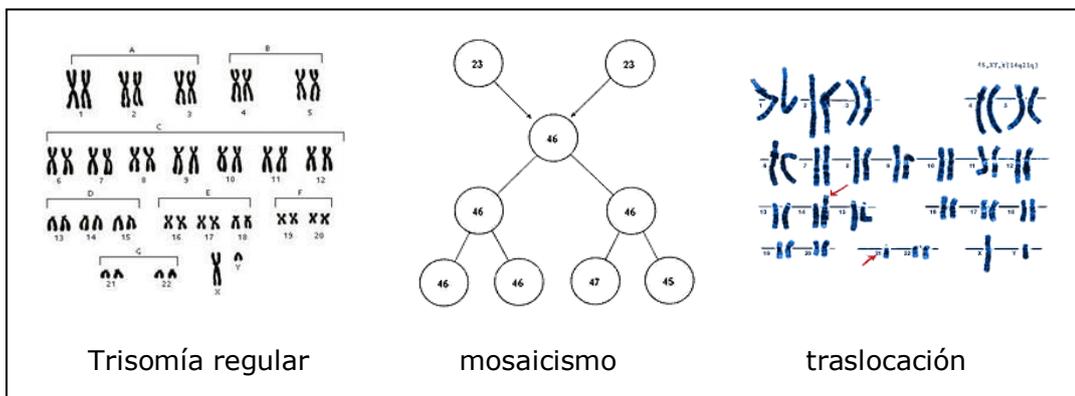
*“Porque sabemos que el lenguaje no es neutral, ni se agota en las definiciones que se contienen en las páginas de un diccionario, por amplio y completo que sea. El uso y la intencionalidad que se le dé pueden modificar el significado de muchas palabras. Con el lenguaje se integra o se margina”.*

Como afirma Flórez (2003) hay que conseguir que la sociedad acepte a las personas con SD y una de las formas de conseguirlo es conociéndolas, con sus potencialidades y sus limitaciones, con sus virtudes y sus defectos, como a cualquier otra persona. Incluso, como dice López (2006), presidenta actual de la Asociación Síndrome de Down, de Granada: “son muchas las capacidades que quedan por descubrir de las personas con síndrome de Down”.

## 1.2. El síndrome de Down

El síndrome de Down es una alteración genética causada por el exceso de material genético del cromosoma 21, cuyo nombre se debe al médico inglés John Langdon Down, quien describió en 1866 el fenotipo del síndrome que lleva su nombre. Más tarde, en 1959, Jérôme Lejeune identificó la presencia de un cromosoma más en el cariotipo de las personas con SD. La causa del SD es la presencia de un cromosoma más en el par 21, por lo que se tienen 47 cromosomas en las células en lugar de los 46, conocida comúnmente como trisomía 21.

Algunos de los factores de riesgo que suelen citarse son la edad de la madre, las familias cuyos miembros presentan algunos caracteres aislados de este síndrome y los factores ambientales como radiaciones, virus o agentes químicos. Actualmente se conocen tres tipos de trisomía 21: trisomía regular, que aparece en el 95% de los casos; mosaïcismo, es muy poco frecuente, entre un 2-3 %; y la traslocación, entre el 3-4 % de los casos de trisomía. En la siguiente figura podemos ver una figura de cada uno de estos tipos de trisomía.



**FIGURA 1.** Tipos de trisomía. Fuente: <http://www.down21.org/salud/biologia/que es sd.htm>

La incidencia, en general, es de 1/800 nacimientos vivos para ambos sexos (Rondal, 2000; Rondal, Hodapp, Soresi y Dykens, 2005). Flórez (2007) apunta una incidencia de 1/850 y Robles (2007) aprecia una "tendencia lineal decreciente estadísticamente significativa" en los nacimientos de personas con síndrome de Down. En el año 2000 alcanzó la cifra de 8,79 por 10.000 nacimientos y en el 2005 sigue disminuyendo a 7,40 por 10.000, lo que equivale a 1/1000, aproximadamente. Por Comunidades autónomas la línea decreciente más significativa se da en Andalucía, Castilla La Mancha, Galicia, Región de Murcia y País Vasco. Entre los factores señalados está la tasa de abortos después de la confirmación en el diagnóstico prenatal, sobre todo en madres que superan los 30 años. Según esta autora este descenso es *"la prueba evidente de que no se les da la oportunidad ni de nacer, y mucho menos de que les conozcamos con sus virtudes y defectos"*. Se confirma que el porcentaje de ambos sexos es muy parecido, ligeramente superior en el número de varones.

Según los datos de la Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (Edad, 2008<sup>1</sup>), en España viven 31.500 personas con síndrome de Down, de las que 18.700 son varones y 12.700 mujeres. Según los resultados de un estudio encargado por Down España, a este número habría que sumarle los 2.460 niños menores de seis años con SD, que no estaban reflejados en la EDAD, con

---

<sup>1</sup><http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase>

los que el total rondaría las 34.000 personas, sin contar aquellas que viven en residencias o centros especiales<sup>2</sup>. Asimismo se observa que las personas con SD tienen cada vez una vida más larga (el 10,8 % supera los 45 años).

Las principales características, desde el punto de vista médico, que presentan muchas personas con síndrome de Down son (Ruiz, 2003): cardiopatía, alteraciones oculares y de la audición, hipotonía muscular (flaccidez) y laxitud de los ligamentos, alteraciones de la función tiroidea, hipotiroidismo fundamentalmente y un umbral más alto de percepción del dolor.

El síndrome de Down es una de las principales causas de discapacidad intelectual moderada. Ésta se manifiesta en *"las limitaciones del funcionamiento intelectual y de la conducta adaptativa, la interacción social, así como de las habilidades prácticas"* (Dierssen y Flórez, 2007). A pesar de esta discapacidad *"no se puede predecir ni en el momento del nacimiento ni muchos meses después, el nivel cognitivo que alcanzarán estas personas, pues éste vendrá marcado, en gran medida, por las condiciones posteriores en las que se desenvuelvan y la atención y estimulación que reciban"*. (Dierssen y Flórez, 2007).

Asimismo en el estudio realizado por Dressler y otros (2010) encontramos que *"a mayor nivel cognitivo, mejor es la*

---

<sup>2</sup> <http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/712/from/>

*comunicación escrita y el juego que se alcanzan. En la niñez, las habilidades adaptativas siguen el curso de las cognitivas, pero en la adolescencia las adaptativas superan a las cognitivas y siguen aumentando hasta los 30 años, incluso aunque las habilidades cognitivas se hayan estancado”<sup>3</sup>.*

Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999) señalan que en la mayoría de las personas con SD suelen existir problemas relacionados con los siguientes procesos:

- ▶ Los mecanismos de atención, el estado de alerta, las actitudes de iniciativa.
- ▶ La expresión de su temperamento, su conducta, su sociabilidad.
- ▶ Los procesos de memoria a corto y largo plazo.
- ▶ Los mecanismos de correlación, análisis, cálculo y pensamiento abstracto.
- ▶ Los procesos de lenguaje expresivo.

Todo ello nos sugiere que es necesario seguir investigando en estos procesos para realizar una adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje ajustada a las características de cada persona.

---

<sup>3</sup>[http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=category&id=1011%3Aresumen-conducta-adaptativa&layout=default&Itemid=169](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=category&id=1011%3Aresumen-conducta-adaptativa&layout=default&Itemid=169)

### **1.3. El modelo social de la discapacidad**

Existen diferentes modelos teóricos de aproximación a la discapacidad y como consecuencia diferentes modelos de plantear su atención en las diferentes áreas que constituyen el desarrollo de la persona. La primera y más importante referencia debiera ser la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a partir de ella actuar con el más absoluto de los respetos a cada uno de ellos. Aunque, como señala Amor (2007),

*En un mundo perfecto, los derechos enumerados en la Declaración Universal de Derechos Humanos serían suficientes para proteger a todos porque los derechos del hombre son los derechos de todo hombre. Esta debería ser una afirmación clara y evidente, una auténtica perogrullada; pero, por desgracia, la realidad es muy terca y camina en no pocas ocasiones por otros derroteros y nos enseña que ésa es una verdad que necesita ser permanentemente recordada, pues corre riesgo de caer en olvido cuando se trata de aquellos que apenas son tenidos por hombres. En la práctica a ciertos grupos (como las mujeres, los niños, los inmigrantes y los discapacitados) les ha ido peor que a otros y se ha hecho necesario promulgar textos específicos que tienen por objeto promover los derechos humanos de tales grupos.*

El modelo en el que nosotros nos hemos basado en este estudio ha sido el modelo social de la discapacidad. Este modelo tiene su origen en la década de los 60 y en el movimiento por los derechos de las personas con discapacidad, aunque el término concreto aparece en el Reino Unido en los años 80. Este modelo defiende que los niños y niñas con discapacidad "puedan tener acceso a las mismas oportunidades

de desarrollo que *los niños y niñas sin discapacidad. Esto incluye muchas áreas —como la educación, pero también las actividades de ocio, juegos, deportes y demás— que deben encontrarse en condiciones de poder ser aprovechadas por niñas y niños con discapacidad, en igualdad de condiciones que el resto*” (Palacios, 2008:128). Este modelo social defiende un modelo de educación inclusiva. Estamos de acuerdo con la afirmación que este modelo defiende de la idea de *normalidad*, sosteniendo que *“la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde sólo existe la diferencia”* (Palacios, 2008:128). También Gabilondo (2006) nos dice que, *“La sociedad humana no está formada por un núcleo duro de normalidad al que le salen abscesos laterales, imperfectos e indeseados.”* (Gabilondo, 2006). Normalidad somos todos: adultos, jóvenes, enfermos, sanos, con capacidades diferentes y diferente color de ojos.

Con este modelo se superan los modelos anteriores basados en las limitaciones y déficits de las personas con discapacidad para pasar a un modelo en el que el problema y la solución están en el contexto que no es capaz de buscar la respuesta más adecuada a las necesidades de cada persona. En el área de la educación, en el modelo social se prioriza la atención personalizada, la adaptación curricular, desde un curriculum común y la evaluación del rendimiento adaptada al estilo y ritmo de aprendizaje de cada estudiante, así como la promoción de un apoyo en el ambiente donde tiene lugar el aprendizaje, el aula ordinaria. Aspectos todos ellos que forman parte de nuestro estudio de caso llevado a cabo en un centro de secundaria.

Desde este modelo se requiere que haya no sólo una aceptación de la diferencia, sino que esta diferencia debe considerarse como un valor (López Melero, 2003). Como afirma Barth (1990), *"en mi visión, una buena escuela es aquella que respeta las diferencias"*. En definitiva, se requiere de *"un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad"* (Palacios, 2008:132).

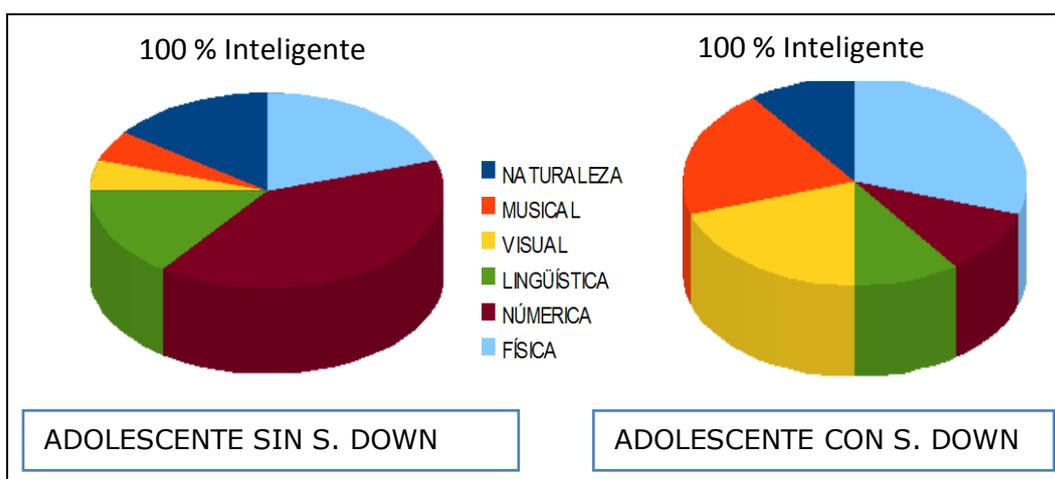
#### **1.4. Inteligencia y síndrome de Down**

"Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales".  
Howard Gardner

En 1983, Howard Gardner desarrolló la teoría de las Inteligencias Múltiples, siendo su esencia la de *"respetar las muchas diferencias que hay entre los individuos; las variaciones múltiples de las maneras como aparecen; los distintos modos por los cuales podemos evaluarlos, y el número casi infinito de modos en que estos pueden dejar una marca en el mundo"*. (Gardner, prólogo de Las inteligencias múltiples en el aula de Armstrong, 2006). Esta teoría cuestiona el concepto tradicional de inteligencia, considerada como un constructo unitario e inamovible y propone el enfoque de inteligencias múltiples, en el que la inteligencia es considerada como una capacidad que se puede desarrollar. Según esta teoría, existen ocho inteligencias y todos las tenemos en mayor o menor medida, de ahí que todos seamos cien por cien inteligentes, también las personas con síndrome de Down. Teniendo en

cuenta la idea de Gardner, la idea de discapacidad variará y la persona con discapacidad será un individuo con inteligencias diferentes. Al igual que cualquier otra persona, las personas con discapacidad tienen la potencialidad de desarrollar cualquiera de las inteligencias y, como cualquiera, también utilizará aquella en la que, por sus características, tenga un desempeño más exitoso.

A continuación se presentan dos gráficos referidos a las inteligencias múltiples en los que aparece la distribución de las inteligencias en un adolescente sin síndrome de Down y un adolescente con síndrome de Down.



**FIGURA 2.** Las inteligencias múltiples de un adolescente sin SD y otro con SD. Elaboración: M. Moreno. 2011.

Como se puede observar, y de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, las personas con SD tienden a tener dificultades en el aprendizaje de la inteligencia lógico-matemática y en la inteligencia verbal, mientras que suele tener un mejor desempeño en las inteligencias física, visual o musical, como es el caso presentado.

Esta teoría tiene gran influencia en la forma de ver y actuar ante la discapacidad en el ámbito educativo. En la educación tradicional se le da gran importancia a las inteligencias verbal y matemática, mientras que a las demás no se les concede la importancia que tienen en el desarrollo integral de las personas.

### **1.5. Desarrollo del alumnado con SD**

La adolescencia se considera como la etapa en la que se produce la transición de la niñez a la edad adulta y en la que se producen importantes cambios corporales, intelectuales, de valores, afectivos y de relaciones sociales. Los adolescentes con SD presentan pocas diferencias con el resto de la población de su misma edad, con los mismos problemas que cualquier adolescente, tales como conciencia de los cambios, reforzamiento de su propia identidad, necesidad de autoestima, rebeldía, deseo de pertenencia al grupo de iguales y la necesidad de expresar afecto y de sentirse querido. En esta etapa, la mayoría de los jóvenes con SD, que saben que tienen SD, no son conocedores de sus limitaciones ni capacidades. Es muy importante que, cuando comienzan a percibir las diferencias con sus compañeros, se les ayude a madurar, asumiendo sus limitaciones y potenciando sus capacidades.

Hay alumnos que optan por una postura de rechazo o negación hacia otras personas con SD o con otra discapacidad y es muy habitual no querer trabajar con un material distinto al de sus compañeros de aula. En esta etapa también es

conveniente realizar con el adolescente con SD un ajuste a la realidad, ya que suelen tener dificultades para distinguir lo real de lo platónico o soñado, siendo en muchas ocasiones objeto de rechazo de sus compañeros. Por ejemplo, para las chicas cuando son destinatarias de cartas de amor por parte de sus compañeros con SD en reiteradas ocasiones.

En esta etapa, en los adolescentes con SD, suelen aflorar determinados sentimientos, debido a la crisis que están viviendo. Estos sentimientos se refieren a la inseguridad, por falta de confianza en sí mismos; sentimientos de angustia, con muchos momentos de frustración; y sentimientos de depresión, tendiendo a la negatividad y al pesimismo. Son característicos de esta etapa los cambios que se producen en el comportamiento de los adolescentes con SD. Hay una mayor terquedad, aumentan las malas contestaciones, desobediencia y una acentuación de los soliloquios o conversaciones consigo mismos. Esta práctica no es aceptada socialmente por sus compañeros y puede ser motivo de rechazo, por lo que hay que ayudarles a controlar los momentos en los que se produzcan.

Siguiendo a Troncoso, del Cerro y Ruiz (1999) y, en nuestras propias observaciones de los jóvenes con los que trabajamos, han sido muchas las mejoras que se han conseguido en la calidad de vida de las personas con SD, aunque todavía quedan algunos aspectos en los que hay que seguir investigando. En las siguientes tablas se pueden ver estos aspectos de los que hablamos.

MEJORAS	
Apariencia exterior.	Son jóvenes preocupados por su aspecto, siguiendo los cánones de la moda, como sus compañeros.
Forma física.	Se interesan por "estar en forma" y practicar deportes regularmente, así como por su dieta.
El lenguaje comprensivo y expresivo.	Debido al aprendizaje de la lectura y a su integración escolar y social.
Capacidad de interacción social	Por tener más oportunidades para ello.
Participación en actos sociales	Con conductas apropiadas en cada momento.
Autonomía	En muchos ámbitos: aseo, vestido, orden, ocio...
Participación en grupos	Respetar turnos de palabra, escuchar activamente...

**TABLA 1.** Mejoras alcanzadas por las personas con SD. Fuente: Troncoso y Ruiz (1999).

ASPECTOS A MEJORAR	
Tolerancia a la frustración	Hay que enseñarles a que los deseos no siempre se consiguen
Aceptación de críticas	Hay que enfrentarlo al fracaso y la crítica ante actuaciones incorrectas
Protagonismo en todas las situaciones	Hay que acostumbrarlos paulatinamente a compartir protagonismo con los demás: hermanos, compañeros, amigos...
Empatía	Deben escuchar los sentimientos que en los demás provocan sus actos
Iniciativa	Hay que estimularles a que hagan cosas por iniciativa propia y elogiarle los intentos que hagan
Generalización de tareas aprendidas	Deben repetir los actos hasta que los interioricen y entrenarlos en distintos contextos.
Temor al fracaso	Se deben enfrentar a situaciones nuevas, superando el temor a equivocarse
Inseguridad ante los imprevistos	Debemos enfrentarlos a situaciones nuevas
Asertividad	Debemos enseñarles habilidades para defender sus derechos de forma adecuada

**TABLA 2.** Mejoras a alcanzar en las personas con SD. Fuente: Troncoso y Ruiz (1999).

## **1.6. Las relaciones sociales del alumnado con SD en secundaria**

"Algún día, la educación incluirá en su programa la enseñanza de habilidades como el autoconocimiento, autocontrol, empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás".  
Daniel Goleman

Muchos alumnos con SD presentan un retraso en la adquisición de las habilidades sociales básicas para las relaciones con sus compañeros. El alumnado con SD necesita establecer unas relaciones adecuadas y efectivas con sus compañeros sin SD para conseguir aprendizajes válidos relacionados, sobre todo, con el lenguaje y con el comportamiento en el aula. En este sentido, Buckley, Bird and Sacks (2006) afirman que:

*Los adolescentes con síndrome de Down que están en aulas inclusivas con los compañeros de su edad no muestran debilidad en las habilidades de comunicación en relación con sus habilidades de la vida social y cotidiana, mientras que los adolescentes en centros o aulas de educación especial muestran importantes diferencias entre la comunicación, la socialización y habilidades para la vida diaria".*

Un procedimiento pedagógico adecuado para trabajar las habilidades sociales que en nuestro centro se utiliza y el que se describe en esta tesis es el aprendizaje cooperativo, sobradamente demostrado (Slavin, 1985; Ovejero, 1990; Putnam, 1993;; Echeita, 1995; González-Herrero y Serrano, 1997; Johnson y Johnson, 1999; Pujolàs, 2001; Ferreiro, 2003) como alternativa eficaz a la enseñanza tradicional y como la estructura que ofrece mejores resultados en cuanto a

la calidad de las relaciones entre los alumnos como al rendimiento de los mismos.

Cuckle y Wilson (2002) en su estudio sobre las relaciones sociales y amistades entre jóvenes con síndrome de Down en las escuelas secundarias destacan estos aspectos:

1. Lo claro que los jóvenes con síndrome de Down tienen acerca del concepto de amistad.
2. Las dificultades reales que tienen para hacer y mantener amistades, que sean iguales que los demás.
3. La necesidad de que la escuela –es decir, el profesorado – se implique en crear más espacios y tiempos de comunicación y relaciones sociales.

Concluyen estas autoras, con las que estamos de acuerdo, con la necesidad de crear más oportunidades para la interacción social de los jóvenes con SD. De ahí la importancia de continuar obteniendo conocimiento y descubriendo soluciones para las dificultades que se encuentran y poder dotar, al mismo tiempo, al profesorado de estrategias que fomenten interacciones eficaces entre estudiantes con y sin discapacidad, tanto dentro como fuera del aula. La práctica ha demostrado que una de las estrategias que mejor funcionan es el *trabajo cooperativo* entre el alumnado, sobre todo a través de una *metodología por proyectos* o de *investigación en grupo*. Otra estrategia efectiva es la *tutoría entre iguales*, donde un alumno se convierte en “tutor” del alumno con SD, lo que

conduce a adquirir confianza y a desarrollar habilidades sociales, sobre todo en los primeros años de acceso a la educación secundaria. Por su parte, Liesa (2003)<sup>4</sup> en su tesis sobre el aprendizaje estratégico y de habilidades sociales del alumnado con SD en la ESO, concluye que,

*“los alumnos con SD ponían en marcha estrategias de aprendizaje, no sólo la imitación, sino otras como la tutoría, el convenio, la exhibición, el tanteo y el forcejeo. Y a la vez ponían en marcha habilidades sociales del tipo pedir ayuda y ayudar a otros”.*

Asimismo, afirma que “la actuación de profesor y la estrategia didáctica que utilizaba influía en la actuación general del alumno, señalando que las estrategias didácticas que obtuvieron mejores resultados fueron profesor guía, demuestra, refuerza y ausente.

### **1.7. La conducta de los adolescentes con SD**

A menudo, los padres hablan de la terquedad como un rasgo de su personalidad, afirmando que cuando dicen que no quieren hacer algo, bajan la cabeza y de ahí no se puede avanzar. Sin embargo, Patterson (2004) señala que *“los niños y adultos con síndrome de Down muestran las mismas escalas de temperamento y de conducta que la población general”*. Siguiendo a esta autora, los problemas que se presentan con más frecuencia son:

---

<sup>4</sup> Tesis: Potenciación del aprendizaje estratégico y de las habilidades sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales (síndrome de Down) en su integración en la educación secundaria. Marta Liesa Orús (2003).

- a. **Las conductas desafiantes y rebeldes.** Es importante analizar las causas de estas conductas pues a veces las utilizan para comunicarse, por no poderlo hacer por otros medios. Por ello, para prevenirlas o evitarlas, hay que ayudarle a desarrollar respuestas no verbales apropiadas.
  
- b. **La hiperactividad con pérdida de atención.** En la evaluación de los problemas de atención hay que tener en cuenta la edad de desarrollo del niño y utilizar instrumentos ajustados a la misma. Antes de emitir el diagnóstico de THDA, hay que desechar otros problemas (lenguaje, ansiedad) que nos puedan llevar a un mal diagnóstico.
  
- c. **Los trastornos obsesivo-compulsivos.** Según los estudios, los niños con SD muestran problemas mentales propios de su edad y conductas de tipo compulsivo similares a los demás niños de igual edad mental.

En cuanto a la conducta social, hemos de señalar que a medida que se van haciendo mayores, aparecen algunos rasgos de timidez y dificultad para establecer interacciones positivas con sus iguales. Por la propia experiencia comprobamos que si el ambiente no es el más apropiado aumentan las conductas disruptivas y llamadas frecuentes de atención.

## 1.8. El aprendizaje del alumnado con SD

"Toda lección debe ser la respuesta a una pregunta; es decir, que debe responder a una curiosidad interior del niño o, por lo menos, debe primero despertar esta curiosidad para proporcionar un alimento. Armonizar la voluntad de aprender con el deseo de aprender".

Dewey

Para lograr la inclusión escolar en el aula y poder hacer unas adaptaciones adecuadas, el profesorado debe tener en cuenta las características más destacadas del alumnado con SD en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas son:

- Un ritmo más lento de aprendizaje.
- Necesitan más tiempo, más ensayos, más explicaciones.
- Dificultades de abstracción.
- Dificultades para planificar o elaborar estrategias.
- Dificultades en la generalización.
- Dificultades en la formación de conceptos.
- Una capacidad de concentración menor.

Sabemos, por los estudios de investigación y por la observación y experiencia propias, que los alumnos con SD tienen mejores capacidades visuales que auditivas y su capacidad de comprensión es mayor que la de expresión, es decir, comprenden mucha más información de la que es capaz de producir, por lo que su lenguaje aparece con cierto retraso, aunque lo compensan con estrategias de lenguaje no verbal, contacto visual o lenguaje por señas.

A pesar de esta dificultad generalizada en el lenguaje expresivo, en la investigación realizada por Buckley, Bird and

Sacks (2006), no se encuentran diferencias significativas entre en el lenguaje expresivo y receptivo en los adolescentes escolarizados en aulas inclusivas. En el estudio encontraron que la diferencia media entre el lenguaje expresivo y receptivo era de 3 meses en el alumnado incluido, mientras que para el alumnado de educación especial existía un retraso de 27 meses. Este dato pone de manifiesto, una vez más, el beneficio de la escuela inclusiva.

Son muchas y variadas los trabajos de investigación sobre el aprendizaje en distintas materias del alumnado con SD en secundaria. En el estudio realizado por Wolpert (2001), los resultados indicaron que el mejor motivador para el alumnado con SD era la alabanza y que aprendían mejor en las sesiones individuales y en pequeños grupos de trabajo.

En relación con las opiniones de los profesores sobre la especial dificultad que el alumno con SD presenta para el aprendizaje matemático, Ortega (2002), en su tesis *“El ordenador como herramienta facilitadora del conocimiento matemático en niños con síndrome de Down”*, muestra que,

“los niños que aprenden con Material Multimedia experimentan una mejora sustancial en su ejecución en todas las tareas analizadas en el estudio (aunque moderada en detección de errores). Esto refuta la idea de que las personas con síndrome de Down muestran una especial dificultad en estos aprendizajes y confirma que el uso de una metodología adecuada y una adaptación de los procesos de enseñanza a las características de las personas con síndrome de Down, puede facilitar su acceso a la información y su aprendizaje en contenidos lógico-matemático”.

Troncoso, del Cerro y Ruiz (1999) elaboraron un exhaustivo y útil listado en el que recogen las dificultades más usuales del estudiante con SD cuando se enfrenta a las tareas escolares. Estas son:

1. Su aprendizaje se realiza a ritmo más lento.
2. Se fatiga rápidamente, su atención no se mantiene por un tiempo prolongado.
3. Su interés por la actividad a veces está ausente o se sostiene por poco tiempo.
4. Muchas veces no puede realizar la actividad solo.
5. La curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea está limitada.
6. Le cuesta trabajo recordar lo que ha hecho y conocido.
7. No se organiza para aprender de los acontecimientos de la vida diaria.
8. Es lento en responder a las órdenes que le damos.
9. No se le ocurre inventar o buscar situaciones nuevas.
10. Tiene dificultad en solucionar problemas nuevos, aunque éstos sean parecidos a otros vividos anteriormente.
11. Cuando se le pide que realice muchas tareas en corto tiempo, se confunde y rechaza la situación.

**TABLA 3.** Dificultades de aprendizaje del alumno con SD. Fuente: Troncoso y Del Cerro (1999).

Junto a los puntos débiles o dificultades, es necesario mencionar también los puntos fuertes del alumnado con SD.

1. Puede aprender mejor cuando ha obtenido éxito en las actividades anteriores.
2. Cuando conoce de inmediato los resultados positivos de su actividad, se interesa más en seguir colaborando.
3. Cuando participa activamente en la tarea, la aprende mejor y la olvida menos.
4. Son puntos fuertes su percepción y memoria visual. Mejoran su aprendizaje a partir de la imagen visual.

**TABLA 4.** Dificultades de aprendizaje del alumno con SD. Fuente: Troncoso y Del Cerro (1999).

Wang, Bernas y Eberhard (2001:71-80) realizaron un estudio sobre los efectos del lenguaje verbal y los gestos manuales de los profesores sobre el rendimiento diario en las clases de los alumnos con SD. Las conclusiones fueron contundentes:

*"En la preparación de sus clases y modos de enseñar, los profesores que tengan en su clase a un alumno con síndrome de Down, deberán cuidar de que su exposición verbal sea ampliamente acompañada de información gestual que contemple modelado, acción y otros métodos útiles para atraer y mantener la atención".*

### **1.9. El razonamiento lógico-matemático**

El razonamiento lógico-matemático es uno de los aspectos que con más frecuencia se repite cuando se habla de las dificultades para la inclusión del alumnado con síndrome de Down y el que más dificultades de enseñanza plantea al profesorado. El alumnado con síndrome de Down tiene dificultades en la comprensión de conceptos abstractos además de en el aprendizaje de las matemáticas, pero hay evidencias de que tales dificultades se pueden ir superando.

Diversos estudios de casos individuales han indagado en la enseñanza de las matemáticas a alumnado con SD. Así tenemos a Monari (1998), quien en un estudio con dos alumnos y referido al aprendizaje del álgebra, encontró unos resultados contundentes: "Ellos aprendieron a calcular expresiones algebraicas, paso a paso, siguiendo el mismo proceso que sus compañeros, pero a un ritmo más lento, con algún paso más y

con ayuda individual". Doce años después, Monari y Pellegrini (2010), realizaron un estudio con 15 alumnos, ampliado a fracciones, porcentajes y otros temas, con resultados igualmente prometedores. En nuestra investigación, dentro de un contexto inclusivo, mostramos evidencias que confirman que el alumnado con SD puede progresar en el aprendizaje de las matemáticas si se utilizan las estrategias adecuadas.

Existe bastante información, si no referida a síndrome de Down, sí a dificultades de aprendizaje y discapacidad intelectual que puede ser útil. Así, por ejemplo, Miranda y otros (1998), refiriéndose a la resolución de problemas, sugieren que además de atender las necesidades desde el punto de vista personal, tales como atención, lenguaje, lectura, etc., también adaptemos las estrategias utilizadas en la enseñanza, en cada una de sus fases: enseñar a analizar el problema, a representarlo, a planificarse, a ejecutar y a generalizar. De una manera parecida, Miñán (1997) sugiere un método para la enseñanza de la resolución de problemas en alumnos con necesidades educativas especiales, que sigue las siguientes fases: Leer, Autopreguntarse, Visualizar (hacer dibujos), Estado del Problema, Realización de Hipótesis, Estimar, Decir y Hacer los cálculos y Autocomprobar.

En resumen, hay todavía un conocimiento limitado sobre lo que los adolescentes con SD en secundaria y en un contexto inclusivo respecto a sus capacidades, habilidades, dificultades y rendimiento. Nuestra investigación pretende aportar evidencias sobre algunos de estos aspectos en un contexto concreto.

## **CAPÍTULO II. LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON SD EN SECUNDARIA**

*"La inclusión es un proceso complejo, cargado de connotaciones cognitivas, afectivas, etc. en el que la apariencia física, los estereotipos, las etiquetas o el rendimiento académico son factores facilitadores u obstaculizadores de la aceptación de la diferencia".*  
Cardona (2005)

### **2.1. La construcción de la inclusión**

#### **2.1.1. Influencia del movimiento asociativo**

Fine (1996) estudia la evolución del movimiento asociativo en Estados Unidos y establece 5 etapas: En primer lugar encuentra en la sociedad norteamericana una especie de acusación a los padres y madres de personas con discapacidad. Algo así como que les acusa de causar genética y/o ambientalmente las anormalidades de sus hijos. Esta acusación conducía a una desconfianza y recelo por parte de los profesionales de la educación. En segundo lugar, se establecen las condiciones para que surjan y maduren los grupos locales de padres. Entonces, como tercera etapa podemos identificar el surgimiento o la consolidación de lo que denomina un movimiento popular de padres. A través de ellos los padres aumentaban su conocimiento sobre la discapacidad, conseguían fondos para poner en marcha programas y ejercer presión para que se aprobara una legislación para atender adecuadamente a las personas con discapacidad. La cuarta etapa es de expansión. Los grupos de padres se extienden a otras ciudades

y se van organizando y coordinando. Es en este momento en el que acuden a los medios de comunicación y a la publicación de libros y artículos para intentar influir en la concienciación social y un mejor conocimiento de las discapacidades. La última etapa, se define con el logro de influir en la legislación, asegurando igualdad de oportunidades.

En otros países la evolución es similar, como en el caso español, y en concreto con el movimiento asociativo de las personas con síndrome de Down. Hay claros referentes de cómo han influido en la legislación educativa para atender a la diversidad, también tenemos pruebas de las publicaciones y guías que se han elaborado en los últimos años y cómo mantienen una actividad enérgica y bien encauzada para impulsar y mantener la inclusión escolar, social, así como todos los servicios de la sociedad para la calidad de vida de las personas con síndrome de Down. Pero el resto de organizaciones de padres también avanzan en una línea similar. Es lo que llama Fine: *Base de poder popular*.

### **2.1.2. Legislación**

El proceso de inclusión en España comenzó con la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) de 1982, a partir de la cual se inició la transformación del sistema educativo. Continúa con el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (R.D. 334 de 6 de marzo de 1985), iniciándose la integración en la enseñanza primaria y en el curso 1992 – 1993 para la educación secundaria, con la implantación de la LOGSE (1990), la cual promovía la educación del alumnado con

necesidades educativas especiales en centros ordinarios, adecuando la enseñanza a las características del alumnado. Posteriormente, en 1995, aparece el R.D. 696, de Ordenación de la Educación Especial de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en 2002, el Decreto 147/2002, de 14 de mayor, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades especiales asociadas a sus capacidades personales.

La existencia en España todavía de un sistema doble de educación, la Educación Especial y la Educación Ordinaria, hace que, desde el ámbito educativo o desde el familiar, se encuentre una alternativa a la educación inclusiva, a la que debemos dirigir nuestros objetivos. Así, *“los datos facilitados por el Ministerio de Educación del Gobierno de España muestran un incremento de un 1,2 por ciento en el alumnado de educación especial, lo que debería llevarnos a una identificación de las causas que quizá puedan tener un reflejo en los casos de vulneración que han llegado hasta el CERMI durante el 2009 (CERMI, 2009).*

En la normativa educativa vigente (Ley Orgánica de Educación, 2006), el principio fundamental del gobierno español con la LOE es conseguir una *“educación de calidad para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación”*. Es decir, una educación donde todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades de éxito, independientemente de sus condiciones y circunstancias. En cuanto a la educación secundaria obligatoria hace referencia al

principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado.

La Ley de Educación de Andalucía (LEA) (2007) concretando la LOE, establece que uno de sus objetivos es *"garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo"*.

El actual marco legislativo ofrece diversas posibilidades de escolarización para el alumnado con SD, siendo muy pocas de ellas, a pesar de los presupuestos avanzados de la ley, inclusivas. Estas formas van, de menor a mayor inclusión, centros de educación especial, escolarización combinada entre centros de educación especial y centros ordinarios, aulas de educación especial en centros ordinarios, aulas de apoyo a la integración en centros ordinarios y, por último, y la que defendemos en esta tesis, llevada a cabo en nuestro estudio de caso, basada en la inclusión en el aula y centro ordinario.

Una orden de gran trascendencia en la educación en Andalucía para la práctica de la inclusión ha sido la de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. En ella se concretan y desarrollan las medidas y programas para la atención a la diversidad.

En cuanto a lo más actual referido al marco jurídico de la inclusión a nivel internacional hemos que mencionar la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006, formando parte del Derecho Español desde 2008 (BOE nº 96, 21 de abril). En su artículo 24.1., dedicado a la educación, afirma que *“los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”*. Asimismo, en el apartado 24.2.b. dice que *“Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”*.

Actualmente, están en marcha los objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio. En educación, se pretende “lograr la Enseñanza Primaria Universal: Para el año 2015, velar para que todos los niños y niñas puedan terminar la educación primaria”. Y derivado del anterior, la *Inclusión Internacional*, plantea el siguiente objetivo de desarrollo para el milenio: *“lograr una educación inclusiva: Para el año 2015, todos los niños y niñas con discapacidades intelectuales recibirán educación inclusiva de buena calidad, con los apoyos apropiados para asegurarse que cada infante alcance su mayor potencial”*.

### **2.1.3. Cambios en las teorías**

Los cambios producidos en las teorías psicológicas han afectado de manera muy importante al campo de la educación especial. El concepto más importante que ha revolucionado el campo de estudio ha sido el de inteligencia. Se ha pasado de

un concepto estático a un concepto dinámico. De concebir la inteligencia como algo que se tiene o no se tiene a algo que se adquiere y que se puede perfeccionar a lo largo de toda la vida. Esto ha sido especialmente importante para la educación de personas con discapacidad intelectual, convirtiéndose en el inicio de cualquier intervención psicopedagógica y premisa clave para la formación de profesorado: tener confianza en las posibilidades de aprendizaje y en las capacidades de todos los alumnos/as. Prácticamente toda la mitad del siglo XX ha asistido a esta evolución, de un concepto de inteligencia al estilo de Binet hasta un concepto vigotskiano de inteligencia como algo que se adquiere y se perfecciona en interacción con adultos que intencionadamente dirigen el aprendizaje. Feuerstein se ha convertido en un referente de la teoría de la modificabilidad cognitiva. El concepto central de la teoría es el de experiencia de aprendizaje mediado. Algunas de las características básicas de esta teoría son: Intencionalidad y reciprocidad, Trascendencia o facilitación de la generalización, actividades significativas, sentimiento de que se es capaz de hacer las tareas (motivación y autoestima) y dominio de la impulsividad (Prieto, 1992).

Unida a este fundamental cambio de perspectiva se une la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, comentada en el capítulo I y que postula que la inteligencia no es única sino siete, si bien en la actualidad estudia alguna otra más.

#### **2.1.4. Innovaciones en las prácticas**

Los cambios en las teorías comentados anteriormente han tenido su consecuencia en la evolución de las prácticas en las distintas áreas de desarrollo de la personas. Estas mejoras son, entre las más destacadas, las siguientes:

- ▮ mejora de atención médica
- ▮ mejora de atención temprana
- ▮ evolución de la compensatoria
- ▮ comunidades de aprendizaje
- ▮ paso de la escolarización de los centros específicos a los centros de integración (la desinstitucionalización)
- ▮ el aprendizaje cooperativo
- ▮ la adaptación de material didáctico

#### **2.1.5. Los proyectos teórico-prácticos**

En este apartado queremos mencionar dos proyectos que estando enfocados a la mejora de la práctica tienen una fuerte base teórica en la educación inclusiva. Estos proyectos son:

- ▮ El proyecto Roma, formado originariamente por Cuomo, Albertini, Biondi y Melero. Este proyecto funciona como un grupo humano formado por familias, por mediadores y profesionales de diferentes niveles, preocupados por el incumplimiento en la escuela pública de los principios de la cultura de la diversidad. Al principio era un proyecto de investigación entre España e

Italia, de ahí su nombre. En la actualidad se está implementando en Mendoza (Argentina); en Belo Horizonte (Brasil); en Guadalajara, Tepic, Chihuahua, Culiacán (México) y en Santiago de Chile (Chile)".

- Los grupos de apoyo colaborativo (Parrilla, 1998), que funcionan desde el curso 92/93 hasta la actualidad, teniendo como meta la búsqueda de respuestas teóricas y prácticas a las demandas y retos derivadas de la diversidad en las aulas.

Todos estos puntos analizados anteriormente constituyen las razones por las que nuestro modelo elegido ha sido el modelo de una educación inclusiva y los pilares en los que se sustenta esta investigación.

## **2.2. La inclusión**

Desde que comenzara el movimiento de la escuela inclusiva a mediados de los años 80 en Estados Unidos y adoptado por el sistema educativo español a partir de la LOGSE (1990), son muchos los expertos comprometidos con la inclusión. A nivel internacional podemos destacar autores como Ainscow (1995, 2001, 2003), Stainback (1999, 2001), Booth y Ainscow (2002) y a nivel nacional, destacamos a Echeita (2006), Echeita y Verdugo (2008), Pujolàs (2001), Arnáiz (1997, 2008), García Pastor (1999), Moriña y Parrilla (2006), Parrilla Latas (1992). Así como autores, también son abundantes y diversas las definiciones que podemos encontrar de los términos "Educación

Inclusiva" e "Inclusión Educativa". Éste es un concepto que en España, al igual que en el Reino Unido, como afirma Ainscow (2003), aún sigue siendo objeto de confusión. Así se habla de Inclusión social, de Educación Inclusiva o de Inclusión Educativa. Por ello es importante que cuando un centro se comprometa en un proceso de innovación hacia formas más inclusivas, se unifique la definición con el fin de que sus actuaciones tiendan a alcanzar los mismos fines.

El concepto de inclusión aparece por primera vez en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, de Salamanca (1994), en cuya Declaración se sostiene que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva constituyen "el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y conseguir una educación para todos".

Para la UNESCO, la inclusión es:

La educación que "pretende aplicarse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños (as), jóvenes y adultos con particular enfoque en los vulnerables a la marginación y a la exclusión.

Para Ainscow (2003), la inclusión es un proceso sin fin, que nos implica a todos los profesionales y afecta a todos los aspectos del centro que se centra en identificar y eliminar las barreras que impiden la asistencia, la participación y el rendimiento óptimo de todos y todas las alumnas.

Un buen instrumento para analizar el grado de inclusión de los centros educativos es el Índice para la Inclusión (*Index For Inclusion*), Booth y Ainscow (2000); de la revisión y edición: Rosa Blanco (2002).), que ya se ha utilizado en algunos centros del País Vasco, Madrid y Cataluña y, según Durán y otros (2005), con buenos resultados.

Siempre referentes de la Escuela Inclusiva por sus importantes aportaciones, Stainback y Stainback (1992) definen la escuela inclusiva como *"aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos y sus profesores puedan necesitar para tener éxito"*.

Para Pujolàs (2001) *"incluir es acoger y valorar al que es acogido, como un compañero más, es dejar que participe activamente en nuestro grupo, es compartir con él las actividades, es querer aprender juntos y, si hace falta, ceder en alguna cosa (cambiar alguna actividad, ampliar algún objetivo, hacer más generales los contenidos...) para asegurar al máximo su participación"*.

La inclusión, sobre todo, es una cuestión de justicia y de derecho. Por ello, como resume Opertti (2008), Coordinador del Programa de construcción de Capacidades Curriculares y de la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular, de la OIE-UNESCO, el derecho a una educación inclusiva supone desarrollar cuatro elementos fundamentales:

- a. Búsqueda de modelos más adecuados para responder a la diversidad.
- b. Estimular la creatividad y la capacidad de los alumnos para abordar y resolver problemas.
- c. El derecho de los alumnos a asistir a la escuela, expresar su opinión, vivir experiencias de aprendizaje de calidad y lograr resultados de aprendizaje valiosos.
- d. Responsabilidad moral de atender prioritariamente a los alumnos con más riesgo de ser marginados y excluidos.

Para nosotros, la inclusión es una actitud, una filosofía ante la diversidad, en la que damos respuesta a todos y cada uno de los alumnos en el mismo espacio y tiempo que sus compañeros y compañeras, con el objetivo de alcanzar su máximo desarrollo personal, escolar y social. Estamos de acuerdo con Thomas y Loxley (2007) cuando afirman que *“los fundamentos de la inclusión, tolerancia, pluralismo y equidad, son objetivos por los que hay que luchar sin complejos”*. Muchas personas, incluidos profesionales de la educación, afirman que la inclusión es una utopía. Puede ser cierto, pero una utopía que debemos intentar conseguir hacer realidad en todos y cada uno de los centros educativos, para así poder conseguir una sociedad más justa y equitativa. Aquí es oportuno mencionar las palabras de Flecha (2006):

*“Quienes en educación oponen ciencia a sueños no son científicos. Quienes dicen «dejémonos de utopías, bajemos a la realidad» nunca mejorarán la realidad y ni siquiera llegarán a conocerla. Quienes*

*dicen que el pesimismo es el optimismo inteligente son muy poco inteligentes; nunca mejorarán la educación pero, eso sí, verán refrendada su profecía que fatalmente se cumple, que las cosas están mal y continuarán peor”.*

En cuanto a la utilización, en algunas ocasiones, de los términos integración e inclusión como sinónimos, consideramos que el término de integración debe utilizarse para referirse a otros momentos y espacios, en los que el alumno se tiene que adaptar al centro, mientras que el término inclusión significa que es el contexto el que cambia, el que debe adaptarse a la diversidad del alumnado. Como afirman Thomas y Loxley (2007),

Al señalar que la educación inclusiva abarca algo más que la mera *integración*, conviene insistir en que la educación inclusiva pretende extender el ideal universalizador en la educación. Quienes hablan de ella están, por tanto, menos preocupados por las presuntas *necesidades educativas especiales* de los niños (que cada vez resultan más difíciles de definir con cierto sentido) y más por desarrollar un sistema educativo en el que se luche por la tolerancia, la diversidad y la equidad.

En este trabajo utilizaremos la palabra integración cuando aparezcan citas en palabras de los propios autores citados. En otros momentos utilizaremos la palabra inclusión por estar centrada nuestra tesis en el modelo de escuela inclusiva que se ha implementado en el Centro. Estamos en la línea de una educación inclusiva y de acuerdo con Echeita y Verdugo (2004), cuando dicen que:

*"Hablar de inclusión significa aludir a la concepción más actual de discapacidad, en la cual hay que identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit. La inclusión alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no sólo en el ámbito individual sino también en el de las organizaciones y la sociedad en general".*

Podemos afirmar que son tres, entre otras, las razones fundamentales por las que nosotros optamos por el modelo de escuela inclusiva: toda persona tiene derecho a una educación común, en su contexto natural y junto a sus compañeros/as; para desarrollar escuelas más democráticas y participativas, en beneficio de todos; y, porque las escuelas inclusivas son el mejor medio para cambiar las actitudes frente a las diferencias y formar las bases de una sociedad más justa y no discriminadora. Estas razones son coherentes con las aportadas por Casanova (2011), que distingue tres: éticas, sociológicas y psicopedagógicas. Asimismo, León (2001:45) recoge las tres razones que argumentan los investigadores y que son: económicas, sociales y mejoras en el rendimiento académico y social. Allan (2008), por su parte, pone el énfasis en que la verdadera inclusión tiene que incluir cambios en el pensamiento y en la práctica.

Para resumir este apartado, es oportuna la idea de Stainback y Stainback (1990) en la que afirman:

*"la inclusión es un modelo adecuado de instrucción, porque los estudiantes con discapacidades son aceptados y apoyados por sus compañeros y otros miembros de la comunidad escolar al tiempo que sus necesidades educativas son satisfechas".*

### **2.3. La inclusión en la educación secundaria obligatoria**

En cuanto a la inclusión en secundaria, en general, aún falta mucho por hacer y más investigación práctica para mejorar la enseñanza que se ofrece al alumnado. En Andalucía, hay algunos ejemplos de Institutos que están desarrollando programas concretos de atención preferente a algunos colectivos con discapacidad (por ejemplo, "sordos"). Esto conlleva que los alumnos no puedan estar en los centros más cercanos a su domicilio, es decir, en el centro de su comunidad de origen, como recogía la Declaración de Salamanca (1994). Esta práctica de dotar a los centros para que se conviertan en "centros de atención preferente" para alguna discapacidad, como ya se apunta en algunos foros, y tiene sus comentarios en nuestro estudio de caso, conlleva el riesgo de convertirse en concentraciones de alumnos más o menos encubiertas y excluyentes, desde la propia administración.

Cuando Echeita (1999) fue preguntado hace casi una década sobre cómo se vivía en los centros de secundaria la atención a la diversidad, contestó:

*"Lamentablemente creo que en una gran mayoría de los casos, la atención a la diversidad se percibe solamente como la cuestión relativa al alumnado especial, desmotivado, difícil, etc., y centrada en el qué se puede hacer con ellos en el contexto de una enseñanza obligatoria que se ha extendido hasta los 16 años. Creo que se está perdiendo, isi no se ha perdido ya!, la oportunidad de haber hecho girar esta cuestión principalmente sobre el objetivo de promover una*

*"cultura de la diversidad" en los centros escolares y la de haber reforzado con ello el conjunto de valores al que ya me ha referido varias veces".*

Como se puede observar, las palabras de Echeita tienen todavía hoy plena vigencia. En el resumen que Echeita y Verdugo (2004) hacen de los puntos más destacados de la Declaración de Salamanca, 10 años después, señalan que,

*"la concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria se ha configurado como una barrera "casi" infranqueable a los anhelos de una educación de calidad para el alumnado con necesidades especiales y, en general, para atender a la diversidad de alumnos que aprenden".*

Asimismo afirman que,

*"aún estamos muy lejos de estar ofreciendo a los alumnos con necesidades especiales escolarizados en esta etapa la respuesta educativa a la que tienen, simplemente, derecho".*

Añadiendo además que,

*"asistimos con estupor al peligroso asentamiento de una idea según la cual vendría a estar bien la inclusión de todos los alumnos en la educación infantil, que podría extenderse con algunas "correcciones" en la etapa primaria y que se reservaría en la secundaria sólo para algunos pocos de aquellos que empezaron en infantil; a los que realmente pudieran "integrarse" a una etapa y a unos centros que se resisten a cambiar su cultura hacia la diversidad y su organización anquilosada y selectiva".*

El estudio de Durán y col. (2005) sobre las experiencias en la Comunidad de Madrid, en Cataluña y en el País Vasco,

realizado con el *Index for Inclusion* aporta como principales conclusiones que todo cambio constituye un proceso compartido de aprendizaje complejo y singular; la colaboración de toda la comunidad es una necesidad para asegurar el éxito; la experiencia muestra que cuando hay conflictos, la crisis se supera y fortalece al centro; es necesario reconceptualizar las "necesidades educativas especiales" en "barreras para el aprendizaje y la participación" y el énfasis en el apoyo; es importante adaptar los materiales a la particularidad del centro; y la experiencia del *Index* actúa dentro y fuera del centro: promueve la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo y la ayuda y apoyo entre distintos centros. Moriña y Parrilla (2006), a partir de su análisis de las prácticas inclusivas en centros de Primaria y Secundaria, realizaron una propuesta de formación para el profesorado. Por su parte, Álvarez y col. (2008) en su trabajo "Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Obligatoria según la percepción del profesorado", estudia la integración en la ESO y las variables que perciben los profesores como indicadores de la misma. Algunas de sus conclusiones fueron:

- a. La integración no funciona con eficacia por falta de recursos y estrategias adecuadas.
- b. El alumnado con problemas de comportamiento es el peor integrado y el profesorado prefiere no tenerlo en sus aulas.
- c. La modalidad de escolarización elegida mayoritariamente es la combinada.

- d. Algunas medidas que proponen son: implicar a las familias, reducir la ratio y mejorar la coordinación.

Por último, hay que destacar el importante trabajo realizado por Echeita y Simón (2007, pp. 1113 y 1114). Los resultados indican que ha habido avances, aunque todavía existen barreras que dificultan el logro del principio de igualdad de oportunidades para el alumnado con discapacidad, sobre todo en las variables de aprendizaje y participación. Algunas conclusiones fueron:

- a. Persistencia de las etiquetas sobre el alumnado, como "alumno de integración" y centros "centros ordinarios" o "centros especiales".
- b. La responsabilidad del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico sigue siendo del profesorado especialista.
- c. La asignación de recursos dependiendo del número de alumnos con necesidades educativas especiales.
- d. Mantenimiento de la mayoría de los centros de educación especial.
- e. Mínimos cambios en la organización de los centros de secundaria para atender la diversidad.
- f. Limitación en el acceso a las etapas no obligatorias del sistema educativo.
- g. El modelo de formación inicial y permanente del profesorado no provoca los cambios deseados en la educación hacia valores inclusivos.

- h. Los cambios aún no tienen la suficiente profundidad para ofrecer una educación de calidad para todos.

Estamos de acuerdo con González (2008) cuando establece que la principal barrera y la más difícil de franquear para conseguir que los centros escolares sean organizaciones que atienden a la diversidad, está en las ideas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados. Como afirma León (2001:47), "para que se dé una integración total es necesario modificar las comunidades, no sólo las escolares, sino toda la sociedad en general".

## **2.4. Inclusión social de las personas con SD**

Partimos de que no se trata de estudiar la inclusión escolar separada de la social, pues la inclusión, en su definición, ya abarca tanto la inclusión escolar, social y laboral. En nuestra sociedad y a pesar de los avances, es necesario seguir insistiendo en el respeto y la aceptación de la diferencia. A convivir se aprende conviviendo, de ahí la gran importancia del desarrollo de aulas inclusivas. En el contexto de una escuela inclusiva, las interacciones del alumnado con SD con sus compañeros y con sus profesores es un tema de primer orden. Según el estudio de Gijón (1997), la integración social del alumnado con SD funcionaba bien en el recreo para el 76 %, un 13 % jugaba con otros alumnos discapacitados y un 11 % se quedaba aislado.

Los adolescentes con SD presentan dificultades en las interacciones sociales con sus compañeros, siendo bajo su nivel de interacción social espontánea (Flórez y Ruiz<sup>5</sup>). Estas dificultades se refieren, fundamentalmente, a su capacidad para iniciar una conversación, para mostrar interés por otras personas, para ponerse en lugar de los otros y en la creación de una red social significativa. Falta investigación en estas dificultades en adolescentes y adultos, aunque se tiene constancia de que en la adolescencia, muchos chicos con SD experimentan soledad, incluso en la escuela y en ambientes inclusivos (D'Haem, 2008). Una de las conclusiones de su estudio sugiere que los estudiantes de secundaria pueden no estar interesados en la participación en los grupos dirigidos de amistad para adultos. Sin embargo, podrán participar activamente en grupos de diferentes edades, donde serán miembros de pleno derecho con los adultos. Sólo una minoría de muchachos mantiene auténticas amistades, algunos tienen amigos imaginarios bien entrados en la adolescencia, y bastantes prefieren con frecuencia su propia compañía a la de otros (Cuckle y Wilson, 2002). En lo que respecta a las amistades, los padres, en general, "se mostraban satisfechos con la parte académica de la escuela: todos eran conscientes y aceptaban las limitaciones académicas de sus hijos. Pero a la mayoría le gustaría que sus hijos tuvieran más amigos." (Cuckle y Wilson, 2002).

---

<sup>5</sup> [http://www.down21.org/vision\\_perspec/aspectos\\_biomedicos.htm](http://www.down21.org/vision_perspec/aspectos_biomedicos.htm)

La sociometría se ha utilizado en algunas investigaciones para describir la aceptación de los chicos con discapacidad por sus compañeros. Así, Laws, Taylor, Bennie y Buckley (1996) realizaron un estudio en el que describían diferentes aspectos relacionados con la aceptación de chicos con SD, entre 8 y 11 años, a través de métodos sociométricos. Encontraron que los chicos con SD eran tan populares como sus compañeros, siendo elegidos también como parejas de trabajo. Estos resultados coinciden con otros, como los que Kemp y Carter (2002) encontraron en su estudio sobre las habilidades sociales y el estatus social de 22 alumnos australianos con discapacidad en la etapa de infantil, con un seguimiento hasta cinco años después. No se encontraron diferencias en cuanto a la media de su estatus social, comparable a la de sus compañeros de desarrollo típico, aunque ellos tenían dificultades para formar una amistad especial con sus compañeros sin discapacidad. A la vista de estos estudios, hay una necesidad de investigaciones en adolescentes incluidos en las aulas y centros de secundaria.

En resumen, *"el alumnado con necesidades educativas especiales, en el aula ordinaria se siente menos solo, recibe mayor apoyo social, desarrolla más amistades e interactúan más con sus compañeros que en las aulas de Educación Especial"* (Cardona, 2005). Además, en un estudio comparativo (Gash and al., 2000) entre Francia, Irlanda, Portugal y España, se llegó a la conclusión de que en España el Proyecto de Integración (comenzado en 1985) tiene éxito, ya que los alumnos con síndrome de Down y otras discapacidades son bien aceptados. Las palabras negativas hacia ellos, sobre todo

en España, pueden ser indicativo de miedos personales, pero no de hostilidad hacia niños con SD.

Como en cualquier otro ámbito, también el de la socialización, tenemos que enseñarlo, hacer que vivan experiencias de interacciones válidas; por ello, es necesario estructurar y fomentar interacciones de comunicación deliberadas en las clases y fuera de ellas para que sean efectivas (Rynders y Low, 2001), Esta enseñanza, en el centro de estudio para nuestra investigación, cobra especial significación porque el alumnado viene de zonas que no son las de su entorno, y el cambio que experimentan es a todos los niveles, incluido el de las amistades. Y no acuden a los centros de su entorno porque las familias han querido buscar una respuesta inclusiva para sus hijos e hijas en secundaria, a pesar del miedo a que sus hijos se sientan solos y aislados en las aulas ordinarias.

## **2.5. Inclusión escolar de las personas con SD.**

En lo referente a la inclusión escolar de las personas con SD es importante mencionar el esfuerzo realizado por las familias y las asociaciones para que sea una realidad. Una muestra de ello es el apoyo que profesionales de la Asociación Síndrome de Down de Granada, le dan al profesorado y al alumnado con SD del IES Laurel de la Reina. Pues si bien es cierto que la integración social parece que no es problemática, sí lo es la integración escolar, sobre todo en los niveles educativos de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad.

De esta manera, algunas experiencias a destacar en España son las que a continuación se exponen.

A nivel universitario, son muchas las universidades (Almería, Huelva, Granada, Cádiz, Sevilla, Zaragoza, Barcelona, Oviedo, Baleares...) donde existen programas de ayuda para los estudiantes con discapacidad. En la Universidad de Barcelona se desarrolla, desde hace siete años el proyecto "Aura" de inclusión social y laboral, dirigido a jóvenes con síndrome de Down. Una noticia alentadora es que en todas las facultades de la Universidad de Málaga hay algún estudiante con discapacidad (Tobelem y Cuevas, 2005), sobre todo en las carreras técnicas y las humanidades. Además cinco de ellos vivían en la residencia de estudiantes, lo que indicaba su independencia y autonomía. En esta Universidad de Málaga es donde ya estaba matriculado (1996) Pablo Pineda, con 21 años, en la Facultad de Ciencias de la Educación, acompañado de Miguel López Melero, responsable del Proyecto Roma. Es un ejemplo que nos da ánimos, pues como ya dijo López Melero (en prensa) *"El caso de Pablo es revelador, pero evidentemente, no todos los muchachos con síndrome de Down podrán hacer como él una carrera universitaria. Pero, si se mejoran sus condiciones familiares y escolares, es muy probable que todos ellos aumenten sus niveles cognitivos y desarrollen su autonomía personal"*.

También referida a la Universidad es la noticia del Chicago Tribune, del 19 de diciembre del 2005 (Bonnie Miller y Grace Aduroja), con el siguiente titular: "Caen barreras para el SD con nuevas oportunidades universitarias". El reportaje se

refería a los programas universitarios de dos o cuatro años para el alumnado con SD u otra discapacidad, con todas sus consecuencias sociales y de vivir una vida universitaria.

Nosotros, los docentes, somos co-responsables y debemos contribuir a la eliminación de las barreras que impidan su inclusión escolar. Para que la educación sea integral, debemos conseguir desarrollar en todos los alumnos los cuatro pilares de la educación, definidos por el Informe Delors, los cuales no se alcanzarán si no es con la inclusión de las personas con SD y cualquier otra circunstancia personal, social, cultural o institucional, en los centros y aulas ordinarias. Estos cuatro pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aprender a conocer y a hacer, posiblemente se logre en todas las escuelas; aprender a ser y a vivir juntos sólo se consigue desde una perspectiva inclusiva. Rynders y Low (2001) afirman que *"la integración escolar sería mucho más productiva para los estudiantes con síndrome de Down y sus compañeros de clase si los maestros aprendieran a aplicar de manera eficaz unas interacciones de comunicación que estuvieran bien estructuradas entre estudiante y estudiante"*.

La inclusión escolar del alumnado con SD, en su mayoría y en Primaria, pasa por estar escolarizado en el aula ordinaria de referencia, saliendo algunas horas al aula de apoyo con el especialista, centrándose en las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas. Según la Federación Española de Síndrome de Down (en prensa, 2005), el 85 % de los niños con esta discapacidad acaba los estudios de primaria, pero

solamente un 60 % termina la educación secundaria, con tendencia a la baja.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se sigue la misma dinámica. En esta etapa las áreas o *materias integradoras* suelen ser Educación Física, Educación Plástica, Tutoría y Música. En las demás áreas, aunque el alumnado esté en el aula de referencia, su participación en la misma es escasa, ya que, frecuentemente, no trabaja el mismo currículum que sus compañeros, sino el trabajo preparado por el especialista de Educación Especial o de Pedagogía Terapéutica. Se parte de premisas erróneas como que no pueden hacer más ni van a llegar a nada. Contra este conformismo negativo, hay que tener en cuenta los tres principios de una instrucción eficaz que “no siempre los educadores conocen o sostienen con claridad” (Tomlinson, 2001). Estos principios son: la existencia de múltiples inteligencias (Gardner, 1999a), que la inteligencia es algo fluido, no fijo y que el cerebro está ávido de sentido.

Son contadas las experiencias de inclusión escolar del alumnado con SD realizadas en los centros de Secundaria. Es preciso seguir mostrando evidencias de que la realidad se puede cambiar y que la experiencia del IES Laurel de la Reina y otros centros, que están trabajando para conseguir la plena inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, se generalice a todos los centros, que todos puedan acoger a todos los alumnos porque tengan las condiciones adecuadas para ello. Entonces sí podríamos afirmar que hemos llegado a

la plena inclusión de las personas con SD y de cualquier otra condición o característica.

## **2.6. La inclusión del alumnado con SD en secundaria.**

Es necesario señalar que muchos proyectos de integración han sido más de asimilación que de integración (Parrilla, 2008, conferencia), más como adición que inclusión (Ainscow, 1995). López Melero (1996) distingue tres tipos de integración: la integración como emplazamiento en el aula ordinaria, como proyecto de integración social y la integración como compromiso institucional, con estructuras similares para todos. Nosotros estamos por este tercer modelo, ya que pensamos que la inclusión del alumnado con hándicap debe ser una respuesta institucional, a nivel de centro. En 1997 (publicado en 1998) Antonio Gijón, como presidente de la Federación Andaluza de Asociaciones para el síndrome de Down (ANDADOWN) de Andalucía, presentó los resultados de un trabajo a gran escala, en el que se pasaron 823 cuestionarios, con el objetivo de analizar, a través de los padres, la integración de las personas con SD en España. Se encontró que la integración era una realidad en los centros de primaria, pero que aquella iba decreciendo en las etapas posteriores, entre ellos, secundaria. También se concluyó que el apoyo se impartía fundamentalmente fuera del aula ordinaria. En esta misma línea Lorenz (1998), en su estudio sobre experiencias de inclusión de niños con SD, sugiere que los alumnos con SD deben ser admitidos en las escuelas de su comunidad, promocionar con sus compañeros de la misma edad, promoción

automática y recibir un apoyo mínimo fuera del aula ordinaria. Diez años después, cabe plantearse nuevos estudios para analizar si ha habido avances evidentes en la inclusión. Algunos, según nuestra experiencia, que estaban y siguen estando presentes son:

- a. Los alumnos con SD siguen siendo atendidos mucho tiempo en el aula de apoyo o de Educación Especial, tanto en la educación primaria como en la educación secundaria.
- b. La Educación Secundaria todavía no está preparada para acoger al alumnado con nee en general y con SD en particular.
- c. El curriculum todavía no es común para todos.
- d. Las estrategias de aprendizaje cooperativo no son la práctica habitual, tanto entre el alumnado como entre el profesorado.

## **2.7. Barreras para la inclusión en los IES**

Es importante hablar de los dos factores más importantes en la inclusión del alumnado con SD en los centros ordinarios: la actitud favorable del profesorado (Molina, 2003; Verdugo, 2004; Buckley et al., 2006; Ruiz, 2009; Ruiz, 2011) y la adopción de las medidas organizativas, curriculares y metodológicas adecuadas (Molina, 2002). Ciertamente, se aprecia la "necesidad de ayudar a los profesores a que recuperen su impulso y mejoren la eficacia de la integración" (Rynders y Low, 2001).

A pesar de los avances, hay investigaciones que ponen de manifiesto las barreras, de actitud, de formación, de centros, resistencia a los cambios en la práctica docente y reticencias de algún sector de padres, que siguen existiendo y que impiden que la inclusión en los centros de secundaria sea una realidad.

En cuanto al cambio de actitudes hacia la discapacidad, la investigación llevada a cabo por Daruwalla y Darcy (2005) llega a la conclusión de que *"es más fácil cambiar las actitudes de la sociedad que las actitudes internas o profundas de las personas. Además, el contacto con una persona con discapacidad es más eficaz en el cambio de actitudes que solamente el suministro de información"*. Por su parte, Pun Wong (2006) en las conclusiones de su estudio, congruentes con la literatura existente, explica *"cómo algunas características ecológicas y sociales pueden influir en el comportamiento y las actitudes hacia los compañeros con discapacidad"*. Y al mismo tiempo expone *"la necesidad de buenas prácticas de enseñanza que faciliten los beneficios mutuos y la cooperación entre los estudiantes con y sin discapacidad en las tareas académicas dentro del aula ordinaria"*.

Cuando hablamos de barreras para la inclusión también nos referimos a las condiciones que no favorecen o impiden la implementación y desarrollo de escuelas inclusivas. Estas dificultades son, a nuestro juicio y a partir de la revisión bibliográfica realizada, las siguientes:

- ▀ Mantenimiento, todavía, de un modelo médico, basado en el déficit, de la discapacidad. Este modelo centra el problema en el déficit del alumno, con lo que la intervención pasa a ser individual y rehabilitadora.
- ▀ La falta de una detección temprana de las necesidades educativas de los alumnos para prevenir problemas posteriores.
- ▀ La existencia de un dictamen de escolarización, que hace que el alumno con NEE se deba escolarizar mediante un procedimiento diferente al ordinario y en función de los recursos existentes.
- ▀ La existencia de Centros Específicos de Educación Especial, ya que mantienen un currículum limitado al centrarse en la rehabilitación de las deficiencias y se tienen bajas expectativas (Blanco, 1999). La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), aboga por la supresión de las escuelas especiales en los países que han ratificado la Convención con el objetivo de conseguir sistemas educativos totalmente inclusivos.
- ▀ El excesivo tiempo que el alumnado con NEE pasa en el aula de apoyo, con lo que eso supone de privación de las interacciones y del aprendizaje con sus compañeros de aula.
- ▀ Mantenimiento de etiquetas sobre el alumnado, “alumnado ordinario”, “alumnado de integración”. Con la consecuencia que estas y otras etiquetas tienen en las expectativas del profesorado, sus compañeros y

las familias (Echeita y Simón (2007, pp. 1113 y 1114).

- ▀ La escasa formación del profesorado. Es un tema recurrente del profesorado de secundaria, achacar su falta de atención al alumnado con SD a la escasa o nula formación en NEE.
- ▀ La ausencia de actividades de sensibilización sobre la diferencia para todos los miembros de la comunidad escolar.
- ▀ Resistencia a los cambios curriculares, metodológicos y organizativos que la inclusión lleva consigo. "Es preciso romper con el esquema educativo que considera que todos los alumnos son iguales y en consecuencia todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento" (Blanco, 1999).
- ▀ Para terminar, la premisa excluyente de algunos padres y profesores de "se mejora a unos pocos, pero se perjudica la mayoría", haciendo referencia a que el resto de los alumnos aprende menos porque hay alumnado con discapacidad. La respuesta sería breve y unánime entre los que defendemos la escuela inclusiva: La realidad es que no sólo no se perjudican, sino que es beneficiosa para todos. Como dice Arnáiz (1996): *"la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos"*.

Además de estas barreras de actitud, de pensamiento y de prácticas, nos encontramos con algunas barreras en el propio sistema educativo, que Echeita (2004) recoge:

- ▀ La visión o perspectiva individual debe ser abandonada y adoptar una perspectiva social, ya que todos estamos implicados.
- ▀ La distancia existente entre la investigación y la práctica cotidiana.

Aunque, como apunta la investigación y la experiencia, la mejor forma de eliminar las barreras que todavía perviven en las culturas y en las prácticas docentes con respecto al alumnado con discapacidad, es un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión (Echeita et al., 2008, p. 46).

## **2.8. Condiciones para la inclusión en la ESO**

La inclusión se comprende y se aplica cuando se vive en ambientes inclusivos. No podemos esperar que el alumno se adapte al centro, es el centro el que debe adaptarse a las características de cada uno, a la diversidad del aula. En palabras de Melero (2003) al referirse al aporte principal del Proyecto Roma *"El aporte más importante –y el foco de nuestro trabajo de investigación- son los contextos, cualificar los contextos. Primero la familia y segundo la escuela. Más tarde, la sociedad. Estamos en el empeño de humanizar los contextos, humanizar una ciudad"*. Como nos resume López Melero (2009) necesitamos unos centros que hagan que todos los niños y niñas aprendan a construir el conocimiento. Para conseguirlo, los centros deben crear unas condiciones básicas. Para evaluar su punto de partida, Booth y Ainscow (2000) han elaborado el

Index for Inclusion a partir del que, con la colaboración de todos los colectivos del centro, se identifican las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y se establece un plan para superarlas. Según el Index, son tres las dimensiones para el análisis, la creación de culturas inclusivas, la existencia de políticas inclusivas y la generalización de prácticas inclusivas.

Los centros deben iniciar proyectos de innovación y cambios en la organización y el funcionamiento de los mismos, deben contar con los recursos personales necesarios de apoyo y proponer el plan de formación del profesorado, sobre todo desde la práctica. Un aspecto importante por el que los centros deben luchar es por la colaboración entre la Administración y las asociaciones sin ánimo de lucro, en nuestro caso, asociaciones Down, con el objetivo de que los profesionales de las mismas entren en los centros educativos, y apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se habla de inclusión nos referimos a las "acciones, en primer lugar, dirigidas a replantear la estructura y la organización de la escuela con el objetivo de que pueda atender a todos y todas" (Puigdellívol, 2006). Molina (2002:60), realiza un interesante decálogo de los requisitos ideológicos, didácticos y organizativos de una escuela inclusiva. Estas premisas van desde la puesta en práctica de estrategias didácticas individualizadas hasta la necesidad de cambios profundos en las políticas y modelos de formación inicial y permanente del profesorado, pasando por la heterogeneidad de los grupos de alumnos y el trabajo cooperativo tanto en el profesorado como

en el alumnado. León (2001:54) afirma que hay estrategias como son la enseñanza individualizada y cooperativa, *“que pueden producir cambios muy positivos en los alumnos de todo el aula”*. Pujolàs (2008), sintetiza el aprendizaje cooperativo en nueve claves, algunas de ellas directamente relacionadas con la escuela inclusiva. Estas claves son:

1. Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones.
2. Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo clase, en lugar de ignorarla o reducirla
3. Introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje en un aula.
4. La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase.
5. Las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes de un equipo.
6. El aprendizaje cooperativo es también un contenido que hay que enseñar.
7. El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas.
8. El grado de cooperatividad de un grupo depende del tiempo que trabajan juntos y la calidad del trabajo en equipo.
9. El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad

Por su parte Arnáiz (2003) nos señala las variables a tener en cuenta para valorar la respuesta a la diversidad de un centro:

*"Si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una respuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas.*

Por su parte, Echeita (2006) afirma que las estructuras de un centro deben ser

*"estructuras adhocráticas<sup>6</sup>, capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación que requiere la pedagogía de la complejidad, esa que aspira a atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión".*

Esta organización adhocrática, más acorde con la escuela inclusiva, siguiendo a Skrtic, TH., Sailor, W. y Gee, K. (1996), citados por Grau (1998), se caracteriza por cuestionar la objetividad del conocimiento científico en el que se ha basado las prácticas profesionales, la colaboración entre los miembros de la organización y los consumidores y tener como objetivo la resolución de problemas complejos, inventar nuevas prácticas y

---

<sup>6</sup> **Adhocracia:** Es la ausencia de jerarquía, y es por tanto lo opuesto a burocracia. Todos los miembros de una organización tienen autoridad para tomar decisiones y llevar a cabo acciones que afectan al futuro de la organización.

desarrollar un trabajo que requiera destrezas todavía desconocidas.

El currículo a impartir en los centros inclusivos, como repetiremos en más de una ocasión, ha de ser común, abierto y flexible (Blanco, 1999), con las adaptaciones curriculares pertinentes. De ahí que estemos de acuerdo con Parrilla (en prensa) cuando afirma que *"la no curricularidad, o la idea de que algunos alumnos (por ejemplo los alumnos con necesidades educativas especiales), no pueden desarrollar un curriculum formalizado en el aula, sino fichas y breves actividades atomizadas, desconectadas de la actividad global del resto es sinónimo de abandono en la búsqueda de comunidad de diversidad"*. El centro docente, al definir su modelo de respuesta educativa a la diversidad, debe optar por un modelo curricular (no un modelo del déficit) en el que se *"parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente, por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando propuestas que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos. Propone, por ello, un cambio en la organización y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas"* (Arnáiz y otros, 2007).

El sistema de apoyos es otro de los temas claves en la escuela inclusiva. Es fundamental que los apoyos se den en el contexto natural de aprendizaje, que es el aula ordinaria. Desde una práctica tradicional, vigente todavía en la mayoría de los institutos de Secundaria, el apoyo es realizado por el especialista, fuera del aula y dirigido a los alumnos

individualmente o en pequeños grupos. Una de las primeras consecuencias de este apoyo fuera del aula es (Carrión, 2001) que los alumnos son considerados responsabilidad del profesorado de apoyo. Así, el profesorado de la materia descarga su parte de responsabilidad en el profesorado de apoyo y no se implica en la búsqueda de soluciones conjuntas. Como explican Echeita y Verdugo (2004), *"Ello contribuye además a fomentar la visión dicotómica del alumnado; los alumnos "normales", responsabilidad del tutor de turno, y "los otros, los especiales" en buen grado responsabilidad también de "los otros profesores"*. También podemos ver casos en los que el profesorado de apoyo, muchas veces, toma a este alumnado como excusa para no implicarse en la totalidad de la vida institucional. Tomlinson (2001) explica que este proceso de separación no contribuye a un mejor desempeño, particularmente en los muchachos *"descompuestos"*.

Desde un enfoque inclusivo, el papel tanto del profesorado de la materia como el de apoyo es fundamental para promover la participación activa del alumnado con SD en el aula y en la vida del Centro. Las consecuencias de esta nueva concepción del apoyo son diversas. Los alumnos pasan a ser responsabilidad de todas las personas que intervienen en el grupo clase, principalmente, a través de un trabajo colaborativo entre el profesorado de la materia y el profesorado de apoyo. Son muchas las actividades que el profesorado de apoyo puede realizar en el aula, sobre todo para colaborar en la realización de prácticas inclusivas, crear redes de apoyo entre los propios alumnos y potenciar la participación del alumnado en todas las actividades que se realizan en el aula (Stainback y Stainback,

2001). En cuanto al apoyo inclusivo hay que tomar algunas decisiones sobre las medidas a tomar para que este apoyo sea efectivo, ya que en muchas ocasiones, el alumno con SD crea una dependencia del profesor de apoyo y éste pasa mucho tiempo junto a él, aunque no lo necesite. Siguiendo a York y otros (2001), en el momento de planificar el apoyo hay que responder a cuestiones como en qué consistirá el apoyo, el tipo de apoyo y la magnitud del mismo, todo ello con la colaboración del equipo docente. Sobre todo es necesario insistir en que el rol de los profesionales de apoyo debe empezar su proceso de cambio, asumiendo nuevas funciones, de acuerdo con una enfoque inclusivo, y pensando que de su apoyo se pueden beneficiar más alumnos si se consideran en grupo en lugar de individualmente. Debe pasar de los programas individuales aplicados en las aulas de apoyo, de Educación Especial o Centros específicos, a colaborar con los profesores de aula ordinaria en la planificación del apoyo, enseñar colaborativamente en las aulas ordinarias y preparar redes naturales de apoyo entre el alumnado. El aspecto colaborativo entre el profesorado es fundamental, ya que, la mayor parte de las veces, el profesorado de apoyo tiene que trabajar en solitario, con muchas resistencias en los claustros hacia los cambios metodológicos para atender la diversidad del aula.

Como conclusión a este apartado nos referiremos al trabajo de Arnáiz (2008) sobre cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria, en donde recoge las conclusiones más relevantes del Proyecto de Investigación "Educación Inclusiva y Prácticas de Aula", en cuanto a la participación española en un

proyecto desarrollado en veintidós países. Este documento nos servirá de referencia, en algunos aspectos, para el análisis de nuestro estudio de caso. Entre las conclusiones comunes de este Proyecto sobre los factores que favorecen la implementación de prácticas inclusivas en el aula en la Educación Secundaria, se podrían concretar en los siguientes:

1. Enseñanza colaborativa: el profesorado colabora y coopera para buscar estrategias de atención a la diversidad.
2. Sistema de clase-hogar. Los alumnos no cambian de clase y son atendidos por un número reducido de profesores.
3. Aprendizaje cooperativo. La cooperación y el trabajo conjunto mejora el aprendizaje y el desarrollo social.
4. Resolución de problemas colaborativa. La resolución de problemas colaborativa mejora el desarrollo de la actividad en el aula.
5. Agrupamientos heterogéneos. Es el más adecuado para abordar la inclusión.
6. Enseñanza eficaz. La evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza y altas expectativas llevan a una enseñanza de calidad para todos los alumnos.
7. Estrategias alternativas de aprendizaje.

## **2.9. Efectos de la inclusión**

A pesar de llevar ya muchos años de investigación y con abundantes experiencias de inclusión, la investigación no llega a ser definitiva en lo que respecta a sus efectos, debido

principalmente a razones de índole metodológico, como afirma Cardona (2005). En realidad, como dicen Stainback y Stainback, "la inclusión de todos los alumnos enseña a cada uno y a sus compañeros que todas las personas somos miembros igualmente valiosos de esa sociedad y que merece la pena incluir a todos". La inclusión del alumnado con SD ofrece también momentos de aprendizaje para sus compañeros, profesorado y familias. Una madre expresa su vivencia de aprendizaje con su hija *"Si algo nos ha enseñado Sonia, es a vivir el día a día, a ser más pacientes, y en buena parte a ser más tolerantes. Disfrutamos de pequeñas cosas y de sus pequeños logros, que para nosotros son grandes, y que sabemos que para ella suponen un gran esfuerzo pero no por ello algo imposible (M<sup>a</sup> Luz Palazuelos. Revista Síndrome de Down I Vol. 24, Diciembre 2007)*. Un estudio de Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman y Schattman (1993) sobre 19 profesores con estudiantes con SD en sus aulas con graves discapacidades. De todos los profesores, 17 de ellos cambiaron su opinión inicial en contra de la inclusión de estos alumnos a una opinión positiva hacia la misma. Los profesores señalaron los números beneficios para los estudiantes con discapacidad, para sus compañeros y también para los mismos profesores.

En las palabras de Ruiz (2011)<sup>7</sup>, podemos ver muchas de las cosas que nos pueden enseñar las personas que tienen síndrome de Down.

*"Nos enseñan capacidad de sorpresa ante el milagro de lo cotidiano.  
Nos enseñan paciencia en un mundo que rinde pleitesía a la*

---

<sup>7</sup> <http://blog.investforchildren.org/wp-content/uploads/2012/01/Tenemostantoqueaprender.pdf>

*velocidad. Nos enseñan constancia en un mundo que premia la superficialidad y la tarea rápida y poco cuidadosa. Nos enseñan tranquilidad en un mundo prisionero del reloj. Nos enseñan amor desinteresado en un mundo de intereses. Nos enseñan a vivir el ahora en un mundo preso del ayer y del mañana. Nos enseñan amor por la vida en un mundo violento y agresivo. Nos enseñan entusiasmo por lo natural en un mundo en el que todos están de vuelta de todo y se lo saben todo. Nos enseñan a estar pendientes de los sentimientos de los demás en un mundo en el que cada uno va a lo suyo. Nos enseñan a valorar los pequeños logros en un mundo en el que solamente unos pocos, los mejores, los número uno, son valorados y admirados. Nos enseñan a agradecer, en un mundo permanentemente insatisfecho”.*

Otro aspecto para revisar en este apartado son los efectos de la inclusión sobre el rendimiento académico de las personas con SD. Son muchos los factores que pueden estar incidiendo en él y es muy frecuente que cuando se habla de aprendizaje y rendimiento, surjan las dudas, debidas sobre todo a la presencia de los estereotipos que sobre ellos todavía se mantienen. Hemos de luchar para evitar este desconocimiento y dudas, introduciendo cambios, desde los primeros años, en la cultura de la diversidad, aceptando las diferencias, creyendo en las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado, si se le sabemos ofrecer las oportunidades adecuadas. Si bien es cierto, como hemos comentado anteriormente, que no existen estudios definitivos que nos muestren los efectos de la inclusión, también es cierto que

*“no existen estudios científicos rigurosos que evidencien efectos académicos negativos en los compañeros de alumnos con síndrome de Down” (Molina, 2003).*

En el Informe sobre la "Influencia de la presencia de alumnado con N.E.E. en el rendimiento del alumnado ordinario", realizado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2002), en sus conclusiones, se afirma que

*"La mayor parte de las investigaciones sobre integración escolar hacen referencia a los efectos beneficiosos que para la mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales reporta ser atendidos educativamente en un medio inclusivo".*

En otra de sus conclusiones se afirma que,

*"El rendimiento del alumnado ordinario que comparte aula con el de n.e.e. es similar al de la población general, y alcanza los objetivos correspondientes a su curso en la misma proporción que los que no tienen compañeros ni compañeras en integración (rendimiento medido mediante prueba Terrasa)".*

Porter, por su parte, a partir de su experiencia afirma *"Del compromiso a favor de la inclusión deriva de forma natural la búsqueda del enriquecimiento del alumno como persona. En las escuelas del área de Woodstock se ha demostrado la compatibilidad entre la inclusión y el buen rendimiento escolar a través de los resultados obtenidos en los exámenes académicos provinciales en las materias principales".*

Un factor fundamental en el rendimiento académico es la autoestima y el autoconcepto. En la tesis de Joaquín Díaz Atienza (2003) sobre los síntomas depresivos, autoconcepto y rendimiento académico de adolescentes, una de las conclusiones es que

*"el buen rendimiento académico se asoció a puntuaciones más altas en autoconcepto escolar y familiar".*

Nuestros chicos y chicas con SD tienen un autoconcepto positivo, nosotros debemos fomentarlo, porque se lo ganan día a día, porque están motivados para aprender y son capaces de ello.

Por el momento, creemos que debemos seguir en esta línea de búsqueda de evidencias y apoyos empíricos en la educación secundaria sobre el alumnado con discapacidad en general, y alumnado con SD en particular, que nos confirmen lo que en la teoría parece estar muy claro. Éste es uno de los objetivos de esta investigación: la búsqueda de datos acerca de cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión escolar y social así como poner de manifiesto los beneficios tanto académicos como sociales del mismo en las aulas ordinarias de todo el alumnado, independientemente de sus características en los centros de secundaria.

## **2.10. La voz de los implicados en la inclusión**

Por último, y para finalizar este capítulo, no podemos dejar de mostrar qué es lo que piensan, sienten y opinan los implicados más cercanos sobre la inclusión del alumnado con SD en los centros de secundaria.

### **La voz de los profesionales**

En un estudio realizado por Wolpert (2001), los profesores de enseñanza ordinaria fueron preguntados sobre la inclusión que en ese momento existía. En el mismo se indica que la integración tiene éxito, aunque había que mejorar mucho. Aún así,

*"calificaron la experiencia como ilusionante, gratificante y de gran valor para los alumnos de enseñanza ordinaria y para el alumno con síndrome de Down".*

En las Jornadas que realizó la Confederación Española de Asociaciones de Padres, en febrero de 2006 en Madrid, sobre Escuela Inclusiva, se informó de lo que habían constatado los profesionales de la educación y las familias que habían tenido oportunidad de vivir experiencias de escolarización inclusiva. A continuación, realizamos un resumen de las mismas.

- Los alumnos **con** discapacidad tienen un contexto más rico en estímulos y de modelos a interiorizar.
  - Adquieren mayores habilidades para defender sus derechos y toman conciencia de sus obligaciones.
  - Ganan en autonomía, en seguridad en sí mismos, ...
  - Ganan mayor capacidad de decisión.
- Los alumnos **sin** discapacidad aprenden a conocer, valorar y respetar a las personas con discapacidad:
  - El rendimiento es similar a otros centros.
  - Aprenden que todos tenemos limitaciones y capacidades.
  - Aprenden que, aunque se tengan limitaciones, se puede sentir alegría, querer y ser querido, hacer cosas útiles, ...
  - Aprenden a aceptar mejor las propias limitaciones.
- Hay una mejora en el clima y ambiente de las clases y aumenta la comprensión y el respeto entre todos los alumnos.
- Los recursos para facilitar la inclusión mejoran la calidad de la atención a todo el alumnado.

**TABLA 5.** Conclusiones Jornadas sobre Escuela Inclusiva. Confederación Española de Asociaciones de Padres (2006).

### **La voz de las familias**

Es indiscutible que los padres y madres son los últimos responsables del proyecto de vida de sus hijos con SD. Por ello, llevan mucho tiempo, a nivel individual y en asociaciones, luchando activamente para que sus hijos alcancen una vida lo más inclusiva posible en la escuela, en el trabajo y, en definitiva, en la sociedad. Antonio Gijón, presidente de la Federación Andaluza Síndrome de Down, nos da su opinión sobre la educación de las personas con SD:

*"En mi opinión, quizá el reto más importante con el que nos enfrentamos es pasar de una atención basada en la dependencia a una atención alternativa que promueva la autonomía y vida independiente de las personas con síndrome de Down. Los agentes educativos y las administraciones públicas deben caer en la cuenta de que la mejor atención que precisan estas personas es su inclusión en los ámbitos normalizados de la Comunidad. Son necesarias medidas que faciliten la integración en la escuela, la inserción en el trabajo, la inclusión social y la participación en la vida cultural".*

En el Reino Unido, en 2004, la asociación síndrome de Down, publica un estudio en el que queda reflejada la incompetencia de las Autoridades Educativas Locales (LEA) para dar respuesta a los alumnos con síndrome de Down. En general los padres manifiestan sentirse discriminados (32 %), la gran carencia de conocimientos especializados y formación entre el profesorado (51%) y la falta de material y recursos apropiados (40%). En el documento "Necesidades percibidas", del Plan de acción para las personas con Síndrome de Down en

España, 2002-2006, (FEISD, 2002), las familias manifiestan un malestar general con respecto a la problemática de la inclusión de sus hijos, ya que

*"en la mayoría de las ocasiones, las cuestiones que afectan negativamente a sus hijos son relativamente sencillas de solucionar, y dependen exclusivamente de ciertas mejoras materiales, humanas u organizativas, cuando no de una simple decisión de los correspondientes gestores".*

Una madre expresa su opinión sobre la inclusión.

"La verdadera inclusión social ocurrirá cuando no miremos especialmente a una persona que no consideramos "normal" sólo por dicha razón, sino cuando pase prácticamente desapercibida, como otro más que está allí, entre nosotros, con naturalidad".

Y con respecto a los educadores sugiere:

"Los educadores estarían reemplazando la palabra "integración" porque distingue: este sí, aquél no, por una mucho mejor: "inclusión", que abre las puertas sin condicionamientos" (Graciela Minoldo, 2011)<sup>8</sup>

### ***La voz de los hermanos***

Dentro de la voz de la familia es importante hacer un apartado para oír a los hermanos de las personas con SD.

---

<sup>8</sup>[http://www.lacapital.com.ar/ed\\_impresa/2011/11/edicion\\_1101/contenidos/noticia\\_5150.html](http://www.lacapital.com.ar/ed_impresa/2011/11/edicion_1101/contenidos/noticia_5150.html)

En la segunda parte del estudio realizado por Skotko, Levine y Goldstein (2011) se les pasó una encuesta dirigida a evaluar los sentimientos y percepciones de los hermanos en relación con su hermano o hermana con SD. A continuación presentamos un resumen de los resultados de dicho estudio.

- La inmensa mayoría de los hermanos y hermanas quieren a su hermano con síndrome de Down y se sienten orgullosos de él. Sienten que su relación con él es buena y que no cambiarían a su hermano por otro que no tuviera síndrome de Down. La mayoría se sienten cómodos asumiendo mayores responsabilidades y piensan mantenerse involucrados cuando todos sean mayores.
- Hay una minoría que sienten pena por su hermano o se sienten avergonzados ante sus amigos o en público.
- En general, la mayoría considera que son mejores personas debido a su hermano con síndrome de Down.

Algunas de las respuestas dadas por los jóvenes de 12 años en adelante se presentan a continuación. La respuesta más frecuente fue que su hermano les había hecho ampliar sus perspectivas en la vida. Habían profundizado en la realidad de la diversidad humana. Habían aprendido a tener más paciencia, a considerar que todos tienen sus propios talentos. Que el trabajar bien vale la pena (“mi hermano nunca se rinde y nunca deja de volver a intentarlo”; “me enseñó cómo luchar por un objetivo por duro o imposible que parezca”). Pero también

observaron que a veces la vida puede ser cruel (“hay palabras que pueden cortar como una espada”; “la vida es una lucha”). Abordan el tema de la humildad (“me ha enseñado a agradecer más”; “creo que en conjunto soy mejor persona gracias a él”).

Una chica con once años, hermana de un chico con SD, expresaba así algunos de sus aprendizajes.

He aprendido muchas cosas sobre las personas con SD, también he aprendido que todas las personas somos iguales, que todas las personas valemos más de lo que nos imaginamos, que si ves a una persona en peligro, que necesita ayuda o está triste vayamos a ver lo que le pasa y le ayudemos en todo lo que podamos.

### ***La voz de los jóvenes con SD***

Escuchar es enfatizar una de las vías del diálogo para poder comprender al otro.  
Juan B. Martínez

Cada vez es más frecuente, sobre todo en adolescentes y adultos con SD, que sean ellos mismos los que participen en el proyecto de vida que ellos quieren, de manera independiente o con la colaboración de sus familias. También creemos que debemos darle participación acerca de las prácticas educativas que reciben. Como recoge Martínez<sup>9</sup> son muchas las experiencias que *“han venido insistiendo en una idea que no acaba de cuajar en el sistema educativo: la consideración del alumnado como sujeto, actor/actriz de su propio aprendizaje. Fomentar la expresión y el habla del estudiante como medio*

---

<sup>9</sup>Escuchar al alumnado: reaprender a ser profesor/a. Juan Bautista Martínez Rodríguez.  
<http://edu.jccm.es/orientacuena/images/stories/felix/participacion/localidad/escuchar.pdf>

*para poder conocer su pensamiento, sus conflictos y condiciones de trabajo, sus necesidades y aspiraciones personales o colectivas es una manera de producir la participación”.*

En septiembre de 2007, en Lisboa, tuvieron oportunidad de expresar sus opiniones sobre Educación Inclusiva. Algunas de ellas quedan resumidas en la siguiente tabla.

- ▶ Es muy importante ofrecer a todos la libertad de elegir dónde quieren ser educados.
- ▶ La educación es mejor, si se dan las condiciones adecuadas para nosotros: tener el apoyo necesario, los recursos y el personal docente capacitado. Los profesores tienen que estar motivados, bien informados acerca de nuestras necesidades y comprenderlas. Tienen que estar bien entrenados, preguntarnos sobre lo que necesitamos y estar bien coordinados durante todos los años escolares.
- ▶ Nosotros vemos muchos beneficios en la educación inclusiva: adquirimos más habilidades sociales, vivimos más experiencias, aprendemos cómo gestionar y dirigir el mundo real, necesitamos tener relaciones e interactuar con amigos, con y sin necesidades especiales.
  - ▶ La educación individualizada, el apoyo especializado, es la mejor preparación para la educación superior.
- ▶ La educación inclusiva es mutuamente beneficiosa para nosotros y para todo el mundo.

**TABLA 6.** Opinión de los jóvenes con SD sobre Educación Inclusiva. Lisboa, 2007

Uno de los retos planteados por la Carta de Lisboa hace referencia a que *"todavía hay una falta de conocimientos acerca de la discapacidad. Los maestros, el resto de los alumnos y algunos padres, a veces tienen una actitud negativa hacia nosotros. Las personas sin discapacidad deberían saber que*

*pueden preguntar a una persona con discapacidad si necesita ayuda o no”.*

Los jóvenes llegaron a esta conclusión: *“Nosotros somos los que tenemos que construir nuestro futuro. Tenemos que eliminar las barreras dentro de nosotros mismos y dentro de otras personas sin discapacidad. Tenemos que crecer más allá de nuestra discapacidad. Entonces el mundo nos aceptará de una manera mejor”.*

En la primera parte del estudio realizado por Skotko, Levine y Goldstein (2011) se evalúa cómo se consideran a sí mismos los jóvenes adultos con SD<sup>10</sup>. Dos de los resultados más destacados fueron:

- ▀ La inmensa mayoría son felices con sus vidas, les gusta cómo son y su aspecto. Aman a sus familias, incluidos sus hermanos. Piensan que puede hacer amigos con facilidad, si bien menos en instituciones más cerradas y que puede ayudar a otras personas.
- ▀ Sólo un pequeño porcentaje se siente triste con sus vidas, lo que puede en parte estar asociado con los momentos difíciles de la transición en la adolescencia.

---

<sup>10</sup> El trabajo completo en inglés apareció en el *American Journal of Medical Genetics, Part A*, octubre 2011, 155: 2348-2359. Tomado de Down21.org:

[http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=category&id=1082%3Aarticulo-profesional-perspectivas-de-los-hermanos&layout=default&Itemid=169](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=category&id=1082%3Aarticulo-profesional-perspectivas-de-los-hermanos&layout=default&Itemid=169)

## **CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Al tratarse de una educación básica, no se puede pretender una excesiva especialización y profundización, sino una comprensión suficiente como para desarrollar determinadas actitudes, comportamientos y conocimientos elementales de amplia y contrastada funcionalidad y transferencia para desenvolverse en la vida cotidiana y, que a su vez, supongan pilares básicos y relativamente consistentes como para poder –sobre ellos– seguir construyendo nuevos conocimientos más específicos.

Jesús Domingo, 2004

### **3.1. Introducción**

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una de las etapas obligatorias y básicas del sistema educativo español que abarca desde los 12 a los 16 años. Esta etapa tiene como finalidad proporcionar a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la Formación Profesional específica de grado medio o al Bachillerato. Las dos leyes básicas sobre las que se apoya el desarrollo normativo de la ESO son la Ley Orgánica Educación 2/2006 de 3 de mayo, BOE 106 (LOE), a nivel estatal y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), en el caso de Andalucía. El desarrollo de la LEA en Andalucía marca la normativa por la que se ha de regir la etapa de la ESO. En la siguiente tabla se especifica la normativa mencionada.

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5, de 5 de enero de 2007).
- ORDEN ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado (BOE 149 de 22 de junio 2007).
- DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía (BOJA 8 de agosto).
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 166 de 30 de agosto).
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 166 de 23 de agosto).
- ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 22 de agosto de 2008).
- ORDEN de 17 de marzo de 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en Andalucía (BOJA 66 de 4 de abril de 2011).

**TABLA 7.** Normativa que regula la Educación Secundaria Obligatoria

Una de las características más importantes de esta etapa es su carácter obligatorio y comprensivo, sobre todo por la implicación que tiene en la práctica docente. Comprensiva por cuanto es una etapa que atiende a todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, y en nuestro caso, al alumnado con SD, y obligatoria por cuanto todos los alumnos están obligados a cursarla. Es una etapa con un fin en sí mismo, en un único tipo de centros y con un currículum común. A este respecto, Gimeno Sacristán (2000) afirma:

*"La obligatoriedad implica que la institución escolar acoge a todo tipo de alumnos que pueden beneficiarse de este derecho en las edades que aquella comprenda. En cuanto a los contenidos del curriculum, la enseñanza ha de pensarse como una oferta cultural válida para todos, la base de una cultura general de la que todos puedan sacar provecho, aceptando a los alumnos tal como son en un momento o ambiente dado. Pretender someterlos a un patrón académico-cultural preestablecido o seleccionarlos y jerarquizarlos de acuerdo con las posibilidades de cada uno para seguir ese patrón es contrario al derecho que todo alumno tiene a beneficiarse de la escolaridad obligatoria. Este es un tramo educativo que tiene una justificación social, es una oferta para todos".*

Entre los principios generales (art. 22, LOE y 55, LEA) en los que se sustenta son, entre otros, en la calidad de educación para todos; en la equidad como garantía de la igualdad de oportunidades; en la inclusión educativa; y en la no discriminación. Asimismo, para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, establece en su art. 74 que "la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario».

Si nos fijamos en el artículo 26 de la LOE referente a los principios pedagógicos de la educación secundaria se pide a los centros que se decidan por una metodología que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo la

capacidad de aprender por sí mismo y el trabajo en equipo, reconociendo la importancia del aprendizaje entre iguales y las posibilidades que tiene ir descubriendo el conocimiento por uno mismo. Principios que nos conducen a una escuela inclusiva en la etapa secundaria obligatoria.

### **3.2. Problemática de la Educación Secundaria Obligatoria**

Gran cantidad de la problemática de la ESO, tanto para el profesorado como para el alumnado, proviene de su misma configuración y en el diseño curricular de la misma. Bolívar (2004) en su estudio sobre los problemas de identidad de la ESO, afirma que en la LOGSE,

*"la contradicción proviene de que, si bien en objetivos expresa una identidad más cercana a la Educación Primaria, como educación obligatoria; luego, en el diseño de su currículum, en organización de los centros y en profesorado, responde a un carácter cercano al Bachillerato, acrecentado al impartirse en antiguos Institutos de Bachillerato. Esto genera, como problema insoluble, una crisis de identidad profesional que, al final, va a dar al traste con dicha configuración".*

Con la aparición de LOE, la etapa no ha cambiado de forma significativa en cuanto a su configuración, si bien, se ha avanzado y se insiste en sus principios de una educación común y de atención a la diversidad. Entre la problemática más destacada de la etapa, que se mantiene desde hace tiempo, podemos señalar la siguiente:

- ▶ Falta de identidad de la propia Etapa, no es ni primaria ni bachillerato, aunque tenga de las dos, y del profesorado, que no encuentra concordancia entre su preparación y las tareas que tiene que hacer, sobre todo en los primeros cursos.
- ▶ Una organización de carácter vertical, no favoreciendo la colaboración o trabajo cooperativo entre el profesorado.
- ▶ La estructura en Departamentos de la ESO plantea dificultades de coordinación y de funcionamiento en equipo para un mismo nivel o grupo de alumnos, aunque la LOE (2006) contempla la posibilidad del funcionamiento de Equipos de nivel y curso (art. 130.1).
- ▶ Las prácticas educativas poco comprensivas y de atención a la diversidad: lecciones magistrales, protagonismo del libro de texto y una respuesta educativa homogénea.
- ▶ Elevada tasa de suspensos.
- ▶ Problemas de comportamiento y convivencia en el aula.
- ▶ Alumnado que rechaza la escuela y la formación que en ella reciben.

**TABLA 8.** Aspectos problemáticos de la Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto al rechazo a la escuela y a la formación del alumnado, Santos (2008) afirma que *"es cierto que el verbo aprender, como el verbo amar, no se pueden conjugar en imperativo. Es decir, que sólo aprende el que quiere"*. Y añade que: *"Lo importante será apañárselas para despertar el amor por el aprendizaje y crear un contexto en el que sea posible hacerlo"*. Asimismo Echeita y Simón (2007) resumen que *"la concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria se ha configurado como una barrera "casi" infranqueable para el logro de una educación de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales y, en general, para atender a la diversidad de alumnos que aprenden"*.

### 3.3. La atención a la diversidad en la ESO

“Plantear en el aula que todos somos diferentes de alguna manera es una opción mucho más enriquecedora que plantear que todos somos iguales excepto «Pedro»”  
Ángeles Parrilla

La etapa de la educación secundaria se caracteriza por la gran diversidad de alumnado que hay en sus aulas. El alumnado es diverso en ideas, experiencias, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y también en diferentes puntos de partida para su aprendizaje.

Para Antonio Miñán (2003:17), la diversidad *"suele definirse como lo contrario de la homogeneidad"* y la atención a la diversidad *"suele definirse como el ajuste gradual de la intervención educativa a las diferencias individuales, en cuanto a valores, expectativas, autoconcepto, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de aprendizaje..."*.

La respuesta a la diversidad que el Centro adopte afectará a la globalidad del mismo e implica cuestionar la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales en la misma (Blanco, 2005).

Numerosos estudios (Ainscow, 2001; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003 y 2005) demuestran que:

- a. Las escuelas que acogen a todos los alumnos y dan respuesta a la diversidad de necesidades de sus estudiantes aseguran la igualdad de oportunidades.

- b. Las escuelas que diversifican el currículo y la enseñanza logran mejores aprendizajes y son más innovadoras.
- c. Los docentes capaces de atender la diversidad en el aula, muestran un mayor desarrollo profesional.
- d. Los alumnos que se educan en contextos de diversidad, aprenden y practican valores de respeto, solidaridad y cooperación.
- e. La educación en la diversidad enriquece a toda la comunidad educativa. "La diversidad enriquece a alumnado y a profesorado" (Miñán y otros, 2007:78).

La respuesta a la diversidad en Andalucía se concretó, por primera vez en 1999, en la llamada Ley de Solidaridad en Educación, aunque como señala Parrilla (2004), en ella no aparece el concepto de Inclusión.

La LOE tiene claras influencias de los planteamientos que a nivel internacional (OCDE, UNESCO) se hacen acerca de la atención a la diversidad para conseguir una educación y formación para TODOS. En el Preámbulo, se resume muy bien el espíritu de la Ley:

*"La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como*

*una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”.*

En el artículo 22.4, acerca de la atención a la diversidad se dice:

*“La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas”.*

En cuanto a las medidas de aplicación en la educación secundaria se contemplarán: adaptaciones curriculares, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, desdobles de grupos, oferta de optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y diversificación curricular.

### **3.4. La ESO y el alumnado con SD**

El proceso de integración en la ESO comenzó en los centros de secundaria a mediados de los noventa, pero el alumnado con necesidades educativas se encontró con unos centros selectivos, en los que se valoraba más la homogeneidad que la heterogeneidad y la competitividad a la cooperación. Asimismo, el profesorado no estaba preparado ni tenían los medios ni recursos adecuados. Es un hecho que la presencia del alumnado con SD en la etapa de secundaria obligatoria y,

más aún, postobligatoria, no está generalizada. La mayor parte de los alumnos con SD abandonan (en algunos casos se les invita a abandonar) sin conseguir terminar y, en consecuencia, sin conseguir el Título de Graduado en Secundaria, *“debido a que las características de la etapa la hacen poco adecuada para ellos”* (Ruiz, 2006). En efecto, las dificultades que este alumnado se encuentra, cuando se incorporan a los institutos de secundaria, y que, en algunos casos provoca el abandono son:

- ▀ Currículum eminentemente academicista, donde se prima sobre todo el conocimiento teórico.
- ▀ Abundancia de clases magistrales, donde prima la exposición del tema por parte del profesor.
- ▀ Excesiva dependencia del libro de texto.
- ▀ Ausencia, en su mayoría, de trabajo cooperativo del profesorado y del alumnado.
- ▀ Evaluaciones basadas, sobre todo, en el examen escrito y en la memorización de contenidos. Hay que cambiar criterios, técnicas e instrumentos de evaluación para adaptarnos a la diversidad de estilos de aprendizaje.
- ▀ Asistencia a las aulas de apoyo o Aulas Específicas de Educación Especial bastantes horas a la semana, con un currículum paralelo, que, en la mayoría de los casos, continúan en el aula ordinaria.

- ▮ Falta de formación del profesorado para su adecuada atención.
- ▮ Falta de materiales curriculares adaptados.
- ▮ Cultura profesional del profesorado propia de una enseñanza no comprensiva ni obligatoria.

En estos momentos, hemos avanzado, sobre todo, por el empuje de familias y asociaciones que han demandado el derecho a la escolarización en una etapa que, por ser obligatoria para todos, también a ellos les corresponde. Aún así, todavía, en muchos casos, la escolarización en la secundaria del alumnado con SD sigue viéndose como un problema, el profesorado ordinario delega su responsabilidad en el profesorado de apoyo y el alumno pasa mucho tiempo fuera del aula ordinaria. Así, pese a los avances en la integración, aún nos queda dar el paso hacia la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria. Para ello, nos ayuda, en Andalucía, la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 22 de agosto de 2008). Esta Orden recoge múltiples medidas para la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales desde un modelo inclusivo y un curriculum común. Cada vez son más los alumnos con SD que terminan la secundaria y que alcanzan su titulación, con lo que se está consiguiendo que haya igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, la permanencia y las metas, la titulación.

La actitud de los profesores ante la inclusión del alumnado con SD es diversa. Hay profesores que tienen una actitud claramente positiva hacia la inclusión y otros, que tienen dudas. También hay profesores que aceptan la situación porque la normativa así lo recoge, aunque no estén muy convencidos de que sea la mejor opción para el alumnado con discapacidad. Muchos de ellos se sienten inseguros y la inmensa mayoría opina que ellos no han sido preparados para el alumnado con discapacidad.

Las prácticas educativas en secundaria, ya tradicionales en la mayoría del profesorado, no son todavía las más adecuadas para atender a la diversidad del alumnado, cada vez mayor, de los centros de secundaria. Y es así porque todavía este colectivo sigue con los mismos problemas de hace una década, sin muchos avances. Estos problemas son:

- ▮ Falta de creencia en las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
- ▮ Falta de formación, ni inicial ni permanente sobre la atención a la diversidad.
- ▮ Tendencia a hacer responsables únicos del desarrollo del proceso educativo a los alumnos y a sus familias.
- ▮ Falta de experiencia en la atención a la diversidad.
- ▮ Su propia actitud ante las diferencias, considerando la diversidad del alumnado más un problema que un valor.
- ▮ Falta de interacción con el alumnado de necesidades educativas especiales.

- ▮ Su trabajo se dirige a una “mayoría de la clase” inexistente, que supone, falsamente, que le siguen, y los “especiales” son responsabilidad de los especialistas.
- ▮ Tendencia a crear grupos supuestamente homogéneos por creer que así la enseñanza es más fácil.
- ▮ Aislamiento entre los profesores. Cada uno imparte su materia, en su clase y con sus alumnos.
- ▮ Falta de implicación en los procesos de innovación, por considerar que sus prácticas son adecuadas.

Para superar esta problemática es necesaria una adaptación de la enseñanza a la realidad de los centros y las aulas. Al respecto, Cardona (2003) señala que *“mientras la tendencia hacia una educación inclusiva va en aumento, poco se conoce acerca de las adaptaciones instructivas que realizan los profesores en el aula”*. En su estudio analiza las percepciones del profesorado sobre la aplicación, efectividad y conveniencia de utilizar las adaptaciones y concluye que *“los profesores de bachillerato y ESO se muestran más reticentes a las adaptaciones que sus compañeros de las etapas educativas iniciales”*, lo que significa *“lo poco realista que puede ser pretender lograr la inclusión de aquellos alumnos con dificultades moderadas y graves para el aprendizaje en etapas avanzadas de la escolarización”*. De ahí la sugerencia que hace sobre la necesidad de modificar el currículum formativo del profesorado y en la cultura de trabajo en las aulas, si queremos conseguir que la inclusión sea una realidad. En esta misma línea, en los comentarios a los informes EURYDICE y OCDE (2006) sobre la cuestión docente se constataba que existían *“dos realidades a las que se han ido buscando solución en los*

*últimos años: primero, la conciencia de que estábamos preparando profesores para un sistema educativo que ya había dejado de existir, y, en segundo lugar, la evidencia de que la mayor parte del profesorado europeo que comenzaba a trabajar en la educación secundaria tenía una buena formación académica, pero carecía de las destrezas sociales y comunicativas necesarias para sobrevivir a la relación educativa en las aulas, y aprendía estas destrezas por el bárbaro sistema del ensayo y error con altos costes personales”.*

En el momento actual, el profesorado que imparte docencia en la ESO se encuentra entre sus prácticas de siempre, poco favorecedoras para atender a la diversidad del aula, y la necesidad que sienten, cada vez mayor, de cambiar para poder atender a todos los alumnos de manera eficaz, según sus necesidades. Todo cambio conlleva un tiempo desde que se siente la necesidad hasta que se asimila y, como señalan Hargreaves y otros (2001) “es una labor muy costosa”, ya que implica *“comprometerse con su filosofía, comprender su coherencia interna, integrarlo con la propia idea de la función de la enseñanza, aprender las nuevas técnicas, incorporarlas dentro del quehacer cotidiano y comprobar que son válidas y eficaces: todas estas cosas y algunas más constituyen el trabajo intelectual del cambio educativo”*. Pero, al mismo tiempo, este cambio también se acompaña de un trabajo emocional, *“el establecimiento de una conexión emocional con los estudiantes era vital para la consecución de unos buenos resultados”*.

Estas necesidades de mejora que manifiesta el profesorado de educación secundaria, sobre todo si se está inmerso en procesos de cambio e innovación, son, entre otras:

- ▶ Mejora de la formación inicial y permanente.
- ▶ Mayor reconocimiento del trabajo extra que supone el cambio (a nivel administrativo, reducción horas lectivas...).
- ▶ Disponer de tiempo durante la jornada escolar para la planificación conjunta.
- ▶ Más recursos personales y materiales de apoyo para el aula.
- ▶ Más autonomía a los centros y a los profesores para planificar y adaptar el curriculum para la diversidad.

En los centros de secundaria todavía se sigue un modelo de apoyo y de intervención basado en la especialización. El profesorado responsable del alumnado con necesidades educativas especiales es el especialista. En su estudio, Echeita y Simón (2007), lo reafirman "*La delegación de responsabilidad en los especialistas (profesorado de apoyo, orientadores, etc.) sigue siendo la dinámica que impregna la relación entre el profesorado tutor y los profesionales que se han incorporado a los centros para colaborar y cooperar con él*". Las sesiones de apoyo se organizan, fundamentalmente, en función del horario del profesorado de apoyo, sin tener en cuenta la materia que el alumno tenga en ese momento. Mencionar también que, en muchas ocasiones, es el profesorado especialista el que se encarga de preparar el material que el alumno trabaja en el

aula ordinaria, no tomando otras medidas de atención para cuando el alumno esté en ella.

Partiendo de la necesidad de la presencia de profesorado especialista, entendemos el apoyo como una medida más de atención a la diversidad, y, por tanto, creemos en la necesidad de dar un giro en el enfoque y la práctica del apoyo. En un centro inclusivo donde todos los alumnos aprenden juntos en el aula común, el apoyo tiene que entrar en esa aula, y no sólo para apoyar al alumnado con SD, sino al conjunto de la clase, al profesorado y a cualquier alumno. Como apunta Cardona (2003) en su estudio sobre la adaptación instructiva *"hoy más que nunca, el profesorado de apoyo y generalista ha de trabajar en equipo para lograr objetivos que sin la colaboración mutua no se podrían alcanzar. Se necesita más personal de apoyo trabajando dentro del aula, más tiempo disponible para organizarse de forma conveniente y eficaz y más tiempo y oportunidades para aprender unos de otros"*.

Ante las cuestiones relacionadas con la bajada en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado con SD cuando llega a secundaria, hemos de decir que el alumnado con SD aprende, siempre que se le cree el contexto adecuado. Para ello, cuando Connell (1997) plantea varios principios para alcanzar la justicia curricular, uno de ellos es el de ofrecer un curriculum común que posibilite una participación democrática real. En esta línea, León (2001:49) afirma que,

“el currículum ordinario, para responder a la diversidad, debe romper con el carácter estático e inflexible que le caracteriza, con objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y unidades de tiempo y evaluación idénticas para todos los alumnos”.

A partir de este currículum deben hacerse las adaptaciones curriculares necesarias para hacerlo accesible a todos los estudiantes. Por ello es importante el cómo se hacen las adaptaciones curriculares y el cómo y el para qué se van a utilizar. Necesitamos más investigación sobre cómo es el aprendizaje y el rendimiento del alumnado con SD en secundaria, sobre todo, para aumentar las expectativas sobre los mismos.

Muchos profesores de secundaria coinciden en que la evaluación es la parte más ingrata y la que más problemas genera de su trabajo. Como dice Bolívar (1997) *“La evaluación en Secundaria concentra y expresa todos los problemas sociales y educativos, e incluso éticos (p.e. “justicia social”), de esta Etapa. Y es que la evaluación es dependiente de lo que entendamos deba ser “una escuela para todos”.* Una de las formas más cotidianas de la evaluación del alumnado en la ESO es la basada en los exámenes, en su gran mayoría escritos, y sobre contenidos conceptuales y memorísticos. De esta manera la finalidad es medir los conocimientos adquiridos por los alumnos al final de un tema, sin tener en cuenta otras variables del proceso de enseñanza aprendizaje. Pero su finalidad no es la medición, la clasificación o selección de los alumnos, sino como dice Bolívar (1997) *“Su finalidad es hacer un diagnóstico de la situación de aprendizaje, formativa y no sólo sumativa, que sirva como medio para orientar el aprendizaje del alumno y*

*las tareas del profesor, e integrada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y no al final de un período".* Son muchos los procedimientos que se pueden utilizar en el aula, para un contexto inclusivo, para evaluar los conocimientos de los alumnos: exposiciones orales (individuales y en grupo), proyectos en equipo, las observaciones, el cuaderno de clase, la evaluación del compañero (y del grupo), la autoevaluación y los exámenes (orales y escritos). Como afirman Hargreaves y otros (2001) *"cuando los profesores (y quienes diseñan las políticas educativas) aumentan el repertorio de procedimientos de evaluación, están en una posición mejor de cara a cubrir las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y elevar el nivel de conocimientos de manera eficaz"*.

Actualmente se mantiene abierto un debate acerca de la evaluación, promoción y titulación del alumnado con SD, no habiendo un acuerdo entre los distintos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Santos Guerra (2009) afirma que *"la evaluación de las personas con discapacidad debería poner el acento en objetivos como: reconocer y valorar las diferencias, identificar las desigualdades educativas que puedan estar provocando estas diferencias..."* Es evidente que cuando en el aula hay alumnado con SD, tanto la enseñanza como la evaluación deben ser adaptadas, ya que la manera en que concebamos nuestra manera de enseñar nos llevará a una forma de evaluar y, viceversa, nuestra forma de concebir la evaluación de este alumnado nos llevará a una forma de realizar nuestra práctica. Lo que no cabe duda es que el profesorado está obligado a ampliar su concepción sobre la evaluación, ampliando sus procedimientos, ya que como afirma

Santos Guerra (2009), *“los alumnos y las alumnas tienen derecho no sólo a la escolarización sino, sobre todo, a tener éxito en la escolarización”*.

### **3.5. Cambios necesarios en la etapa**

Un proyecto que mire hacia el futuro, hacia el siglo XXI, debería examinar tres aspectos: a) El papel de la escuela y su relación con la realidad del exterior; b) El método escolar: relación enseñanza-aprendizaje; c) El docente: su función y su formación.  
Tonucci

Como hemos podido observar anteriormente, son muchas y variadas las medidas para atender la diversidad. Pero, a pesar de esto podemos afirmar, junto a Parrilla (2004), que:

*“aún estamos lejos de desarrollar –y tener los medios para ello– prácticas educativas de carácter integral y de calidad para todos los alumnos”, objetivo principal de una escuela y aula inclusiva”*.

Ya que, como nos presenta Baena (2000) en las conclusiones de su estudio sobre pensamiento y acción,

*“Para que se modifiquen las prácticas de la enseñanza consideramos indispensable que el profesorado sea consciente de los rasgos que definen su pensamiento y de cómo éste está afectando a la calidad de su enseñanza. Se hace necesaria una transformación de teorías para transformar la práctica. Ésta no se modificará si el profesorado no analiza su propia práctica y toma conciencia de las contradicciones de su modelo de enseñanza. Un nuevo modelo de enseñanza nunca se adoptará por imposición sino por el convencimiento de la necesidad de cambio de la práctica docente”*.

A pesar de ello, es necesario plantear una serie de cambios en la etapa, dirigidos a ofrecer la respuesta más adecuada a la diversidad del alumnado, desde una orientación inclusiva, tal y como está aceptado a nivel europeo e internacional, como la opción más idónea para todo el alumnado. Estos cambios abarcan aspectos tanto profesionales como organizativos y curriculares.

- En las administraciones, con respecto a su implicación en la implementación del modelo inclusivo.
- En el cambio en la formación inicial y permanente del profesorado para la atención a la diversidad.
- En la implementación de un modelo curricular de atención a la diversidad, superando el modelo del déficit e individualizado del alumnado.
- En la mayor implicación del profesorado en el proceso de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, creando en el aula las condiciones adecuadas para que todos aprendan, así como llevar a cabo las prioridades sobre qué enseñar.
- Aceptar por parte del profesorado de la materia la función de apoyo y asesoramiento de los profesionales de apoyo, muchas veces menospreciado.
- Redefinir el papel de los profesionales de apoyo, comenzando por su denominación (el nombre de pedagogía terapéutica es una terminología propia de un modelo deficitario y médico).
- En la metodología, con la utilización de variadas y motivadoras estrategias de enseñanza adecuadas a una escuela inclusiva y diversificada.

- ▶ Potenciar la cultura de la colaboración y el trabajo en equipo entre el profesorado.
- ▶ En las familias, por una mayor implicación y colaboración en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En definitiva, todos estos cambios nos llevarán a una visión distinta de la realidad escolar que nos permitirá dar una respuesta diferente a la diversidad del alumnado del siglo XXI.

## **SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO**



# **CAPÍTULO IV. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El método de investigación científica no es sino la expresión necesaria de la  
modalidad de trabajo de la mente humana.  
Thomas Henry Huxley

## **4.1. Justificación**

Desde el curso 2003-2004, tengo la satisfacción, personal y profesional, de estar destinada en el IES Laurel de la Reina de la Zubia (salvo el curso 2004-05, aunque sí estuve en el Grupo de Trabajo que se formó en el Centro), comprometida e implicada en el proyecto que, desde entonces, se está llevando a cabo en el mismo. Un proyecto de atención a la diversidad, con la inclusión de alumnado con síndrome de Down (SD) en el aula ordinaria.

La inclusión educativa, como ha quedado expuesto en el marco teórico de esta investigación, es un movimiento que está desarrollándose a nivel internacional con el objeto de eliminar la discriminación y exclusión, es decir, las barreras para el aprendizaje y la participación efectiva de todas las alumnas y alumnos en el aula ordinaria.

Este trabajo pretende ser una parada más de reflexión y de investigación para la puesta en práctica de un modelo de escuela inclusiva, para todos y todas los niños y niñas que acuden a los centros educativos, independientemente de sus características personales, sociales y culturales. Asimismo, el

alumnado con síndrome de Down, que lleva relativamente poco tiempo accediendo a las aulas de secundaria, no está recibiendo, en la mayoría de los centros, la respuesta más adecuada. Y esto es así, porque la misma estructura de la etapa y la formación de su mayor parte del profesorado, no ha favorecido su atención en el aula ordinaria hasta ahora.

Pero, su presencia en esta etapa está aumentando cada vez más, lo que es un avance y una conquista de justicia social, síntoma de que algo está cambiando y que tenemos que buscar la mejor respuesta. Porque si todavía, en la mayoría de los institutos, el alumno o alumna con SD está siendo atendido en una gran parte del tiempo en el Aula de Apoyo y por el especialista, estamos en un momento, el siglo XXI, en el que ya, muchos modelos y prácticas del pasado no nos sirven para atender a un alumnado cada vez más diverso, diverso en actitudes, capacidades, expectativas e intereses. Momento también en el que hay que dar un paso más firme hacia adelante y eliminar cualquier tipo de discriminación y exclusión, porque todos los niños y jóvenes tienen el derecho a aprender con sus compañeros en el mismo ambiente y con un currículo común.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, nos acompañará en nuestra labor, por su enfoque inclusivo, al contemplar como principios de la educación, la calidad de la educación para todos, la equidad, la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, la atención a la diversidad, la autonomía para tomar las medidas organizativas y curriculares adecuadas y la participación de la comunidad.

Asimismo otro principio contemplado es el fomento y la promoción de la investigación y la innovación educativa. A través de ella los profesionales podremos adquirir el conocimiento teórico para mejorar nuestras prácticas. Ambas dimensiones tienen que ir unidas para conseguir una educación de calidad. Es importante llevar a cabo proyectos de innovación en los que se planteen nuevos modelos y se consigan extender y generalizar las buenas prácticas a todos los centros.

Nuestra investigación se ha centrado en el alumnado con SD, realizando un análisis a dos niveles. A nivel general, se pretende analizar la situación actual de este alumnado, en el marco de Andalucía, dónde está escolarizado, cómo es su atención, qué apoyo recibe, así como cuáles son sus necesidades.

A nivel específico, mediante un estudio de caso, hemos realizado un análisis de lo que ocurre dentro de un centro y aulas de Educación Secundaria Obligatoria con prácticas inclusivas con personas con síndrome de Down. Pretendemos analizar la estructura organizativa social y académica del aula, así como los efectos que dicha inclusión tiene en los alumnos y alumnas con síndrome de Down, en el rendimiento académico y en su desarrollo social, en el profesorado y en las familias.

El contexto de esta experiencia es el IES Laurel de la Reina, con la que pretendemos aportar elementos válidos que confirmen que la inclusión de estas personas es posible, que su potencial de aprendizaje está ahí y que somos nosotros, los

docentes, con nuestra actitud, una parte fundamental en su desarrollo si lo hacemos con las prácticas más adecuadas.

## **4.2. Metodología de investigación.**

Siguiendo a Buendía (1993) y Arnal y otros (1996), en la investigación de las Ciencias Sociales se pueden distinguir tres paradigmas. El racionalista, que pretende explicar los fenómenos para generalizarlos; el interpretativo, que trata de comprender lo que pasa en el aula e interpretar la realidad en base a un conocimiento ideográfico, sin intención de generalizaciones, en la que el investigador se implica y el crítico, que pretende intervenir para cambiar y en la que el investigador es un sujeto más, comprometido con el cambio. Nuestra investigación se sitúa en un paradigma interpretativo, por cuanto nos interesa conocer cuál es la realidad del aula, qué ocurre en la misma, cómo se atiende a la diversidad y un paradigma crítico, por cuanto investigamos para incidir en los cambios necesarios para dar una respuesta adecuada a dicha diversidad.

En cuanto al método de investigación optamos por un estudio descriptivo, ya que tenemos como objetivo fundamental identificar aspectos relevantes de la realidad, usando técnicas cualitativas y cuantitativas. Dentro de los estudios descriptivos, se encuentran los estudios etnográficos, el análisis de contenido y los estudios observacionales. Asimismo, utilizamos un método explicativo, en nuestro estudio de caso, en donde pretendemos responder a cuestiones sobre el cómo y el por

qué sucede la inclusión en el contexto natural, el IES Laurel de la Reina.

Cuando nos planteamos realizar un proyecto de investigación educativa, tenemos que tomar una decisión en cuanto al modelo metodológico, ¿cuantitativo o cualitativo? Como dicen Lorenzo y otros (2003:187) "El problema que suele preocupar a la mayoría de los investigadores noveles y sobre todo, a quienes se enfrentan con su tesis doctoral es el de cómo integrar lo cualitativo y lo cuantitativo en el informe de investigación, es decir, cómo trabarlos en un discurso coherente que sea comprensible para los futuros lectores sin perder un ápice de sus cualidad científica." Según Miles y Huberman (1994: 6-7) la investigación cualitativa tiene las siguientes características:

- ▮ La investigación cualitativa necesita contactos largos e intensos en situaciones de la vida cotidiana.
- ▮ El rol del investigador es obtener una visión global e integral del contexto que se estudia.
- ▮ El investigador trata de meter datos sobre las percepciones de actores locales, es decir, sobre su "vida interior".
- ▮ El investigador puede aislar temas y expresiones específicas, para revisarlos junto a los informadores, pero manteniendo su forma original.
- ▮ Una tarea principal es explicar los modos como la gente explica, comprende, actúa o maneja sus situaciones de cada día.

- ▶ El material se interpreta, sobre todo, por su consistencia interna.
- ▶ El propio investigador actúa de "aparato de medición" principal.

La mayoría de los análisis se proporcionan con palabras. Las palabras se pueden agregar, agrupar, dividir, para permitir al investigador contrastarlas, compararlas y analizarlas.

Por su parte, según Pita y Pértiga (2002), la investigación cuantitativa se caracteriza por:

- ▶ Realizar una medición penetrante y controlada
- ▶ Ser objetiva
- ▶ Estar basada en la inducción probabilística del positivismo lógico.
- ▶ Hacer inferencias más allá de los datos.
- ▶ Estar orientada al resultado.
- ▶ Ser generalizable.
- ▶ Considerar una realidad estática.

Pero en una investigación educativa, la metodología cuantitativa no es suficiente para explicar lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitamos de la metodología cualitativa, descriptiva, más subjetiva, para obtener información de los procesos que ocurren. Por ello, para realizar esta investigación hemos optado por un modelo mixto/ecléctico, desde una perspectiva de complementariedad, a partir del cual, como recogen Lorenzo y otros

(2003:194,196), lo cualitativo se viene integrando con lo cuantitativo mediante dos opciones bastante generalizadas:

- ▀ Lo cualitativo apoya los números con citas textuales a continuación de los datos. Los datos son extraídos mediante técnicas cualitativas: grupo de discusión, entrevista, diarios...
- ▀ Lo cualitativo ilumina los datos numéricos en un capítulo diferente. Se separan los datos para, después, hacer su triangulación”.

Por nuestra parte, esperamos poder salir airoso en nuestro trabajo, integrando lo cualitativo y lo cuantitativo y que el resultado sea suficientemente coherente y comprensible. Como hemos señalado anteriormente, hemos utilizado una metodología ecléctica y descriptiva, en la que hemos integrado instrumentos de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo. Optamos por la complementariedad de ambas, pues como dice Sánchez (2003:254):

*“Nosotros abogamos por el uso de ambas perspectivas, la complementariedad metodológica va a enriquecer nuestro proceso de investigación, tanto en la recogida de información como en el análisis de la misma”.*

El paradigma ecológico lo hemos tenido presente en nuestro análisis del aula, debido a sus características, ya que:

- ▀ tiene una perspectiva naturalista, intenta captar las interacciones reales en el aula.

- ▮ presta atención a las variables contextuales
- ▮ adopta una perspectiva interdisciplinar
- ▮ la vida en el aula tiene las características de: múltiples dimensiones, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia.

Uno de los modelos ecológicos, más significativo y conocido es el modelo de Doyle (1985:33), para el que la investigación debe prestar atención a la:

- ▮ observación a largo plazo, basada en informes descriptivos.
- ▮ observación de las conductas en el marco de los hechos que las rodean.
- ▮ preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, por cómo los profesores y alumnos dan sentido a la realidad del aula.

Este modelo, con las adaptaciones de Parrilla (1992,1996), lo hemos utilizado como base para analizar la estructura organizativa, social y académica del aula.

Para la obtención de datos hemos recurrido a técnicas cuantitativas y cualitativas, en un proceso que pretende confirmar y complementar los datos mediante diferentes vías de conocimiento. Asimismo el empleo de ambos procedimientos nos permite reducir los sesgos que tiene cada uno de ellos.

En el análisis de la información, el método cuantitativo nos ha aportado las técnicas estadísticas mientras que el método cualitativo nos ha permitido la comprensión de los hechos que queremos estudiar.

Atendiendo a los distintos tipos de investigación, nuestro estudio se ha situado en un diseño:

- ▀ No experimental: No se han modificado variables.
- ▀ Transversal. El cuestionario se ha aplicado una sola vez realizando unas conclusiones a partir de los datos obtenidos y analizados.
- ▀ Descriptivo. Se ha descrito la situación y necesidades del alumnado con SD en Andalucía y el centro de secundaria, objetivo de nuestro estudio de caso.

Para terminar este apartado, citamos una reflexión de Stake (2006, pp.382) en la que nos dice:

*"En toda reflexión que hagamos, contaremos con la ayuda del pensamiento basado en criterios y del interpretativo. Cada vez que evaluemos, necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una evaluación comprensiva. Juntas, rara vez se suman la una a la otra, pero gracias a las visiones separadas que nos proporcionan, podemos movernos con una mayor sensibilidad, pensar con mayor profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos más a fondo con la tarea de representar la calidad".*

### 4.3. Diseño de investigación

De forma gráfica, nuestro diseño de investigación queda secuenciado en la siguiente figura:

PRIMERA ETAPA	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN		
	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN		OBJETIVO GENERAL OBJETIVOS ESPECÍFICOS
	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN		
	MARCO CONCEPTUAL	MARCO EMPÍRICO	
SEGUNDA ETAPA	↓	Metodología	Diseño de instrumentos Planificación
		ESTUDIO GENERAL	ESTUDIO DE CASO PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN
		SELECCIÓN DE LA MUESTRA	Técnicas de recogida de datos
		Técnicas de recogida de datos	- Documentos institucionales - Entrevistas - Observación Participante y no Participante
		- Datos oficiales - Cuestionario	Elaboración del informe
		Resultados síntesis teórica	ANÁLISIS DE DATOS. TRIANGULACIÓN DE DATOS
TERCERA FASE		DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	
CUARTA FASE	PROPUESTAS DE MEJORA		
	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS		
	CONSIDERACIONES FINALES		

**TABLA 9.** Diseño metodológico. Elaboración propia.

### **4.3.1. Problema de investigación**

El alumnado con SD está cada vez más presente en los centros de educación secundaria, donde todavía existen barreras para su inclusión y que están limitando su aprendizaje y participación. Por ello, nuestro problema queda centrado en, por una parte, describir cuál es la situación y cómo está siendo atendido en los institutos de secundaria y, por otra, describir y analizar una experiencia de inclusión de este alumnado en un centro de secundaria. Los aspectos más importantes a tener en cuenta son las actitudes del profesorado y los aspectos organizativos, curriculares y metodológicos de su práctica docente.

Sin un cambio en la actitud del profesorado ante la aceptación de la diversidad y la inclusión del alumnado con SD, no conseguiremos unas escuelas y una enseñanza de calidad. Para ello, es necesario que la organización del centro, el currículum y la metodología se modifiquen con el objetivo de conseguir el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas del centro.

### **4.3.2. Objetivos de investigación**

#### **4.3.2.1. Objetivo general**

El objetivo general de esta investigación es describir y analizar la situación educativa del alumnado con síndrome de Down en Andalucía, así como las prácticas, actitudes, creencias y percepciones del profesorado que le imparte docencia.

#### **4.3.2.2. Objetivos específicos**

1. *Estudiar la situación del alumnado con SD en Andalucía.*  
Nos interesa conocer dónde está escolarizado el alumno con SD y cómo está siendo atendido.
2. *Analizar las prácticas educativas que se están llevando a cabo en los centros de secundaria con el alumnado con SD, desde el punto de vista del profesorado.*
3. *Identificar dificultades o situaciones problemáticas en los centros ante la atención a la diversidad y la docencia del alumnado con SD.* Este objetivo nos lleva a conocer las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea el alumnado con SD, desde el punto de vista del profesorado.
4. *Conocer las necesidades educativas del alumnado con SD.* Queremos conocer, desde el punto de vista del profesorado que le imparte docencia, cuáles son las necesidades educativas del alumnado con SD.

5. *Conocer las actitudes, percepciones y creencias del profesorado que imparte docencia al alumnado con SD sobre su inclusión en el aula ordinaria.*
6. *Describir la respuesta educativa a la diversidad del IES Laurel de la Reina. Con este objetivo describimos cómo se lleva a cabo la inclusión en el Centro, cómo es la implicación de los miembros de la comunidad y cómo viven este proceso, además de indagar en lo que piensan sobre la inclusión del alumnado con SD.*
7. *Valorar el proceso de inclusión del alumnado con SD y las condiciones educativas del mismo, desde el punto de vista de los profesores, familias y alumnado, en el IES Laurel de la Reina. A través de las entrevistas y observaciones realizadas, obtenemos las valoraciones que hacen el profesorado, las familias y el alumnado del proceso de inclusión.*
8. *Describir y analizar cuáles son los aspectos organizativos, curriculares y metodológicos que se han diseñado para la atención a la diversidad en el IES Laurel de la Reina.*
9. *Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el Centro, así como otros aspectos relacionados con este proceso, cómo son los materiales curriculares y cómo se utilizan en el aula.*
10. *Analizar los efectos de la inclusión en el rendimiento académico y en la adaptación personal y social del alumnado con síndrome de Down en el IES Laurel de la*

*Reina*. A través de este objetivo se persigue mostrar evidencias de los beneficios que la inclusión tiene tanto en el rendimiento como en el desarrollo personal y social del alumnado con SD.

11. *Analizar el grado de satisfacción de padres y madres, profesorado, alumnado y la comunidad, en general, sobre la respuesta a la diversidad en el IES Laurel de la Reina*. El profesorado, las familias y el alumnado nos valoran el grado de satisfacción que tienen de la respuesta a la diversidad en el Centro, así como de su evolución y las perspectivas de futuro del Centro.

#### **4.3.3. Fases de la investigación**

El presente proyecto de investigación se ha desarrollado en las siguientes fases o etapas:

FASE I. Fase de diseño de la investigación. En esta fase se ha delimitado el problema, se han definido los objetivos, desarrollado las preguntas y se ha realizado el diseño metodológico. Asimismo se ha llevado a cabo la revisión bibliográfica o marco teórico, recogido en la parte primera de este trabajo.

FASE II. Fase de desarrollo de la investigación. En esta fase se ha llevado a cabo la recogida de datos. Se ha elaborado un cuestionario para el profesorado y se ha calculado su validez a través de juicio de expertos. Se han preparado las entrevistas para el profesorado, padres/madres y alumnado. Se han

recopilado los documentos a analizar, se ha aplicado el cuestionario y se han realizado las observaciones en el aula y las entrevistas.

FASE III. Fase de análisis de lo datos. En esta fase se seleccionaron las pruebas estadísticas para el tratamiento de los datos y se procedió al análisis y presentación de los mismos.

FASE IV. Conclusiones, limitaciones, implicaciones y sugerencias de la investigación. En esta última fase se ha realizado una síntesis del trabajo con las conclusiones más relevantes de la investigación y sus aplicaciones en la práctica docente.

El cronograma correspondiente al desarrollo de las fases de la investigación queda reflejado en la siguiente tabla:

ACTIVIDADES	2º CUAT 2008	3º CUAT 2008	1º CUAT 2009	2º CUAT 2009	3º CUAT 2009	1º CUAT 2010	2º CUAT 2010	3º CUAT 2010	1º CUAT 2011	2º CUAT 2011	3º CUAT 2011	1º CUAT 2012
Elaboración del marco teórico												
Diseño de la investigación												
Estudio general												
Estudio de caso												
Análisis de datos												
Revisión del marco teórico												
Revisión de la bibliografía												
Conclusiones												

**TABLA 10.** Cronograma de la investigación. Elaboración propia.

## **4.4. Estudio general**

En este estudio general tenemos un objetivo doble. Por una parte describir, a partir de los datos aportados por la Junta de Andalucía, dónde está escolarizado y cómo es esta escolarización.

El siguiente objetivo era obtener información sobre el alumnado con SD mediante la elaboración y aplicación de un cuestionario destinado al profesorado que impartía docencia al alumnado con síndrome de Down en los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

### **4.4.1. Datos oficiales sobre el alumnado con SD en Andalucía.**

Los datos que hemos utilizado para el análisis de la situación del alumnado con SD en Andalucía han sido los proporcionados por la Junta de Andalucía. Estos datos se han analizado y se han extraído una serie de conclusiones que serán expuestas en el capítulo siguiente.

### **4.4.2. Población y muestra.**

En primer lugar es necesario recordar algunos términos básicos sobre el tema. El universo: designa todos los posibles sujetos. La población es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno. La muestra es el conjunto de casos extraídos. Los participantes son cada uno de

los sujetos que componen la muestra y de los que hemos obtenido la información.

Fox (1981:369) representa estos conceptos en el siguiente figura:

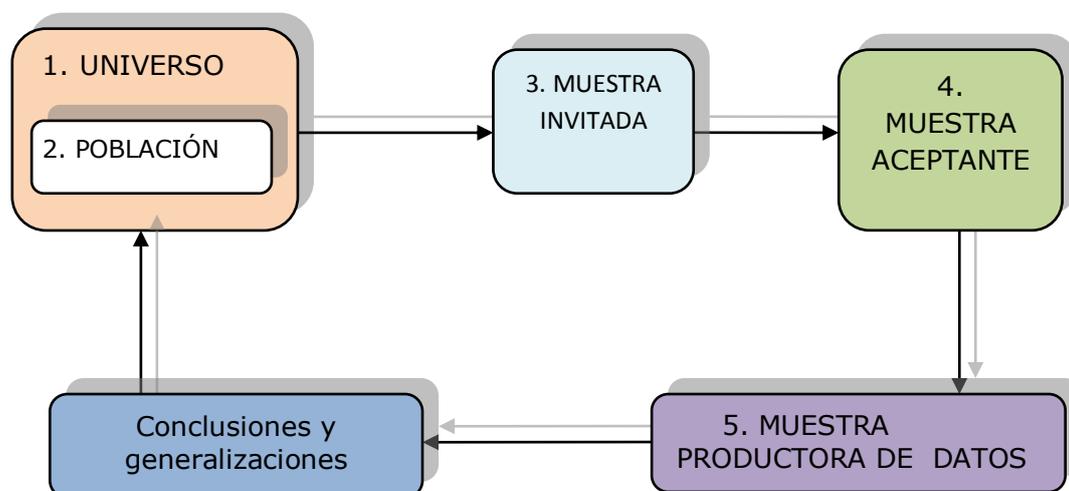


**TABLA 11.** Conceptos básicos sobre la muestra. Elaboración propia.

Debido a las dificultades encontradas para acceder a todos los sujetos de una población, se hace necesario utilizar procedimientos de muestreo para recoger una parte de todos los sujetos.

*"Aunque la razón esencial por la que se muestrea es la imposibilidad de estudiar todos los sujetos, es un proceso lógico, porque en la práctica no es necesario obtener datos de todos los posibles sujetos para comprender con exactitud la naturaleza del fenómeno que se estudia, sino que, en general, se puede alcanzar esa comprensión con una parte de los sujetos. Debido a esto, se pueden aprovechar las ventajas del muestreo, que son la reducción del coste de la investigación en tiempo y en dinero... El ahorro de tiempo o dinero mediante el muestreo sólo es lógico cuando se puede justificar el hecho de que los datos obtenidos a partir de la muestra proporcionarán una base firme para determinar con exactitud las características del fenómeno que se estudia". (Fox, 1981: 367).*

Fox (1992:75) representa el muestreo en cinco etapas



**FIGURA 3.** Ciclo del muestreo. Fox (1981:369)

En nuestra investigación, el universo era todo el profesorado de los Centros de Secundaria en Andalucía. La población estaba formada por el profesorado de secundaria que impartía docencia al alumnado con síndrome de Down. Lo ideal hubiese sido obtener información de todos y cada uno de ellos, pero esto no fue posible. De ahí que nuestro objetivo fuese buscar una muestra lo más amplia posible que estuviese a nuestro alcance. Por ello se optó por un muestreo *no probabilístico*, y dentro de éste, por una muestra de tipo *incidental e intencional*, en el que el investigador es el que selecciona a los integrantes de la muestra porque considera que posee unas determinadas características a los objetivos de la investigación y pueden proporcionarle la información que le interesa. Este ha sido nuestro caso, ya que, dentro del profesorado de Secundaria, el que a nosotros nos interesaba era el que atendía alumnado con SD en su aula ordinaria. Por tanto, la muestra se ha formado por todos los profesores y las

profesoras que han contestado al cuestionario, seleccionados por el método de reclutamiento, ya que desconocíamos los datos para determinar a dónde enviar los cuestionarios y a quiénes.

Para Fox (1981) una forma de analizar el problema de la representatividad de la muestra consiste en distinguir entre la muestra invitada (sujetos "invitados"), la muestra aceptante (sujetos que aceptan participar) y la muestra productora de datos (muestra real del estudio). Todo este proceso se completará en el capítulo siguiente, dedicado al apartado del desarrollo del estudio general.

#### **4.4.3. Instrumentos de recogida de información**

De acuerdo con el planteamiento de complementariedad metodológica, para la recogida de datos en nuestro estudio general utilizaremos instrumentos y técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Así, los instrumentos utilizados han sido los siguientes:

- Datos estadísticos proporcionados por la Junta de Andalucía, las Asociaciones de Síndrome de Down de Andalucía y la página web sobre los datos de Educación Especial<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup><http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/no-universitarias/alumnado/matriculado/2009-2010/e.-especial09.pdf?documentId=0901e72b80d032db>

- ▮ Cuestionario para profesores y profesoras, que figura en el Anexo II.

La aplicación de estas técnicas se realizó, como se explica a continuación, utilizando el correo electrónico y la Internet. En la siguiente tabla podemos observar la relación que existe entre los instrumentos utilizados para la recogida de información y cada uno de los objetivos propuestos.

	OBJETIVOS	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<b>ESTUDIO GENERAL</b>	Estudiar la situación del alumnado con SD en Andalucía.	Análisis Cuantitativo de datos oficiales.
	Conocer las necesidades educativas del alumnado con SD.	Cuestionario
	Identificar dificultades o situaciones problemáticas en los centros ante la atención a la diversidad, en los que haya alumnado con SD.	
	Analizar las prácticas educativas que se están llevando a cabo en los centros con el alumnado con SD.	
	Conocer las actitudes, percepciones y creencias del profesorado que imparte docencia al alumnado con SD sobre su inclusión en el aula ordinaria	

**TABLA 12.** Instrumentos de evaluación por objetivos. Elaboración propia.

#### 4.4.3.1. Construcción del cuestionario en línea

Para la obtención de la información en nuestro estudio general hemos adoptado el método de la encuesta, a través de un cuestionario en línea. Este método ha sido utilizado como método para la recolección de datos desde la mitad del siglo pasado, siendo uno de los más conocidos y de más utilización sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial.

El acceso a nuestros potenciales sujetos era difícil. Y nuestro muestreo por reclutamiento convertía la tarea en una empresa complicada, en la que tendríamos que dedicar gran cantidad de tiempo y dinero si lo hacíamos a la manera tradicional, es decir, a mano y por correo postal. Por ello, situándonos en el siglo XXI y conociendo las enormes posibilidades que nos ofrecía Internet, fue por lo que decidimos pasar el cuestionario en línea. Otra razón fue que todo el profesorado tendría acceso a la Red, pues si bien algunas personas todavía podían no tener en sus domicilios, sí lo tendrían en el Centro Educativo.

El uso de las encuestas en línea está cada vez más generalizado para la investigación de mercado, aunque no lo está tanto para la investigación científica y más concretamente en la investigación educativa. Aunque cuando comenzamos a buscar información sobre algunas cuestiones importantes acerca de este tipo de cuestionario (software necesario, requisitos de elaboración, diseño en línea, logro de buenos resultados), pensamos que sería adecuado para nuestra investigación.

Al igual que otros cuestionarios tradicionales (postal o telefónico), el cuestionario en línea también tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Varios autores han analizado el uso de Internet para las encuestas (Llauradó, 2006; Kaczmirek, 2004; Göritz, 2006).

En cuanto a las principales ventajas, señalan las siguientes:

1. Es más económico: papel, sobres, impresión, franqueo postal.
2. Los encuestadores y los encuestados no necesitan estar en el mismo momento y espacio para su cumplimentación.
3. Es más fácil y rápido para los participantes y no necesitan ningunos conocimientos especiales de informática.
4. Es más fácil el seguimiento de los participantes. La aplicación muestra información de qué participantes han terminado y cuáles faltan por completar la encuesta.
5. Al presentar el cuestionario en línea, los datos se pueden procesar y sistematizar de forma automática. Esto lleva consigo una reducción del tiempo entre el comienzo de la cumplimentación del cuestionario y el acceso a los datos.
6. Se mandan invitaciones por correo electrónico a los grupos de personas de un perfil determinado.
7. Existe mayor flexibilidad en la presentación de las preguntas: por bloques o de una en una.

8. Es más fácil corregir los errores que vayan surgiendo, sin necesidad de repetir la impresión de los cuestionarios.
9. Permite eliminar los sesgos debidos al encuestador.
10. El tratamiento de los datos es más rápido y sencillo.

Entre las desventajas más significativas, encontramos:

1. La no cobertura en algunas zonas o centros.
2. Los fallos de conexión a internet. Lo que se conoce como caída del servidor, sobre todo en lugares concretos.
3. Si el cuestionario no está bien diseñado puede provocar problemas que hagan abandonar a los sujetos.
4. Algunos grupos de personas, sobre todo de más edad, son reacios a responder por internet. Por el contrario, el grupo de personas que más responden suelen ser los más jóvenes.
5. Las preguntas pueden ser interpretadas de manera diferente a la intención de la investigadora.
6. Las respuestas pueden verse condicionadas por la limitación de alternativas.
7. Dificultad de determinar la tasa de respuesta (Fricker et al., 2005).

Estas dificultades se intentaron subsanar en la medida de lo posible en la elaboración del cuestionario. En cuanto a la cobertura, esta dificultad, prácticamente no existe, ya que la cobertura de Internet está generalizada en todos los centros educativos desde hace unos años, aunque continúa mejorando el tipo de conexión. Según los datos consultados<sup>12</sup>, en el curso 2006-07, el 99,3 % de los centros tenían conexión a Internet.

#### **4.4.3.2. Características del cuestionario**

Para una mayoría de personas, que no tenemos competencias en el diseño de páginas web y su lenguaje, recurrimos a herramientas ya elaboradas, a través de software freeware o de código abierto, software libre, como ha sido nuestro caso. Además estas herramientas tienen una guía de uso, lo que facilita el trabajo a realizar.

La aplicación utilizada ha sido la LimeSurvey, distribuida bajo licencia GPL extremadamente útil para quien trabaja recogiendo datos y analizando resultados usando encuestas. Es una herramienta de creación y gestión de encuestas en línea que permite proporcionar una cantidad ilimitada de cuestionarios y participantes, enviando invitaciones y avisos por correo electrónico, con gestión de usuarios, editor HTML, presentación de informes y exportación de datos. Todo en línea y con seguridad.

---

<sup>12</sup> Fuente: <http://www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf>

Algunas de las características técnicas del cuestionario son:

- ▶ Es cerrado, es decir, la selección de los sujetos se hizo por generación de contraseñas para cada uno de los profesores y profesoras de los Centros de Secundaria que trabajaba con alumnado con síndrome de Down, de los que conocíamos su nombre y correo electrónico. A través del correo se enviaba un mensaje de invitación personalizado con la dirección específica en la que podía completar la encuesta.
- ▶ El link de acceso es único para cada participante, así, cada encuestado sólo puede responder en una ocasión.
- ▶ El cuestionario es presentado sección por sección.
- ▶ Los/as participantes pueden guardar respuestas parciales de la encuesta y continuar más tarde.
- ▶ Los resultados son extraídos de la encuesta, primero vía web y después exportándolos para el programa SPSS, que ha sido el utilizado para el tratamiento de los datos.

En la siguiente figura, podemos ver la página inicial que aparece en la aplicación LimeSurvey, acerca de nuestro cuestionario.



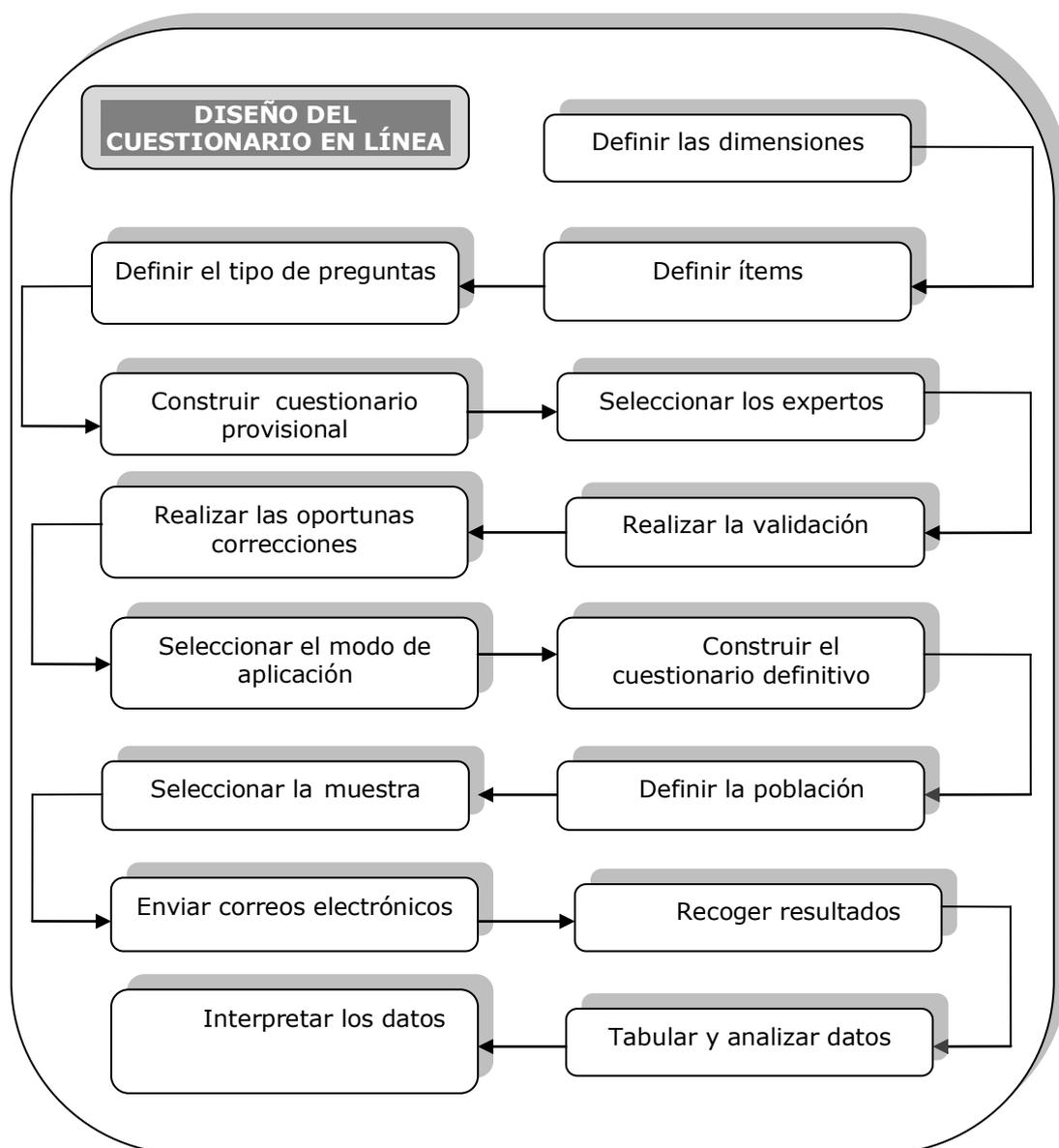
**FIGURA 4.** Página principal del cuestionario en línea.

Las características del cuestionario en línea en cuanto a la privacidad y, que son presentadas al sujeto encuestado en la página inicial del cuestionario, son:

*“Esta encuesta es anónima. Los registros que contienen sus respuestas a la encuesta no contienen ninguna identificación suya a menos que una pregunta específicamente así lo haga. Si responde a esta encuesta utilizando una contraseña que le da acceso al cuestionario, puede estar seguro que la misma no se asocia a ninguna de sus respuestas. Esto se administra en una tabla de datos separada, que sólo se actualiza para indicar que ha completado o no la encuesta, pero sin establecer vínculo alguno con la tabla donde se almacenan sus respuestas, por lo que no hay manera de asociar una respuesta con la persona que la hizo”.* (Tomado del cuestionario elaborado en línea).

### 4.4.3.3. Proceso de elaboración del cuestionario.

A continuación podemos ver el proceso seguido para la elaboración del cuestionario.



**FIGURA 5.** Proceso de la realización de encuestas. Fuente: Cohen y Manion (1990)

#### 4.4.3.4. Dimensiones del cuestionario

En nuestra investigación, el cuestionario se elaboró con el objetivo de identificar y analizar las prácticas, las dificultades y las actitudes que el profesorado de Secundaria tiene con respecto a proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado con síndrome de Down. A continuación se explica el contenido de cada dimensión y la información que se pretendía obtener para cada una de sus ellas.

DIMENSIONES	CONTENIDO
El centro docente	En esta dimensión nos interesaba obtener información acerca del Centro Docente donde impartía docencia el profesor.
El/la profesor/a	Este apartado recogía información personal y profesional del profesor.
La práctica en el aula	Esta dimensión, la más amplia de todas, recoge ítems acerca de las prácticas que el profesorado utilizaba con el alumnado con SD.
Dificultades para la enseñanza- aprendizaje.	Era importante conocer con qué dificultades se encontraba el profesorado encuestado en el momento de impartir docencia al alumnado con SD.
Necesidades del alumnado con SD	Asimismo, queríamos saber cuáles eran, a juicio del profesorado, las necesidades que el alumnado con SD tiene en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
Creencias, actitud y percepción sobre la inclusión.	Un aspecto primordial en la inclusión del alumnado con SD es la actitud del profesorado. En estos ítems se trataba de indagar en cuáles son las actitudes, creencias y percepción sobre la inclusión.
Descripción de un caso.	Importante era, además, conocer los casos más significativos que el profesorado se ha encontrado en su docencia con el alumnado con SD.

**TABLA 13.** Dimensiones del cuestionario del estudio. Elaboración propia.

El número de ítems del cuestionario definitivo fue de 44 ítems, siendo variable el número de cada dimensión debido, en primer lugar, a que había aspectos, como la práctica que el profesorado desarrolla en el aula, de los que nos interesaba recabar más información. A continuación se especifican cada uno de los ítems con respecto a su dimensión.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>Nº ÍTEM</b>	<b>DENOMINACIÓN</b>
<b>El centro docente</b>	7	Provincia Zona de ubicación Titularidad Enseñanzas Número de unidades Número total de profesorado y número total de especialistas y otros/as profesionales). Alumnado (número total y alumnado con SD)
<b>El/la profesor/a</b>	12	Edad Género Titulación universitaria Especialidad aportada para acceder al Centro. Otras titulaciones Años de docencia. Años de experiencia en el centro actual Años de experiencias con alumnado con síndrome de Down. Situación administrativa Función y los recursos que utiliza para su formación. Formación para atender alumnado con SD. Recursos para el asesoramiento.
<b>La práctica en el aula</b>	13	Nivel/es actuales en los que imparte docencia Número de alumnado con SD a los que imparte docencia Objetivos planteados para el alumnado con SD Contenidos programados para el alumnado con SD Actividades planteadas para el alumnado con SD. Estructura de agrupamiento Decisión sobre el agrupamiento. Recursos personales en el aula Funciones de los recursos de apoyo Materiales didácticos Utilización de los materiales didácticos. Estrategias metodológicas. Evaluación del alumnado con SD.
<b>Dificultades para la enseñanza-aprendizaje.</b>	1	Dificultades más comunes que el profesorado se encuentra en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumnado con SD
<b>Necesidades del alumnado con SD</b>	3	Estrategias para atender las necesidades curriculares. Estrategias para atender las necesidades de estilo cognitivo. Estrategias para atender las necesidades de socialización.
<b>Creencias, actitud y percepción sobre la inclusión.</b>	7	Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la inclusión del alumnado con SD. Efectos positivos de la inclusión. Efectos negativos de la inclusión. Inclusión del alumnado con SD en el aula ordinaria. Aceptación del alumnado con SD. Expectativas personales sobre el alumnado con SD. Condiciones para la inclusión del alumnado con SD.
<b>Descripción de un caso.</b>	1	Descripción de un caso.

**TABLA 14.** Dimensiones e ítems del cuestionario. Elaboración propia.

#### **4.4.3.5. Formato y longitud del cuestionario en línea**

El formato del cuestionario es el siguiente:

El cuestionario ha comenzado con una introducción para informar sobre el objetivo del mismo. Hemos procurado realizar un diseño sencillo para que no agotara al sujeto que iba a responder. Por ello, en el momento de completar el cuestionario en la pantalla sólo aparecía las preguntas correspondientes a cada bloque. Al final del cuestionario, hemos incluido un agradecimiento por la colaboración.

La longitud de un cuestionario en línea es variable, dependerá de muchas variables, como los datos que queremos recabar, los objetivos a alcanzar y las personas a las que vaya dirigido. Como regla general, la mayoría de los autores recomiendan que el tiempo dedicado a contestar el cuestionario debiera oscilar entre los cinco y los diez minutos. Nuestro cuestionario, por sus características se ha tardado entre diez y quince minutos. Es evidente que había preguntas en las que el participante tenía que dedicar algún tiempo más a reflexionar sobre la respuesta.

Nuestro cuestionario definitivo, después de las oportunas correcciones sugeridas por los expertos, quedó compuesto de 44 preguntas distribuidas en las siete dimensiones anteriormente citadas.

#### 4.4.3.6. Tipo de preguntas

En la redacción de las preguntas se prestó especial atención al formato de preguntas y a las alternativas. El cuestionario elaborado contenía los siguientes tipos de preguntas.

- De respuesta múltiple y de opción única. El sujeto sólo podía señalar una opción entre las mostradas.
- De respuesta múltiple y de opción múltiple. El sujeto podía optar por una o varias respuestas.
- Escalas de acuerdo / desacuerdo: Para cada proposición, el sujeto debía indicar si está:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni en acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

- Dicotómicas. La respuesta era a elegir entre SÍ y No.
- Abiertas. Se pedía al sujeto que respondiera con sus palabras, sin ninguna alternativa de respuesta. De este tipo sólo hay una, al final del cuestionario, ya que nos interesaba contar con algún ejemplo.

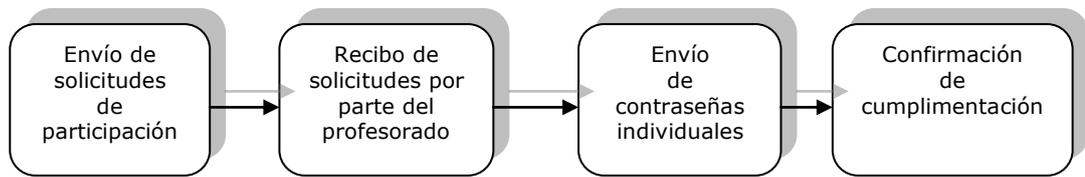
#### **4.4.3.7. Prueba del cuestionario en línea**

Una vez que el cuestionario estuvo elaborado y ya colocado en la web, lo enviamos a cinco personas, para que lo probasen y nos ayudasen a corregir los posibles errores que pudiese haber y poder realizar los cambios oportunos.

#### **4.4.3.8. Administración del cuestionario**

Una vez que el cuestionario fue probado, teníamos que buscar los sujetos de nuestro estudio. La forma que hemos utilizado ha sido el correo electrónico masivo a los Centros de Secundaria. Estos correos iban dirigidos al correo del Centro que aparece recogido en los datos de la página Web de la Junta de Andalucía, con indicación de ser entregado a los orientadores (Ver modelo en ANEXO III) por considerar que ellos podrían ayudarnos mejor al tener un contacto más directo con el profesorado ordinario del alumnado con síndrome de Down, a través de las tutorías. Pero hay que decir que en un buen número de Centros, al recibir el correo, en lugar de remitirlo a los profesores de la materia o tutores fueron remitidos a los especialistas de Pedagogía Terapéutica, por entender que el cuestionario era para el profesorado que lo atendía y no para el ordinario. Así nos lo comunicaron los profesores especialista al realizar su solicitud. A partir de estos correos iniciales fueron llegando las peticiones del profesorado para participar en la encuesta. Estos datos se introducían en la aplicación, se le asignaba a cada uno una contraseña y se le enviaba una invitación para participar.

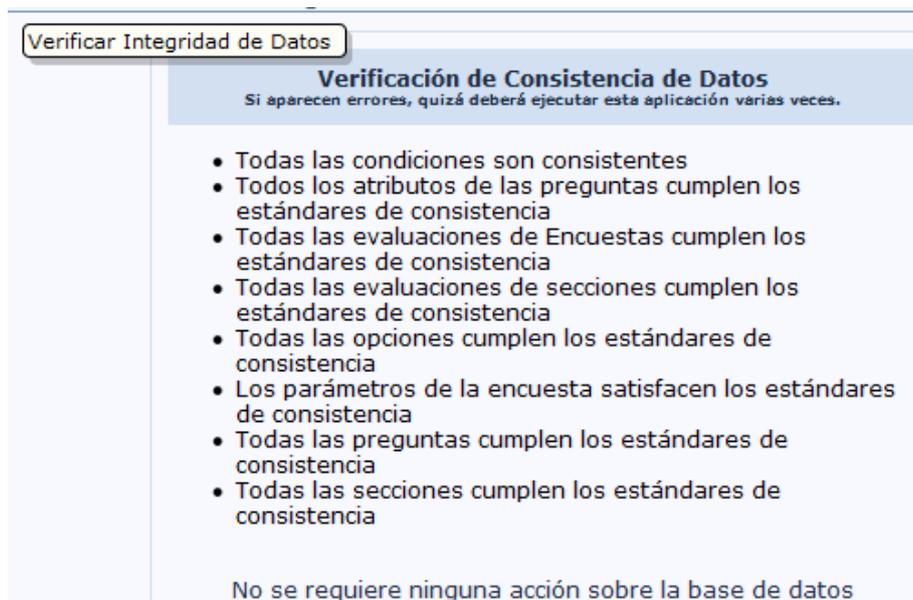
El proceso se esquematiza así:



**FIGURA 6.** Proceso para el envío de cuestionarios.

#### 4.4.3.9. Verificación de consistencia de datos

En un apartado de la aplicación pudimos obtener información acerca de la consistencia de los datos, como podemos ver en la siguiente figura.



**FIGURA 7.** Página de validación de consistencia de datos (Ampliada)

#### **4.4.3.10. Validación del cuestionario**

Para la validación del cuestionario del estudio hemos utilizado la validez de contenido o validación por expertos, que nos proporciona la validez de contenido, es decir, al grado en que los ítems del cuestionario representan aquello que realmente pretende medir. Del Rincón y otros (1995), entienden que "la validez es el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir. En este tipo de validación no se realiza ningún cálculo estadístico, como así lo expresan Del Rincón y otros (1995), sino que el grupo de expertos, individualmente, debe evaluar las dimensiones y los ítems y juzgar la capacidad del cuestionario para medir las dimensiones que pretende medir. Para esta validación hemos procedido de la forma siguiente:

- Selección de los jueces o expertos. Se ha contado con la colaboración de ocho personas, pertenecientes a diversos ámbitos profesionales.
- Cada juez o experto recibió un protocolo de validación<sup>13</sup>. Este protocolo constaba de tres apartados (Anexo IV):

---

<sup>13</sup> Fuente: Tesis: Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía, de Antonio Bustos, 2006.

- la valoración de la univocidad en el lenguaje empleado, contestando con SÍ o NO en cada uno de los ítems.
- la valoración, de 1 a 5, de la importancia de cada ítem en relación con el tema de la investigación.
- Un tercer apartado en el que se le pedía que anotase cuantas observaciones y sugerencias estimase oportunas.
- Se recogieron y analizaron los protocolos de validación y se tomaron las decisiones oportunas: Se aceptaron los ítems que tenían un cien por ciento de coincidencia favorable, se eliminaron los ítems que tenían un cien por cien de coincidencia desfavorable y se revisaron los ítems en los que había una coincidencia parcial.

#### **4.4.4. Fiabilidad del cuestionario**

Para cualquier instrumento de medida es necesario conocer la precisión de las medidas que proporciona. Hemos utilizado el coeficiente de fiabilidad de consistencia interna como medida de la fiabilidad teórica de las puntuaciones observadas, ya que sólo disponíamos de una única administración de la prueba.

Se ha obtenido el coeficiente de consistencia interna, alfa de Cronbach, basado en el análisis relativo de las varianzas de los ítems de tipo likert. En este estudio, puesto que el

cuestionario es heterogéneo, no se puede esperar un índice de consistencia interna muy alto. Para el cálculo del coeficiente alfa se ha utilizado el programa correspondiente del paquete estadístico SPSS 15, dentro del Análisis de fiabilidad, en la opción *Escalas*. Primero se ha calculado este coeficiente en cada uno de los ítems individualmente y después del conjunto de ítems analizados. En el capítulo V, se presentan los resultados de este análisis.

#### **4.4.4.1. Tasa de respuesta del cuestionarios en línea.**

En palabras de Maxim (2002:175), “la disminución de las tasas de respuesta está volviéndose un problema cada vez más relevante en las ciencias sociales, sobre todo en las investigaciones por encuesta”.

En nuestro caso, tratándose de una encuesta en línea, la tasa de respuesta viene delimitada por el número de personas que acceden, por lo menos, a la primera página de la encuesta (Göriz, 2006) del total de las invitaciones enviadas. Sánchez, Muñoz y Montoro (2009) encontraron que para mejorar la tasa de respuesta y de retención en encuestas *on line* era efectivo el empleo de preincentivos, invitaciones personalizadas y una periodicidad semanal de recuerdo. En nuestro estudio hemos utilizado las invitaciones personalizadas y el recordatorio periódico de las mismas, aunque no los preincentivos. Una vez terminado el cuestionario, se obtuvo una tasa de respuesta general del 71,43 por 100, ya que han sido 50 los cuestionarios cumplimentados, la muestra aceptante y productora de datos,

de las 70 invitaciones enviadas, la muestra invitada. Esta baja tasa creemos que se debe a varios factores. Uno de ellos es la tendencia que existe entre el profesorado a no participar en los estudios de investigación, y si la participación es en línea, parece que pocos tienen el tiempo para dedicárselo. Otro factor es la creencia arraigada en el profesorado de secundaria que cuando se habla de alumnado con necesidades educativas especiales, la responsabilidad no es del profesor de la materia, sino del profesorado especialista. Por último, creemos que un tercer factor es que la participación no ha sido más elevada porque todavía, la mayoría de los centros y del profesorado de secundaria, no están inmersos en procesos de inclusión, en general, y de la inclusión del alumnado con SD, en particular.

#### **4.4.4.2. Aceptabilidad del cuestionario.**

En esta fase de la investigación y tras ser pasado el cuestionario, comprobamos la aceptabilidad del mismo. En casi todas las investigaciones nos encontramos con la existencia de datos que los sujetos no responden. Es lo que, según el diccionario Oxford de términos estadísticos<sup>14</sup> define como falta de respuesta y al porcentaje de estos individuos de la muestra se denomina tasa de no respuesta. Un aspecto importante se refiere al porcentaje máximo de falta de respuesta que debe aceptarse y que, al no disponerse de criterios objetivos, dependerá del investigador. Para realizar este análisis de los ítems en los que no hemos obtenido respuesta, hemos utilizado

---

<sup>14</sup> "El Diccionario Oxford de términos estadísticos", editado por Yadolah Dodge, Oxford University Press, 2003".

el análisis de no respondidos o “*Nonresponse*”, que nos proporcionó información importante para dotar de solidez a los datos obtenidos.

Es importante que el investigador trate de averiguar cuáles son las causas de la ausencia de datos o de no respuesta. Los niveles aceptables de respuesta en las encuestas varían, pero, en general, el 60 por ciento sería considerado como el mínimo, un 75 por ciento se consideraría como muy buena, y los valores por arriba, como excelente. La falta de respuesta por encima del 40 por ciento, normalmente, sería considerada como suficiente para viciar los resultados obtenidos.

Para localizar los datos ausentes comenzamos por analizar los porcentajes de respuesta y de no respuesta de cada uno de los ítems, de cada dimensión y el total del cuestionario, para posteriormente, suprimir o no aquellos ítems que tenían un alto grado de datos ausentes.

#### **4.4.4.3. Sesgos del cuestionario.**

Como en todos los cuestionarios, también en nuestro caso, creemos que pueden haberse producido algunos sesgos, aunque hemos intentado evitarlos en la medida de lo posible.

- ▀ El sesgo del “error de tendencia central”, en el que en las preguntas de tipo likert, con un valor central, neutro, se ha podido producir la tendencia a elegir esta opción central.

- ▮ El sesgo de la “deseabilidad social”. Este sesgo se produce cuando el sujeto responde en función de lo que se considera socialmente aceptable. Aunque hemos de decir que este sesgo es menor en las encuestas en línea que en las de “cara a cara”.
- ▮ El sesgo de la muestra. Creemos que si no se tiene un listado exhaustivo de los sujetos participantes, como ha sido nuestro caso, la encuesta no llega al conjunto de la población y, por tanto, las muestras se reducen.

#### **4.4.4.4. Presentación y aplicación del cuestionario.**

El trabajo de campo con el cuestionario se inició el 8 de febrero de 2010 y concluyó el 23 de junio del mismo año. Durante este tiempo, se realizaron dos contactos por *e-mail* con los centros. Un primer envío masivo general de invitación a los centros, en febrero de 2010 y un recordatorio masivo, además de otras nuevas solicitudes, en mayo, pero ya de menor alcance, pues no se enviaron recordatorios a los centros que ya contestaron y en los no había alumnado con SD. Poco a poco se fueron recibiendo las solicitudes para la participación y posteriormente se enviaron las invitaciones individuales con sus correspondientes contraseñas.

	FEBRERO 2010	MAYO 2010	
Envío masivo correo a centros	1251		
Recordatorio masivo a los centros		1038	
Centros que respondieron			375
Correos devueltos			64
Correos no leídos			7

**TABLA 15.** Envío de correos electrónicos.

En la tabla 16 se puede ver el resumen de los cuestionarios que al final se obtuvieron.

Solicitudes de participación individuales	70
Cuestionarios completos	50

**TABLA 16.** Total de participantes y cuestionarios completos.

A los profesores que habían solicitado su participación se les enviaron de 0 a 3 recordatorios, cuyo resumen podemos ver a continuación, en la tabla 17.

Profesores que contestaron sin recordatorios.	25
Profesores que contestaron después de un recordatorio.	10
Profesores que contestaron después de dos recordatorios.	7
Profesores que contestaron después de tres recordatorios.	8

**TABLA 17.** Recordatorios enviados.

Tenemos que señalar que era difícil decidir enviar más recordatorios a los centros porque teníamos el inconveniente de no saber a qué centros enviarlos.

#### **4.4.5. Análisis de los datos**

Para el análisis de datos del cuestionario se ha utilizado el paquete estadístico informático SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Es fácil de utilizar y abarca todas las etapas del proceso analítico. Las variables de *estadística descriptiva* que hemos calculado han sido la distribución de frecuencias, la media aritmética y mediana, la desviación típica y los gráficos de barras, de sectores e histogramas. Este programa también nos ha permitido obtener información sobre *estadística inferencial*. A través de ella hemos podido deducir propiedades de la población a partir de nuestra muestra.

### **4.5. Estudio de caso: IES Laurel de la Reina**

#### **4.5.1. Introducción**

Al plantear el cómo abordar la descripción del proceso de inclusión en un Centro educativo y, siguiendo a algunos autores (Walker, 1983; Stake, 1998; Marcelo y Parrilla, 1991), pensamos que lo que mejor se adaptaba a nuestros objetivos era el estudio de caso, ya que como afirma Simons (2011), "*la principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular*". Asimismo, compartimos con Cardona (2002) la idea de que el estudio de caso examina fenómenos contemporáneos únicos en su contexto utilizando diversas fuentes de datos que se triangulan para conocer el fenómeno.

De esta forma podríamos conocer en profundidad lo que sucedía dentro de las aulas de secundaria en la atención al alumnado con síndrome de Down. Coincidiendo con varios autores (Merriam, 1988; Yin, 2002), el estudio de caso era el más adecuado por responder, fundamentalmente, a dos interrogantes, el ¿por qué? y el ¿cómo? de lo que sucedía en el Centro. De esta manera se obtendría información de distinta naturaleza.

Es cierto que, como señalan algunos autores (Stoeker, 1991; Bower & Wiersema, 1999), las debilidades de esta metodología hacen que sea cuestionada para la investigación científica. En nuestro caso, se presenta el estudio de caso como el modelo adecuado para satisfacer nuestras necesidades de conocimiento acerca de nuestro objeto de estudio, el centro educativo en su contexto real. En definitiva, el estudio de caso que presentamos pretende ser un ejemplo de por qué un centro de secundaria decide llevar a cabo un determinado modelo de atención a la diversidad, desde un enfoque inclusivo, en el que todos los alumnos participan y aprenden juntos, en el aula ordinaria, a la vez que obtendremos evidencias de cómo se desarrolla dicho modelo.

#### **4.5.2. Definición**

Para Walker (1983), tres son las palabras clave en el significado del estudio de caso, incluidas en esta oración: "es un examen de un ejemplo en acción",

- ▮ "Examen": se examina algo de forma sistemática y detallada con la intención de comprenderlo.
- ▮ "Ejemplo": se examina un ejemplo de la vida real que puede ser un individuo, una organización, un programa, una situación particular, unos documentos...
- ▮ "Acción": se examina un ejemplo que tiene carácter dinámico, vivo y en evolución.

Bogdan Y Bilken (1982 en Arnal, 1992:207) afirman que el estudio de caso es un *"examen detallado de una situación, de un sujeto, de un único documento o de un evento"*. También es definido como el examen de un fenómeno específico, tales como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social (Merriam, 1988). Para Stake *"el estudio de casos es el estudio de la particularidad, no la generalización, y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias [...] El caso es algo específico, algo complejo en funcionamiento."* Siguiendo esta línea, Simons (2011) nos propone su definición: *"El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real"*.

La etnografía educativa pretende explicar e interpretar los fenómenos que ocurren en el interior del aula y del centro. Según Goetz y LeCompte (1988:41) tiene como objetivo

aportar datos sobre las actividades y creencias de los participantes: profesorado y alumnado. La investigación centrada en estudios de caso se basa en el estudio en profundidad de las características de una unidad individual, una particularidad, que puede ser un individuo, un grupo, una escuela o una comunidad. El objetivo en el estudio de un caso no es generalizar, sino la comprensión del fenómeno que se da en el caso y los resultados que se dan no acaban ahí sino que los posibles lectores del estudio pueden hacer nuevas aportaciones e introducir nuevas significaciones que pueden generalizarse, lo que Walker (1983) llama "reader or user generalizability". Así, la "generalización" queda en manos de los lectores, es decir, aquel que lea el informe del caso puede identificar los hallazgos aplicables a su situación. Marcelo y Parrilla (1991) definen el estudio de casos como "totalidades holísticas, que reflejan la peculiaridad del fenómeno investigado de forma real, donde los investigadores y los investigados participan en la investigación de una forma activa y donde es necesario presentar los resultados de una forma inteligible para no expertos."

La mayoría de definiciones coinciden en señalar dos rasgos comunes: es un caso único y se estudia de forma intensiva. Por su parte, Marcelo y Parrilla (1991) han elaborado una síntesis de todos los rasgos comunes y definatorios del estudio de caso, en la que recogen la totalidad, particularidad, contextualidad, participación, negociación, confidencialidad y accesibilidad.

Las principales características de un estudio de caso son:

1. El estudio de caso plantea una situación real y singular.
2. Parte de la experiencia personal y profesional del investigador/a.
3. El estudio de caso es descriptivo y su descripción debe ser clara y comprensible a los lectores, con un lenguaje común, que ofrezca la posibilidad de obtener mayor conocimiento.
4. El estudio de caso es heurístico, persigue la comprensión global, descriptiva e interpretativa del caso.

#### **4.5.3. Ventajas y desventajas**

Son varios los autores que han señalado las ventajas y desventajas de un estudio de caso (Yin, 2003; Marcelo y Parrilla, 1991; Eisenhardt, 1989; Stake, 1981; Walker, 1983; Cohen y otros, 2000). En cuanto a las ventajas destacan, entre otras, las siguientes:

- Describe el contexto real donde tiene lugar el fenómeno a estudiar.
- Es más concreto: vinculado a nuestra experiencia
- El estudio de unas pocas unidades bien seleccionadas permite la generación de nuevo conocimiento.
- El estudio de caso puede enriquecer y cambiar la visión que tenga el lector sobre el fenómeno estudiado.

Asimismo, como desventajas más importantes, señalan:

- ▶ La formulación de generalizaciones a partir de un caso único.
- ▶ La recogida de datos a través de múltiples fuentes de datos.
- ▶ La intervención en la vida de las personas.

#### **4.5.4. Críticas o limitaciones del estudio de casos**

Las críticas al estudio de casos vienen de sus propias debilidades. La primera es la que procede de los resultados que se obtienen del estudio. Para algunos autores estos resultados son inconsistentes y sesgados (Arias, 2003; Bonache, 1999). De ahí que el estudio de casos sea poco objetivo y poco fiable.

La segunda limitación es relativa a la generalización de los resultados, debido sobre todo a la falta de validez estadística, su utilidad para generar hipótesis y la falta de representatividad del fenómeno estudiado (Bonache, 1999; Arias, 2003).

La tercera crítica es la enorme cantidad de información que se genera y su dificultad para sistematizarla.

Como réplica a estas y otras críticas y limitaciones, cabe citar a Simons (2011), quien afirma que:

- ▶ La subjetividad es una parte invariables del estudio de caso y no debe considerarse como un problema.

- ▮ El objetivo del estudio de caso no es hacer generalizaciones, sino el objetivo es la particularización.

#### **4.5.5. Tipos de estudios de casos**

Son variadas las los tipos de estudios de casos según los distintos autores. Destacaremos la clasificación de algunos de ellos. Guba y Lincoln (1981) distinguen estudios de casos según la intención del investigador. Así nos encontramos con doce tipos diferentes. Bogdan & Bilken (1982 en Arnal, 1992:207) realizan su distinción atendiendo a si son casos múltiples o caso únicos. En los casos múltiples se utilizan varios casos a la vez y el caso único, en el que se analiza un solo caso. Merriam (1988) toma como criterio el informe final, distinguiendo tres tipos: descriptivo, interpretativo y evaluativo.

Stake (1994, 1995, 1998) presenta tres tipos de estudios de caso dependiendo del interés del investigador. El *estudio de caso intrínseco*, en el que se pretende comprender mejor el caso en cuestión; el *estudio de caso instrumental* en el que el interés no se centra en el caso concreto de estudio, sino que éste se utiliza para entender otras situaciones o bien porque puede aportar algo a nuestro tema de estudio; por último, existe el *estudio de caso colectivo*, en el que los diversos estudios tienen su individualidad, pero que se estudian juntos para comprender mejor al colectivo.

El estudio de caso planteado y que desarrollamos en el capítulo VI es un estudio intrínseco, ya que pretendemos

analizar y comprender la complejidad del proceso de inclusión llevado a cabo en el centro, cuáles son sus medidas y prácticas para la atención a la diversidad, así como los distintos significados que aquella tiene para los integrantes de la comunidad.

#### **4.5.6. La selección del caso**

El Centro elegido para llevar a cabo el estudio ha sido el IES Laurel de la Reina, que atiende a alumnado en la franja de edad propia de la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años). Hay varios motivos por los que se tomó la decisión de seleccionar este centro.

En los comienzos de esta tesis, en el centro se estaba llevando a cabo un proceso de innovación en cuanto a su modelo de atención a la diversidad referido a la inclusión del alumnado con síndrome de Down. Por otra parte, y no menos importante, la investigadora formaba y continúa formando parte del claustro del centro. A ello se añadía que la investigadora estaba destinada como profesora de Pedagogía Terapéutica, rol que estaba siendo objeto de, quizás, uno de los cambios más importantes en la organización del Centro, como era la sustitución de los apoyos en el *aula de apoyo* por los apoyos dentro del aula ordinaria.

#### **4.5.7. El papel de la investigadora en la investigación.**

Tal y como queda expuesto en otro apartado de este estudio, la investigadora formaba parte consciente e inconsciente de la investigación. Por pertenecer al claustro, se ha encontrado en una condición de investigadora interna al centro. Dicha condición le viene por permanecer en el centro durante seis cursos como profesora de apoyo a la integración o Pedagogía Terapéutica (según aparece en la normativa actual). Conoce y participa de la vida del centro y participa activamente en el proceso de inclusión que se está realizando en el mismo. Esta condición tiene sus ventajas y sus limitaciones. Por una parte, la investigadora ya posee un conocimiento que no tiene un investigador externo y sus intervenciones, observaciones y conversaciones se llevan a cabo con mayor naturalidad. Por otra parte, una de las limitaciones es que la investigación puede estar influenciada por las motivaciones o intereses de la investigadora. Esta limitación ha estado siempre presente en la mente de la misma y, como explicamos en el apartado de la credibilidad, hemos utilizado varios procedimientos para asegurar la neutralidad del estudio.

Así, en estas circunstancias, comencé a recoger en el diario de investigación las notas que recogía en mis observaciones en algunas clases en las que había alumnado con SD. Siempre procuraba no dejar pasar más de uno o dos días en recoger por escrito estas observaciones, por temor al olvido de detalles importantes. Al mismo tiempo he ido entremezclando la recogida de datos con la interpretación de los mismos, tal y

como recomienda Flick (2007: 192). El acceso a los documentos oficiales del Centro ha sido fácil, participando la investigadora en su elaboración de los mismos, pues en estos años se han ido elaborando todos ellos, ya que el Centro es aún joven.

Debido a que el estudio debía tener un final, en el curso 2009-2010 se pasó el cuestionario al profesorado a nivel de Andalucía, se realizaron las observaciones y el análisis de documentos, mientras que las entrevistas se llevaron a cabo en el curso 2010-11.

#### **4.5.8. Acceso y negociación.**

El acceso al Centro objeto de investigación por parte de la investigadora no ha tenido ningún trámite formal, por cuanto la misma formaba parte del Claustro de Profesores del mismo. Acerca de la negociación, se le informó a todo el claustro de la intención de la investigadora de realizar una investigación sobre la inclusión del alumnado con SD y se le pidió su colaboración en la misma. Puedo decir que durante el tiempo que ha durado la investigación mis compañeros han mantenido una actitud de respeto hacia mi trabajo, aceptando con buen talante el ser los sujetos colaboradores del estudio. Por ello, los primeros destinatarios del informe redactado son aquellos que han colaborado en el trabajo y que, sin ellos, no hubiese sido posible.

En nuestro caso, hay algunos criterios y pasos que no se han realizado de manera formal como es, por ejemplo, la

negociación del acceso. Aunque sí se ha elaborado un listado con las consideraciones éticas que consideramos necesarias y obligatorias de toda investigación. Así, nuestros principios, quedan recogidos a continuación.

1. Participación, con plena libertad de elección.
2. Anonimato y privacidad de los participantes.
3. Confidencialidad de los resultados por parte de la investigadora. Se utilizará siempre el anonimato y la información será confidencial, utilizándose iniciales, aunque no coincidirán con las del propio nombre de las personas participantes.
4. Negociación en las descripciones de las observaciones realizadas.
5. Imparcialidad sobre distintos puntos de vista, respetándose las valoraciones divergentes.
6. Compromiso de informar de las conclusiones del estudio. Tras el estudio se procederá al envío individual de las conclusiones del mismo.
7. Protección sobre posibles daños morales a los participantes, entendiendo por participante a cualquier miembro de la comunidad escolar.

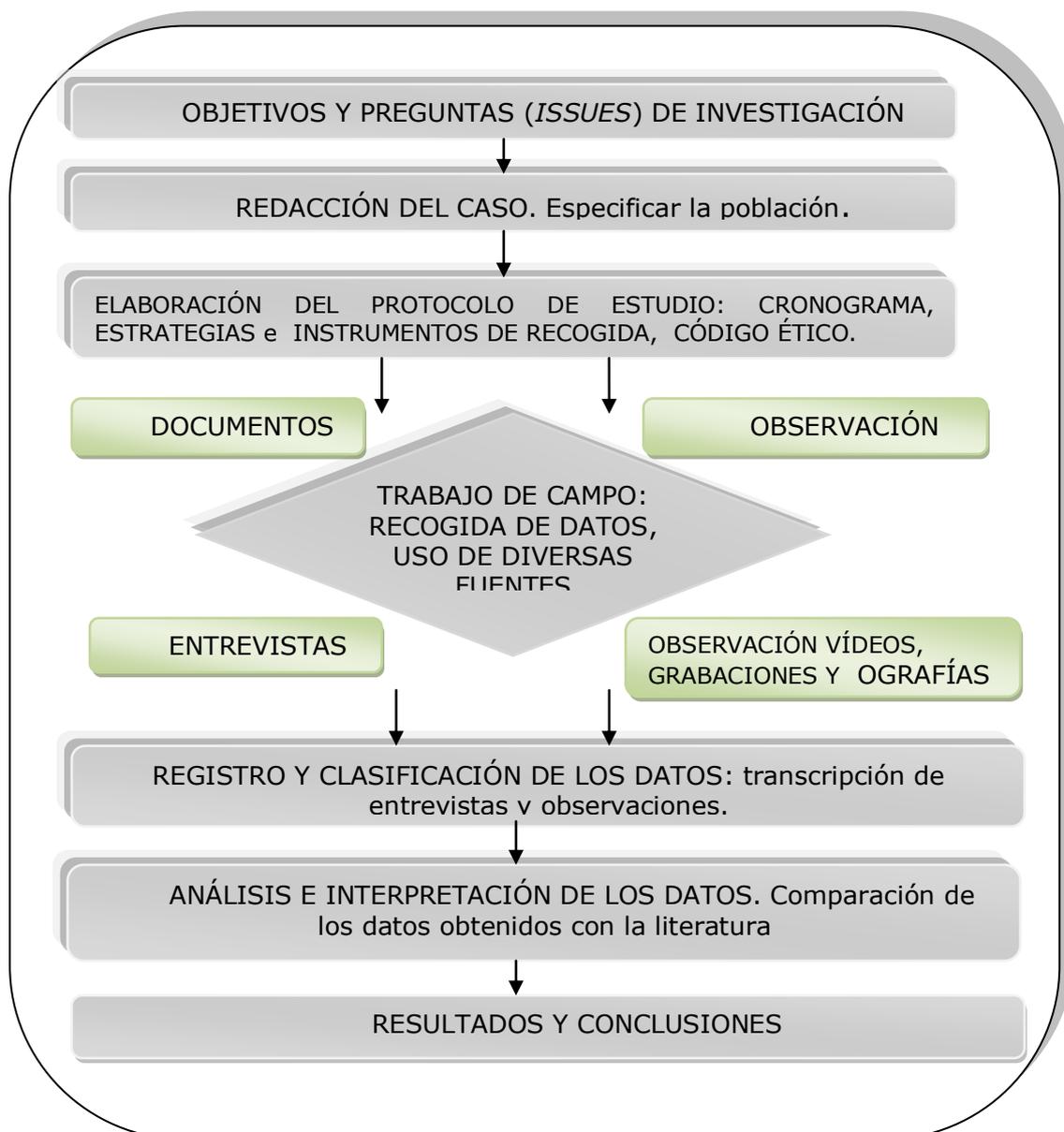
#### **4.5.9. Diseño metodológico del estudio de caso**

##### **4.5.9.1. Diseño del estudio de caso**

Un estudio de caso tiene, generalmente, las siguientes partes (Yin (1994):

1. Diseño del estudio. En esta fase se definen los objetivos, las preguntas del estudio y la estructura de la investigación.
2. Realización del estudio. Se procede a la recogida de la información de todas las fuentes del caso.
3. Análisis y conclusiones. Se realiza el análisis de la información y se exponen las conclusiones del estudio.

El diseño de nuestro estudio de caso se ha adaptado atendiendo a autores como Stake (1998) y Sánchez Núñez (2002).



**FIGURA 7.** Diseño metodológico del estudio de caso. Elaboración propia.

#### 4.5.9.2. Objetivo del estudio de caso.

Este estudio llevado a cabo el objetivo fundamental ha sido la necesidad de describir cómo se está desarrollando el proceso de inclusión en un centro educativo con la diversidad del alumnado, en general, y la inclusión del alumnado con SD en

particular. Lo que pretendemos es comprender, desde la práctica, el proceso de inclusión en un Centro de secundaria, valorando el carácter innovador de la misma en la atención a la diversidad en la etapa de secundaria. Con este estudio también pretendemos servir de guía para la acción y que nuestro trabajo sirva de estímulo para otros centros. El objetivo general de este estudio tiene como principio la siguiente pregunta: ¿Cómo es el proceso de inclusión del alumnado con SD en el centro de secundaria "Laurel de la Reina"?

#### **4.5.9.3. Formulación de preguntas**

Según señala Stake (2006), el diseño de "buenas preguntas es la tarea más difícil para el investigador". A partir de estas preguntas o temas (*issues*), del caso, observaremos "los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas".

Las preguntas temáticas planteadas para esta investigación han sido las siguientes:

1. ¿Cómo se lleva la inclusión a la práctica en el centro?  
¿Cómo es la implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa? ¿Qué piensan profesores, familias y alumnado sobre la inclusión del alumnado con SD?
2. ¿Qué condiciones generales se cumplen en el Centro para ser considerado inclusivo? ¿Qué dificultades

existen para alcanzar un mayor grado de inclusión del alumnado con síndrome de Down?

3. ¿Cuáles son las medidas organizativas y curriculares que se han adoptado para la inclusión del alumnado con SD?
4. ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje se están utilizando en el aula con el alumnado con SD?
5. ¿Cómo se están utilizando los materiales curriculares, entre ellos las adaptaciones curriculares, por el alumnado con SD? ¿Qué objetivo tienen en el aula? ¿Son eficaces para el aprendizaje y participación del alumnado en el aula?
6. ¿Cómo es el rendimiento académico que el alumnado con SD está obteniendo? ¿Cómo se está evaluando este rendimiento?
7. ¿Cómo está influyendo la inclusión del alumnado con SD en las actitudes y prácticas del profesorado del Centro? ¿Qué cambios personales y profesionales ha experimentado el profesorado que tiene alumnos y alumnas con SD en su aula? ¿Cómo la inclusión del alumnado con SD está influyendo en la atención a otros estudiantes con otras necesidades y dificultades?
8. ¿Cómo es la aceptación y el desarrollo social del alumnado con SD en el IES? ¿Cómo son las interacciones que se dan entre el alumnado con SD y

los compañeros y entre aquel y el profesorado?  
¿Cómo es la amistad en el Centro?

9. ¿Cómo se siente el alumnado con SD en el instituto?
10. ¿Qué grado de satisfacción hay en padres/madres, profesorado, alumnado y comunidad, en general, sobre la respuesta a la diversidad en el IES Laurel de la Reina? ¿Existen diferencias entre la satisfacción sobre el rendimiento y el desarrollo social del alumnado con SD?

#### **4.5.9.4. Redacción del caso.**

Nuestra investigación es un estudio de un único caso, por considerarlo significativo en cuanto a su práctica educativa. Corresponde a un paradigma cualitativo o, como le llama Stake (2006), "comprensivo" o "interpretativo". Tiene un carácter interpretativo, subjetivo y con el objetivo de conocer qué sucede en el centro como un caso especial.

Asimismo, la investigación ha sido descriptiva, en cuanto que pretendíamos identificar y describir los distintos factores que influyen en el centro educativo y, a la vez, exploratoria, por cuanto se pretende conseguir una conexión entre las teorías desarrolladas en el marco teórico y la realidad del centro educativo.

#### **4.5.10. Elaboración de un código ético.**

Buendía y Berrocal (2005) analizan los problemas éticos respecto a los participantes, al desarrollo del estudio y al propio investigador.

- a. Problemas éticos referidos a los participantes. Afirma que “el principio ético que debe primar en toda investigación educativa es el respeto a la autonomía de los participantes”. Junto a la autonomía señala la privacidad de los participantes, con la que “exige anonimato de los que participan y confidencialidad por parte del investigador”.
- b. Problemas éticos en el desarrollo del trabajo. En este apartado señalan algunas utilidades inadecuadas del estudio, tales como el provecho político y personal, utilización de los resultados con fines distintos a los planeados o utilización de influencias para sabotear la investigación.
- c. Problemas éticos del propio investigador. El aspecto principal en este apartado es la intencionalidad del que realiza el estudio. Según sea la funcionalidad, los tipos de daños que se pueden causar son intrínsecos y extrínsecos. Los daños intrínsecos son los que genera el propio proceso y los extrínsecos son los causados por una “la mala utilización que hacen de los resultados, personas ajenas al investigador”.

En nuestro caso, estos son nuestros principios:

- ▶ Protección de la información recogida.
- ▶ Confidencialidad en la información, utilizándose el anonimato.
- ▶ Imparcialidad en los puntos de vista divergentes.
- ▶ Respetar el derecho a participar y a no participar en la investigación de los miembros de la comunidad educativa.
- ▶ Compromiso por indagar hasta donde sea posible y publicar las conclusiones oportunas.
- ▶ Poner a disposición de la comunidad educativa el informe del estudio de caso.

#### **4.5.11. Estrategias e instrumentos de recogida de información.**

Compartimos la idea de Simons (2011) cuando afirma que *“los datos subjetivos son una parte integral del caso. Mi idea es que el investigador es el principal instrumento en la recolección de datos, la interpretación y el informe”*. Así, los datos del estudio de caso planteado provienen, de acuerdo con Yin (2002), de documentos, entrevistas, observaciones directas, observación participante y artefactos relacionados. También hemos obtenido información de conversaciones informales mantenidas con los distintos miembros de la comunidad educativa.

En la siguiente tabla podemos ver los instrumentos utilizados para la recogida de información.

Documentos del Centro.	Observación Participante.	Entrevistas: profesorado, alumnado y familias.	Trabajos del alumnado.
Conversaciones informales.	Pruebas de evaluación.	Sociogramas.	Fotografías.

**TABLA 18.** Instrumentos de recogida de información. Elaboración propia.

La aplicación de estas técnicas se ha realizado tanto presencialmente como utilizando las nuevas tecnologías como chat, correo electrónico, grabadoras y videocámaras.

A continuación podemos ver la relación que existe entre los objetivos específicos de la investigación y los instrumentos utilizados.

	OBJETIVOS	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
ESTUDIO DE CASO	6.Describir la respuesta educativa a la diversidad del IES Laurel de la Reina. Con este objetivo describimos cómo se lleva a cabo la inclusión en el Centro, cómo es la implicación de los miembros de la comunidad y cómo viven este proceso, además de indagar en lo que piensan sobre la inclusión del alumnado con SD.	Análisis de documentos Entrevistas Observación participante Fotografías
	7.Valorar el proceso de inclusión del alumnado con SD y las condiciones educativas del mismo, desde el punto de vista de los profesores, familias y alumnado. A través de las entrevistas y observaciones realizadas, obtenemos las valoraciones que hacen el profesorado, las familias y el alumnado del proceso de inclusión.	Análisis de documentos Entrevistas Cuestionario Fotografías
	8.Describir y analizar cuáles son los aspectos organizativos, curriculares y metodológicos que se han diseñado para la atención a la diversidad.	Análisis de documentos Observación participante y no participante
	9.Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el Centro, así como otros aspectos relacionados con este proceso, cómo son los materiales curriculares y cómo se utilizan en el aula.	Observación participante y no participante. Entrevistas Conversaciones informales. Sociogramas. Fotografías
	10.Analizar los efectos de la inclusión en el rendimiento académico y en la adaptación personal y social del alumnado con síndrome de Down. A través de este objetivo se persigue mostrar evidencias de los beneficios que la inclusión tiene tanto en el rendimiento como en el desarrollo personal y social del alumnado con SD.	Análisis de documentos. Observación no estructurada. Entrevistas. Conversaciones informales.
	11.Analizar el grado de satisfacción de padres y madres, profesorado, alumnado y la comunidad, en general, sobre la respuesta a la diversidad en el IES Laurel de la Reina. El profesorado, las familias y el alumnado nos valoran el grado de satisfacción que tienen de la respuesta a la diversidad en el Centro, así como de su evolución y las perspectivas de futuro del Centro.	Observación participante y no participante. Entrevistas Conversaciones informales. Sociogramas. Fotografías

**Tabla 19.** Instrumentos de evaluación por objetivos.

#### 4.5.11.1. Documentación del Centro

En este apartado hemos analizado aquellos aspectos que estaban relacionados con nuestro estudio, tanto en los documentos oficiales del Centro como los referidos al alumnado. Los documentos revisados se pueden ver en la siguiente tabla.

	TIPO DE DOCUMENTO	CONTENIDO	ASPECTOS REVISADOS
<b>DOCUMENTOS DEL CENTRO</b>	PROYECTO EDUCATIVO	Principios básicos de la actuación del centro.	Conocer las líneas básicas de actuación del centro.
	PROYECTO CURRICULAR	Concreción curricular del Proyecto Educativo.	Conocer los criterios para la atención a la diversidad y la organización del alumnado.
	REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO	Normas que regulan la convivencia en el Centro.	Conocer qué normas regulan la convivencia en el Centro.
	PLAN ANUAL DE CENTRO	Conocer las líneas de actuación de un curso escolar.	Organización y funcionamiento del centro de un curso.
	ACTAS DE EVALUACIÓN	Evaluación del alumnado con SD	Resultados del rendimiento académico del alumnado con SD
	MEMORIA ANUAL	Memoria de la actuación del Centro al final del curso escolar.	Análisis de las actuaciones realizadas y propuestas de mejora.
<b>DOCUMENTOS CURRICULARES</b>	PROGRAMACIÓN CURRICULAR	Adaptación de la programación de aula.	Conocer la adaptación de la programación.
	MATERIALES CURRICULARES	Materiales específicos	Cómo son las adaptaciones curriculares y sus objetivos.
<b>DOCUMENTOS REFERIDOS AL ALUMNADO</b>	SOCIOGRAMAS	Análisis de las elecciones y rechazos de aulas con alumnado con SD.	Elecciones y rechazos recibidos por el alumnado con SD.
	TRABAJOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO	Fichas de trabajo.	Realización de algunos trabajos del alumnado con SD realizados en clase y en casa.
<b>OTROS DOCUMENTOS</b>	FOTOGRAFÍAS	Imágenes de diferentes momentos de la vida en el Centro.	Convivencia y trabajo del alumnado con SD.

**Tabla 20. Documentos del Centro y otros documentos.**

- La información recogida sobre el apartado del rendimiento académico se encuentra en el CD adjunto con el nombre "Tabla de rendimiento alumnado con SD".
- Sociogramas. La técnica de la sociometría, sin pretender ser determinante, nos ha ofrecido información sobre la estructura interna de los grupos

y de la posición en la que se encontraban los alumnos con SD, con sus elecciones y rechazos de los compañeros. Algunos sociogramas realizados en algunas clases con alumnado con SD se encuentran recogidos en la carpeta con el nombre "Sociogramas" en el CD adjunto.

- ▀ Trabajos de los alumnos con SD, tanto los realizados en el aula como fuera de ella. Se trata de analizar cómo es el trabajo del alumnado con SD, donde se puede observar qué hacen y cómo lo hacen. Se ha procedido a su escaneo y se pueden observar en el CD adjunto en la carpeta titulada "Trabajos de los alumnos y alumnas con SD".

#### **4.5.11.2. La Observación directa y observación participante.**

La observación es un registro visual que realiza el investigador de la realidad del aula. Según Taylor y Bogdan (1992:31), es la investigación que "involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo". A diferencia de otros métodos, la investigación participante permanece flexible, tanto antes como durante el proceso. La observación directa, según Maxim (2002:336) "es la forma menos común de recolección de datos debido en gran parte a que es muy cara", aunque en nuestro caso, al pertenecer la investigadora al Claustro de profesores, este inconveniente no se produce, y la observación directa, amplia en el tiempo, se

nos convierte en una forma óptima de hacer una "recolección de datos precisa, discreta y continua" (Maxim, 2002:337). En esta observación participante, la investigadora mantiene una interacción con los sujetos y el contexto observado, tomando, como afirman Taylor y Bogdan (2009), "los datos de modo sistemático y no intrusivo". La principal ventaja radica en la supuesta reducción del sesgo de la recogida de datos a través de la entrevista. Otras ventajas son:

- ▶ Se observan características de los sujetos y del clima del aula.
- ▶ Se puede utilizar en cualquier tipo de estudio.
- ▶ La información se obtiene sin intermediarios, eliminando algunos sesgos de terceros.
- ▶ También este método tiene algunas desventajas, como son:
  - ▶ Se requiere una gran habilidad para "ver" los fenómenos que suceden.
  - ▶ Tiene el sesgo de que las personas, muchas veces, "vemos" lo que queremos ver.
  - ▶ Otras veces, la interpretación de los hechos se excede de lo que se vio realmente.
  - ▶ Se necesita una gran cantidad de tiempo.

Para realizar el análisis del aula, hemos seguido el análisis ecológico del aula propuesto por Parrilla (1992), con las tablas elaboradas para tal fin, que podemos ver en las páginas que siguen. Hemos optado por este modelo por considerar que es el que más se acerca al objetivo de nuestro análisis, abarcando las dimensiones social, académica y organizativa del aula,

además de la dimensión cognitiva del profesorado. Por ello, coincidimos con Parrilla (1996:171) en los supuestos básicos para la elección de este modelo por considerar que:

- ▀ el aula es un escenario interactivo y sistémico. El aula es el lugar específico donde se desarrollan los procesos educativos concretos, donde existe una interacción mutua entre todas las personas y elementos que en ella hay, así como un sistema social del que hay que conocer su funcionamiento y estructura.
- ▀ el aula es un espacio educativo de la diversidad. En el aula hay alumnado diverso, diferente, con diferentes intereses, ritmos de aprendizaje, motivación, que requieren planteamientos diversos.
- ▀ El aula es un contexto académico. En el aula se realiza un aprendizaje instructivo basado en dos cuestiones: la programación realizada por el docente y las tareas realizadas por el alumnado.
- ▀ El aula es un espacio social y socializador. La vida en el aula, además de elementos académicos, tiene elementos sociales, personales y emocionales.
- ▀ Las personas que habitan el aula (profesores y alumnos) tienen vida propia. Cada uno tiene su rol, pero todo lo que hacen en el aula está mediatizado por lo que piensan, por sus creencias, valores y principios.
- ▀ El aula es un contexto que evoluciona, de ahí la necesidad de una evaluación dinámica de la misma.

Asimismo, y en otros momentos, se ha realizado una observación menos estructurada, realizada de forma global, cuya guía podemos ver en los Anexos V y VI. El objetivo de la observación participante es describir lo que ocurre dentro del aula, analizando, entre otros, estos aspectos:

- ▶ si se explicitan o no los objetivos educativos.
- ▶ qué medios se utilizan para conseguir los objetivos propuestos.
- ▶ qué materiales utiliza el alumnado con SD en el aula.
- ▶ cómo es la participación del alumnado con síndrome de Down en la actividad de clase.
- ▶ cómo son las interacciones entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado.
- ▶ dónde está ubicado el alumnado con SD.
- ▶ cómo es evaluado el alumnado con SD.

Las observaciones objeto de análisis se han desarrollado desde el curso 2007-08 hasta el curso 2009-10 completos y parte del curso 2010-11, que han permitido comprender y completar algunos matices de las notas de campo. Estas observaciones se han llevado a cabo en las aulas en las que había alumnado con SD y se ha procurado que hubiese diversidad en los sujetos, en los momentos y en las materias, aunque siempre dependíamos del horario de los profesores. En cuatro aulas se ha utilizado una grabadora de audio, para grabar las interacciones orales en el aula, cuyas transcripciones se pueden observar en el CD conjunto en el documento titulado "Observaciones grabadas y transcritas". Se han realizado diez comentarios personales a las observaciones participantes

escritas directamente en soporte informático e incluidas en el CD adjunto. Durante todo el proceso se ha llevado un cuaderno de campo, en soporte papel, para anotar otras observaciones que no han sido grabadas. Asimismo se han utilizado algunas grabaciones de vídeo de exámenes orales de alumnado con síndrome de Down. Para apoyar y completar las observaciones realizadas también se aportan una serie de fotografías (Anexo XVIII y otras en el CD adjunto) que, aunque se traten de imágenes fijas, dejan ver, en muchas ocasiones, el buen ambiente de trabajo y compañerismo, los distintos momentos de la vida del aula, del centro y fuera del mismo.

A pesar de estar en el escenario ideal, de fácil acceso, buena relación con los informantes y recogida de datos relacionados directamente con la investigación (Taylor y Bogdan, 2009), no somos ajenos a los problemas que puede conllevar la directa participación profesional de la investigadora en el escenario. Por ello, hemos procurado analizar la realidad del Centro de la manera más objetiva posible, aceptando distintos puntos de vista sobre la misma realidad.

#### **4.5.11.3. Entrevistas.**

Según Taylor y Bogdan (1992:101), por entrevista cualitativas entienden “reiterados encuentros entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tales como las expresan con sus propias palabras”. Las entrevistas, como entrevistas cualitativas, han sido flexibles y dinámicas, no

directivas, no estructuradas y abiertas. Hemos tratado de que sean conversaciones entre iguales y no de preguntas y respuestas formales. A través de ellas pretendimos llegar a las realidades múltiples, descubriendo las diversas visiones que se tienen del caso. Dentro de las entrevistas consideramos también las conversaciones informales, que se realizaban en muchos momentos entre la investigadora y el profesorado, el alumnado (Anexos IX y X), los padres/madres y profesionales de las Asociación de síndrome de Down de Granada.

A lo largo de los cursos 2007-2010 uno de mis objetivos fue recoger lo que sienten, piensan y hacen los profesores, las familias y el alumnado del Centro con respecto a la inclusión del alumnado con SD. Las entrevistas realizadas pretendían conocer de primera mano qué opinión, sentimiento e ideas tenían acerca de su experiencia en el IES Laurel de la Reina. Para realizar estas entrevistas se elaboró un guión (Anexos VII y VIII), con los apartados que eran claves para nuestro estudio y que fue entregado previamente a profesores y padres/madres. Fundamentalmente queríamos averiguar qué concepto se tenía sobre la atención a la diversidad, en general, y del modelo llevado a cabo en el Centro; asimismo, queríamos indagar cómo cada uno de los participantes percibía el trabajo que se estaba realizando en el Centro. Se han llevado a cabo un total de seis entrevistas no estructuradas a madres, once entrevistas a profesores/as, una a la jefa de estudios y otra al director, además de cinco entrevistas/conversaciones a alumnos/as, tanto con SD como sin síndrome de Down. Estas entrevistas fueron grabadas en audio, llevadas al ordenador y transcritas para su análisis posterior.

#### **4.5.11.4. Cuaderno de campo.**

El cuaderno de campo ha sido nuestro principal instrumento de registro del desarrollo de nuestra investigación, sobre todo en las observaciones. En él hemos recogido las preocupaciones, las decisiones, las valoraciones de la investigadora, así como la planificación de las distintas actividades que se han realizado. Las categorías recogidas en el cuaderno han sido: registro de actividades a realizar, comentarios sobre el desarrollo del estudio, registro de observaciones y conversaciones y transcripción de las observaciones realizadas en el aula, además de la estructura organizativa y académica del aula. Para la redacción de las notas, hemos seguido, con la correspondiente adaptación, la guía que proponen Taylor y Bogdan (1992:81), la cual resumimos a continuación:

- ▀ Las notas, en su mayoría, comienzan con la fecha, la sesión y el lugar de la observación.
- ▀ A continuación hemos realizado un diagrama del escenario.
- ▀ En los márgenes de la página hemos ido anotando comentarios que nos han servido para su posterior análisis.
- ▀ Hemos seguido una redacción, en general, utilizando un párrafo para cada uno de los comentarios, pensamientos o temas.
- ▀ Hemos empleado las dos comillas como sugiere Strauss y otros (1964), citado en Taylor y Bogdan (1992:82) para las reproducciones exactas, las

comillas simples para el recuerdo menos exacto y sin comillas para indicar un recuerdo aproximado.

- Hemos utilizado seudónimos o iniciales no originales para los nombres del alumnado y profesorado.

En el Anexo XI podemos ver una observación registrada en el cuaderno de campo.

#### **4.5.11.5. Sociogramas de los grupos con alumnado con SD**

Durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010, se realizaron sociogramas en algunas de las clases en las que había alumnado con SD. El modelo pasado y los sociogramas resultantes figuran en el CD adjunto. Del análisis de los mismos hemos obtenido unas conclusiones que son expuestas en el capítulo correspondiente al estudio de caso.

### **4.6. Análisis e interpretación de la información**

Para Taylor y Bogdan (1992:158), “el análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa”. El enfoque que plantean “se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (Taylor y Bogdan, 1992:159). En nuestro análisis de datos cualitativos, hemos seguido las etapas que plantean estos autores:

- ▮ Una primera etapa, previa a la recogida, en la que se van descubriendo los temas y se desarrollan los conceptos.
- ▮ La segunda etapa, posterior a la recogida de datos, en la que se procede a su codificación de los datos.
- ▮ La tercera etapa en la que se desarrolla la comprensión de los datos, de acuerdo con el contexto en que fueron recogidos.

#### **4.6.1. Validez y Confiabilidad en los estudios de caso**

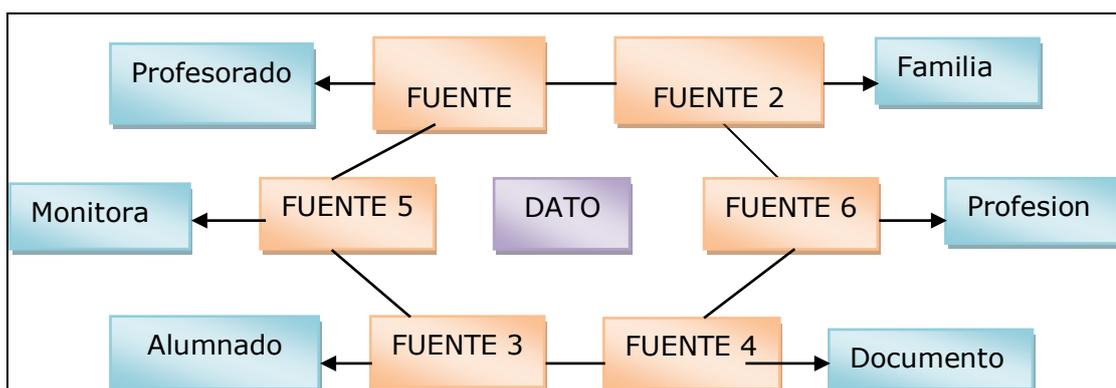
La validez del estudio de caso debe atender a su validez interna y externa. La validez interna, según Yin (2003), está relacionada con la búsqueda de relaciones causales o explicativas, aunque no es aplicable a un estudio de caso descriptivo exploratorio. La validez externa tiene como objetivo verificar si los resultados obtenidos son generalizables: en nuestro caso, no podemos hacer generalizaciones, aunque sus resultados y la interpretación que se hace de los datos pueden ser útiles para aplicar en otros contextos.

La confiabilidad tiene el objetivo de asegurar de que un investigador consiga los mismos resultados de otro anterior, realizando el mismo estudio. Ante el hecho de que los estudios de caso no pueden ser repetidos, por sus específicas condiciones de tiempo y contextos, seguimos a Stake, cuando recomienda la triangulación como técnica para cerciorarse de la confiabilidad de las fuentes.

Con la utilización de esta técnica se pretende dotar de mayor validez, fiabilidad y objetividad en los resultados. Como recogen Taylor y Bogdan (1992:92) de Denzin (1978), se llama triangulación a la combinación en un estudio único de distintas fuentes de datos.

Los tipos de triangulación que se han realizado en nuestro estudio han sido:

- a. La triangulación de **fuentes**. Hemos obtenido información de diferentes fuentes: profesorado, familias, alumnado, monitores, profesionales de Granadown y documentos.



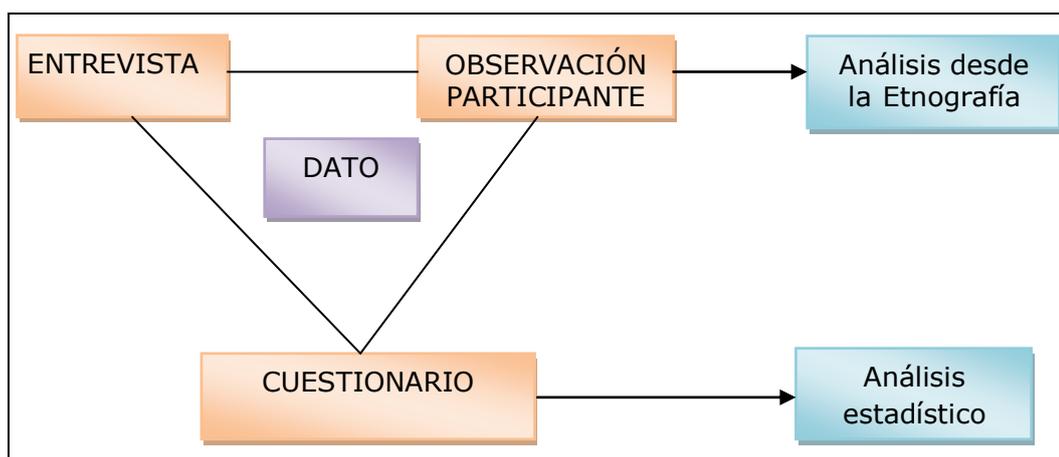
**FIGURA 8.** Fuentes productoras de información. Elaboración propia.

Con estos resultados hemos realizado comparaciones a diferentes niveles.

- Cada fuente consigo mismo, a nivel de lo declarado en las entrevistas y observaciones, de la evolución, la consistencia o el cambio en sus actitudes y prácticas a lo largo del tiempo.

- Todas las fuentes entrevistadas entre sí, a nivel de lo declarado, a través del análisis de las entrevistas y conversaciones.
- El análisis de lo declarado comparado con el análisis de lo observado en su actuación.

b. La triangulación **metodológica**, a través de la utilización de diferentes estrategias de recogida de datos, como son observación, entrevista y cuestionario.



**FIGURA 9.** Estrategias para la recogida de datos. Elaboración propia.

- c. La triangulación **temporal**, con la recogida de información en distintos momentos que nos ha permitido comprobar cuáles son constantes y la estabilidad de los resultados en los datos.
- d. La triangulación **espacial**, con la recogida de información en distintos espacios: aulas, patio y salidas.

#### **4.6.2. Criterios de calidad**

El análisis de datos cualitativos también incluye la verificación de las conclusiones. Como afirma Colás (1994:274), "todo método científico precisa asegurar la validez de sus resultados, es decir, que se puedan hacer constataciones e inferencias con garantía de verosimilitud". A pesar de no existir unanimidad entre los autores sobre la lógica de validación, sí se está de acuerdo en la necesidad de hacerlo con técnicas propias. Según esta autora, los principales criterios para establecer la credibilidad son:

- Valor de verdad. Se refiere a la confianza en la verdad de los descubrimientos del estudio particular. En este criterio hemos utilizado los procedimientos de trabajo prolongado en el campo, la observación persistente, la utilización de diferentes fuentes de información, las encuestas, el análisis de documentos y la triangulación.
- Transferibilidad. La particularidad del contexto estudiado, la descripción exhaustiva y la recogida de abundantes datos otorgan credibilidad y ofrecen la oportunidad de aplicar los resultados a otros sujetos y contextos similares. En este estudio, el conjunto de datos pretende interpretar lo mejor posible el proceso de inclusión de alumnado con SD en el centro estudiado.
- Consistencia. Se refiere a la repetición de los resultados en otros estudios con los mismos sujetos o

el mismo contexto y es, según Colás (1994:276) *“uno de los criterios más problemáticos de esta metodología, debido a la diversidad de realidades con las que se trabaja y a la subjetividad que genera al ser el investigador el principal agente de recogida y análisis de datos.”* En nuestro estudio no se generan réplicas de los resultados obtenidos, aunque se ofrece una descripción e interpretación minuciosa de la investigadora, de los informantes, de las técnicas de análisis de recogida y de análisis de información, que nos puede permitir comprender otras experiencias en parecidas condiciones.

• Neutralidad, es decir, hasta qué punto los resultados no están influenciados por las motivaciones o intereses de la investigadora, a pesar de formar parte del claustro del Centro. Para asegurar la neutralidad se ha utilizado procedimientos como la explicación del posicionamiento de la investigadora, la comprobación de los informantes y la triangulación que, por el uso de diversos instrumentos, enriquece la interpretación de los datos.

## **4.7. Redacción del informe**

Según Stake (2005:106), “la redacción del informe se puede organizar de cualquier forma que ayude al lector a comprender el caso”. Este autor nos presenta una forma de organizar el informe, seguido en sus líneas generales este estudio, que consta de los siguientes apartados:

- a. Primer esbozo, describiendo los elementos que contribuyen a que el lector se acostumbre al lugar y al tiempo.
- b. Identificación del tema, propósito y método del estudio. Explicación de cómo surgen los temas que ayudarán a comprender el caso.
- c. Descripción narrativa extensiva para ampliar la definición del caso y de los contextos, a través de la presentación de los datos recogidos.
- d. Desarrollo de los temas. Se trata de desarrollar los temas clave para entender su complejidad.
- e. Detalles descriptivos, documentos, citas, datos de la triangulación. Se trata de realizar un análisis más profundo de los temas más relevantes.
- f. Asertos. Son afirmaciones del estudio en forma de resumen de lo que el investigador parece entender sobre el caso.
- g. Esbozos. A modo de conclusión.

**Signos y claves en el informe.** En la redacción del informe se han utilizado una serie de abreviaturas para hacer referencia a la fuente de información. A continuación se especifica el significado de cada una de estas abreviaturas.

	ABREVIATURA	SIGNIFICADO
DOCUMENTOS	PE	PROYECTO EDUCATIVO
	ROC	REGLAMENTO ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO.
	PAC	PLAN ANUAL DE CENTRO
	MA	MEMORIA ANUAL
	PA	PROGRAMACIÓN ANUAL
	AC	ADAPTACIÓN CURRICULAR
	AE	ACTAS DE EVALUACIÓN
	SOC	SOCIOGRAMAS
	TA	TRABAJO DEL ALUMNADO
ENTREVISTAS	ENTPRNº	Entrevista profesor/a
	ENTMADNº	Entrevista madre sin hijos con SD
	ENTMSD	Entrevista madre con hijos con SD
	ENTALU	Entrevista alumnado sin SD
	EACSD	Entrevista alumnado con SD.
CONVERSACIONES	CONVPR	Conversación profesorado
	CONVFAM	Conversación familia.
	CONVALU	Conversación alumnado.
	CONVPROF	Conversación otros profesionales.
OBSERVACIONES	OBSAUL	Observación aula.
	OBSREPR	Observación reunión profesorado
FOTOGRAFÍAS	FOTONº	Fotografía-número

**Tabla 21.** Abreviaturas y significado. Elaboración propia.

## CAPÍTULO V. ESTUDIO GENERAL

Este capítulo ha estado centrado en el desarrollo del trabajo del estudio general llevado a cabo. En él se distinguen tres partes. La primera parte se han analizado los datos sobre la escolarización del alumnado con SD en los centros de secundaria aportados por la Junta de Andalucía. En la segunda parte, se recoge el proceso de construcción del cuestionario en línea. Por último, en la tercera parte se han presentado los resultados de los datos procedentes del cuestionario pasado al profesorado que impartía docencia al alumnado con SD.

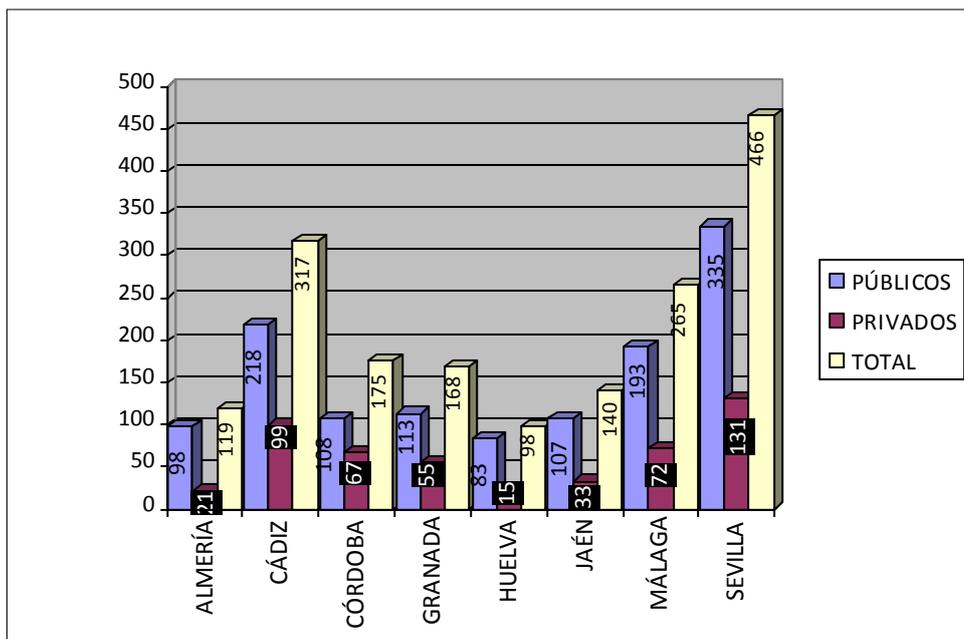
### 5.1. Análisis de datos sobre la escolarización del alumnado con SD.

Los datos generales que se muestran a continuación corresponden al curso 2009/2010.

#### *ALUMNADO CON SD ESCOLARIZADO EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS POR PROVINCIAS EN ANDALUCÍA.*

	ALMERÍA	CÁDIZ	CÓRDOBA	GRANADA	HUELVA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	TOTAL	PORCENTAJE
Centros públicos	98	218	108	113	83	107	193	335	<b>1255</b>	<b>71,80</b>
Centros privados	21	99	67	55	15	33	72	131	<b>493</b>	<b>28,20</b>
Nº de alumnado con SD	119	317	175	168	98	140	265	466	<b>1748</b>	<b>100</b>

**Tabla 22.** Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados de Andalucía.



**GRÁFICO 1.** Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados de Andalucía.

Como puede observarse en la tabla y gráfico mostrados, el alumnado con SD se encuentra mayoritariamente escolarizado en centros públicos, con un porcentaje del 71,80 %. Huelva es la provincia que tiene el porcentaje más elevado, con un 84,69 %, mientras que Córdoba es la provincia que menor porcentaje tiene, con un 61,71 %, de alumnado escolarizado en centros públicos. El resto de porcentajes de todas las provincias puede verse en la siguiente tabla.

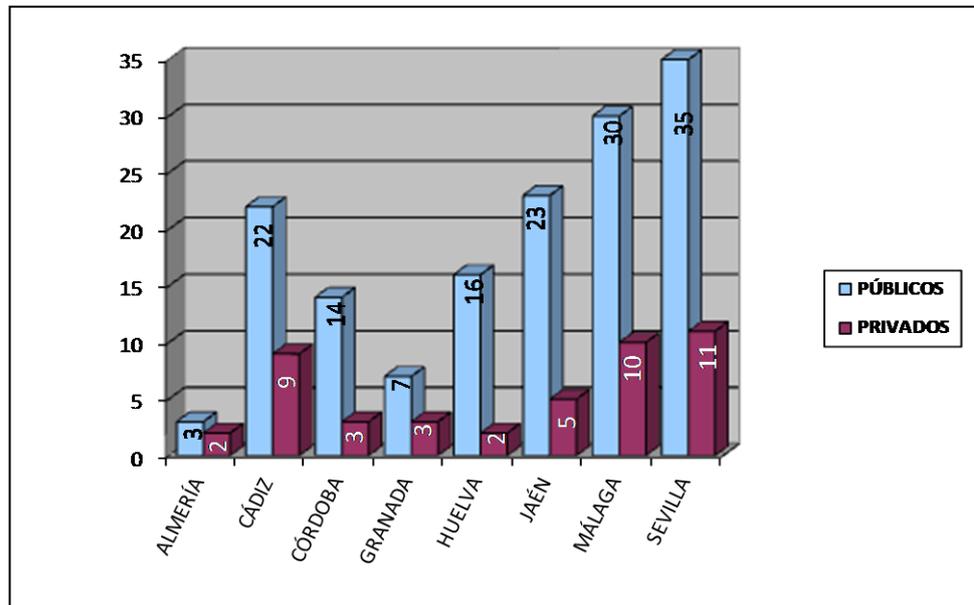
PROVINCIA	PÚBLICO (%)	PRIVADO (%)	PROVINCIA	PÚBLICO (%)	PRIVADO (%)
ALMERÍA	82,35	17,65	HUELVA	84,69	15,31
CÁDIZ	68,77	31,23	JAÉN	76,43	23,57
CÓRDOBA	61,71	38,29	MÁLAGA	72,83	27,17
GRANADA	67,26	32,74	SEVILLA	71,89	28,11

**Tabla 23.** Porcentaje alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados por provincias.

*CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS CON ALUMNADO CON SD ESCOLARIZADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO), POR PROVINCIAS EN ANDALUCÍA.*

		ALMERÍA	CÁDIZ	CÓRDOBA	GRANADA	HUELVA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	TOTAL	PORCENTAJE
Centros de ESO con alumnos con SD.	PÚBLICO	3	22	14	7	16	23	30	35	<b>150</b>	<b>76,92</b>
	PRIVADO	2	9	3	3	2	5	10	11	<b>45</b>	<b>23,08</b>
	TOTAL	5	31	17	10	18	28	40	46	<b>195</b>	<b>100</b>

**Tabla 24.** Centros públicos y privados con alumnado con SD en educación secundaria obligatoria.



**GRÁFICO 2.** Centros de secundaria con alumnado con SD.

Como se puede observar, El porcentaje de centros públicos que tiene escolarizado alumnado con SD es del 76,92 % del total de Centros. Huelva, con un porcentaje del 88,88 %, es la provincia que más centros tiene con acSD, mientras que Almería es la que menos porcentaje tiene, con un 60 %. El porcentaje del resto de provincias se puede ver en la siguiente tabla.

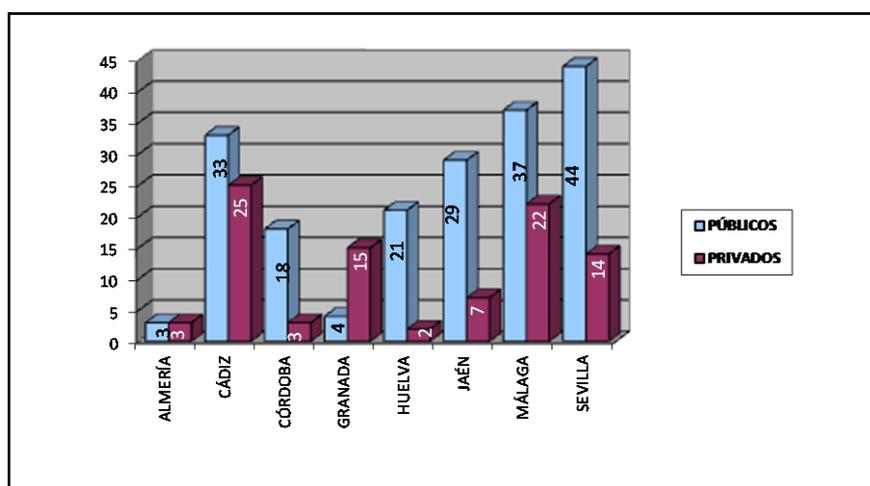
PROVINCIA	PÚBLICO (%)	PRIVADO (%)	PROVINCIA	PÚBLICO (%)	PRIVADO (%)
ALMERÍA	60	40	HUELVA	88,88	11,12
CÁDIZ	70,97	29,03	JAÉN	82,14	17,86
CÓRDOBA	82,35	17,65	MÁLAGA	75	25
GRANADA	70	30	SEVILLA	76,08	23,92

**Tabla 25.** Porcentaje de centros de secundaria con alumnado con SD.

*ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN ESCOLARIZADO EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ANDALUCÍA.*

		ALMERÍA	CÁDIZ	CÓRDOBA	GRANADA	HUELVA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	TOTAL	PORCENTAJE
Alumnado con SD en la ESO	PÚBLICO	3	33	18	15	21	29	37	44	200	71,43
	PRIVADO	3	25	3	4	2	7	22	14	80	28,57
	TOTAL	6	58	21	19	23	36	59	58	280	100

**Tabla 26.** Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados por provincias.



**GRÁFICO 3.** Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados por provincias.

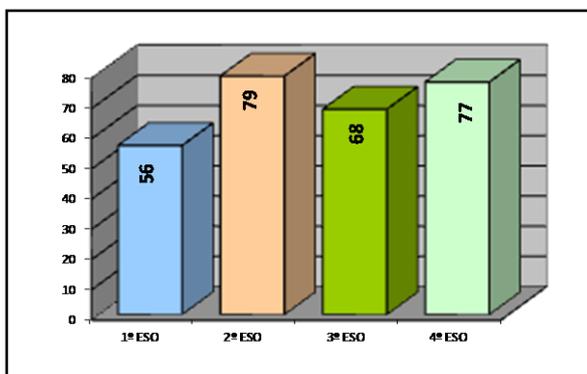
Como podemos observar, el porcentaje de alumnado con SD escolarizado en educación secundaria en centros públicos, con un 71,43 %, es muy similar al porcentaje de alumnado con SD escolarizado en todas las etapas, con un 71,80 %. La provincia que menor porcentaje de alumnado con SD

escolarizado en centros públicos es Granada, con solo un 21,05 %, mientras que Huelva repite como la provincia que mayor porcentaje presenta, con un 91,30 %.

PROVINCIA	PÚBLICO (%)	PRIVADO (%)	PROVINCIA	PÚBLICO (%)	PRIVADO (%)
ALMERÍA	50	50	HUELVA	91,30	8,70
CÁDIZ	56,90	43,10	JAÉN	80,55	19,45
CÓRDOBA	85,71	14,29	MÁLAGA	62,71	37,29
GRANADA	21,05	78,95	SEVILLA	75,86	24,14

**Tabla 27.** Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados por provincias.

*ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN ESCOLARIZADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ANDALUCÍA POR NIVELES.*



**GRÁFICO 4.** Nº Alumnado con SD escolarizado en ESO

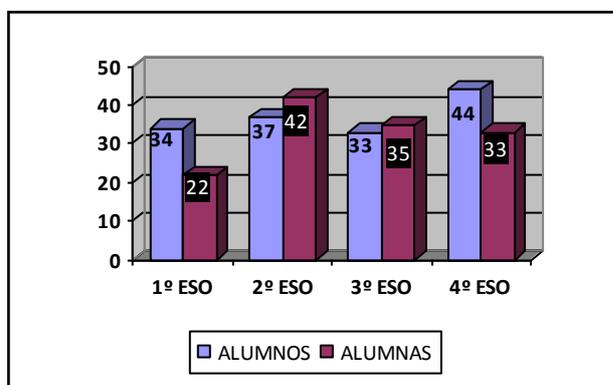
NIVEL	Nº ALUMNADO	PORCENTAJE
1º	56	20,00
2º	79	28,22
3º	68	24,28
4º	77	27,50
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>100,00</b>

**Tabla 28.** Porcentaje de alumnado escolarizado en ESO

En este gráfico y tabla podemos observar los datos referidos al alumnado que está escolarizado en los distintos niveles de la ESO. El nivel que más alumnado tiene es 2º de la ESO, seguido de 4º y 3º, siendo el nivel de 1º, el que cuenta con menos alumnado. El hecho de que entre 2º y 3º haya un

descenso, creemos puede deberse a varias razones. Una de ellas es la repetición que se produce en este nivel, por considerar que es más adecuado que repitan en los cursos más bajos. Otra de las razones es el abandono de algunos alumnos en este nivel, sobre todo por la falsa creencia de pensar que han llegado a su límite académico y hay que buscarle una salida laboral.

*ALUMNADO CON SD ESCOLARIZADO EN CENTROS DE SECUNDARIA EN ANDALUCÍA POR GÉNERO*



**GRÁFICO 5.** Nº de alumnado con SD por género.

NIVEL	Nº ALUMNADO		PORCENTAJE
	ALUMNOS	ALUMNAS	
1º	ALUMNOS	34	62,70
	ALUMNAS	22	37,30
2º	ALUMNOS	37	46,84
	ALUMNAS	42	53,16
3º	ALUMNOS	33	48,53
	ALUMNAS	35	51,47
4º	ALUMNOS	44	57,14
	ALUMNAS	33	42,86
<b>TOTAL</b>		<b>280</b>	<b>100,00</b>

**Tabla 29.** Porcentaje de alumnado con SD por género.

En cuanto al género, hay mayoría de chicos en los niveles de primero y cuarto, mientras que en segundo y tercero hay una mayoría de chicas. El hecho de que en cuarto haya más

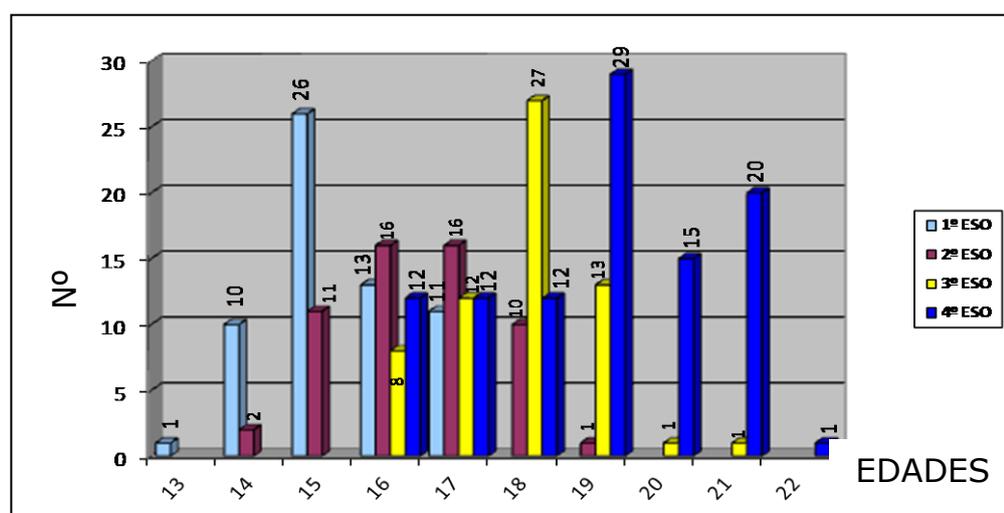
chicos se debe, en primer lugar a la existencia de más abandono de chicas en los cursos tercero y cuarto de la ESO, mientras que el abandono de los chicos se produce más en el cambio de segundo a tercero. La media de alumnos entre los distintos niveles es de 37, mientras que la media de chicas es de 33. Una primera lectura nos indica que los chicos son mayoría en primero y cuarto de la ESO, mientras que las chicas son más numerosas en segundo y tercero, produciéndose una bajada considerable de segundo a tercero, lo que nos puede sugerir el abandono de las chicas.

### NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON SD DISTRIBUIDOS POR EDAD Y CURSOS

Empezamos este apartado señalando cuál es la edad típica para cursar cada uno de los cursos de secundaria.

EDAD	CURSO
12-13	1º
13-14	2º
14-15	3º
15-16	4º

**Tabla 30.** Distribución del alumnado por edad y curso.



**GRÁFICO 6.** Distribución del alumnado con SD por edad y cursos.

En el gráfico de la distribución del alumnado con SD resaltamos los siguientes aspectos. Hay un alumno que ha accedido a 1º de la ESO con su edad, sin haber repetido en primaria, medida que se hace de forma generalizada con casi todos los alumnos con SD. Destacar un total de 21 alumnos que con 21 y 22 años están en 4º de la ESO, creemos que se debe a las repeticiones continuas, aunque con escasas posibilidades de alcanzar el título. En la siguiente tabla se puede ver el número de alumnos que están escolarizados en la ESO, el número total de alumnado, siendo la diferencia entre ambos el número de alumnos que están escolarizados en otra modalidad que no es la ESO.

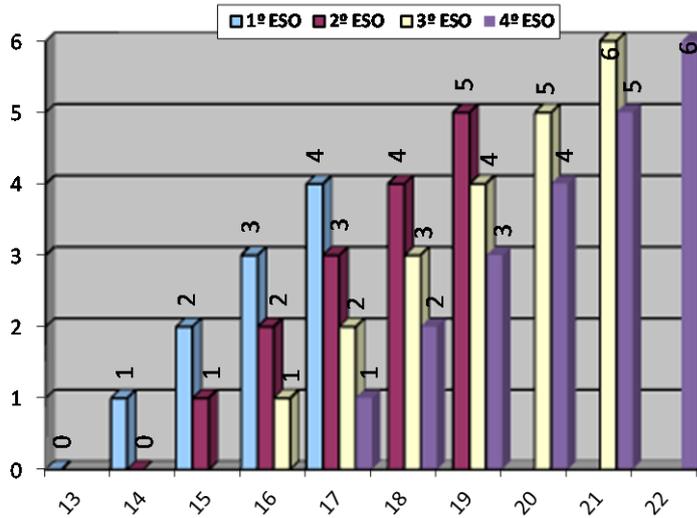
CURSO	Nº Alumnos ESO	Nº ALUMNOS	OTRA ESCOLARIZACIÓN
1º	56	61	5
2º	79	56	23
3º	68	62	6
4º	77	101	24
OTRA ESCOLARIZACIÓN			56

**Tabla 31.** Alumnado con SD escolarizado en otras modalidades distintas a la ESO.

### *AÑOS DE DESFASE DEL ALUMNADO CON SD*

CURSO	Nº	%
1º	10	16,13
2º	15	24,19
3º	16	25,81
4º	21	33,87
TOTAL	62	100,00

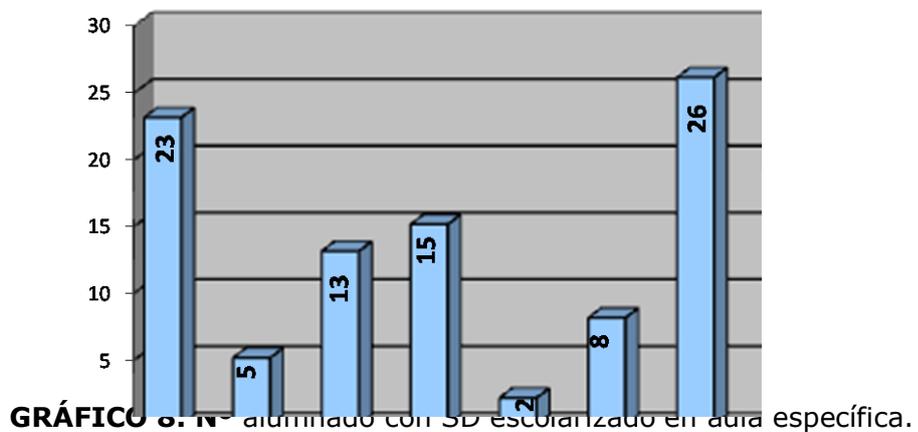
**Tabla 32.** Porcentaje de desfase en la ESO.



**GRÁFICO 7.** Años de desfase del alumnado con SD según el curso.

De los datos en cuanto a los años de desfase del alumnado con SD se concluye que a medida que vamos subiendo en la edad cronológica, va aumentando el número de años de desfase, agrupándose en cuarto la mayoría de alumnado con desfase. Destacar que en este curso escolar no hay desfase en 1º ESO, no siendo lo habitual. Existe una media de 2,79 años de desfase en el alumnado con SD en Secundaria, siendo la permanencia media en esta etapa de unos seis cursos.

#### ALUMNADO CON SD ESCOLARIZADO EN AULA ESPECÍFICA



**GRÁFICO 8.** Alumnado con SD escolarizado en aula específica.

PROVINCIA	%
ALMERÍA	20,72
CÁDIZ	4,50
CÓRDOBA	11,71
GRANADA	13,51
HUELVA	1,80
JAÉN	7,20
MÁLAGA	23,42
SEVILLA	17,11

**Tabla 33.** Porcentaje alumnado escolarizado en aula específica.

Este gráfico referido a la escolarización del acSD en aulas/centros específicos significa que 111 alumnos y alumnas en las que su nacimiento está comprendido entre los años 1988 y 1999 que están escolarizados en Educación Básica Específica (Educación Especial en Unidad Específica), siendo Málaga, Almería y Sevilla las provincias con mayor porcentaje de alumnado en centros específicos.

## 5.2. El cuestionario en línea.

### 5.2.1. Proceso para definir la muestra

Los sujetos de nuestro estudio general eran todos los profesores y profesoras que impartían docencia a los alumnos y alumnas con SD escolarizados en centros de secundaria en Andalucía. Para empezar, queremos decir que no contábamos con muchas de las condiciones que se requieren para conseguir una muestra representativa (Pérez Juste, 1986; Cohen y Manion, 1990, Buendía y otros 1999). A saber:

- ▮ No contábamos con un listado de Centros en los que estaban escolarizado el alumnado con SD.
- ▮ No podíamos identificar numéricamente la población.
- ▮ No disponíamos de un listado de los profesores y profesoras que impartían docencia al alumnado con SD.

Presentamos en este capítulo la descripción detallada del proceso seguido para definir qué profesores formarían parte de nuestra muestra. Siguiendo el esquema de Fox (1981), descrito en el capítulo anterior, para la selección de la muestra invitada lo que se hizo fue enviar al correo electrónico de cada Centro una solicitud al director o directora, pidiéndole que hiciese entrega al Responsable de la Orientación del Centro, para que hiciese llegar la invitación para participar en la investigación al profesorado oportuno. Posteriormente, el profesorado nos remitía su solicitud de participación, al que remitíamos una contraseña de acceso al cuestionario, convirtiéndose en la muestra aceptante. A pesar de esta solicitud, no todos iniciaron sus cuestionarios, con lo que la muestra productora de datos quedó constituida por un total de 30 cuestionarios.

En la siguiente tabla quedan recogidos nuestros datos sobre la muestra.

Universo: Profesorado de secundaria	Población: Profesorado que atiende a alumnado con SD	Muestra invitada	Muestra aceptante
-	-	70	50

**Tabla 34.** Muestra de la investigación.

Ante esta situación, y para el problema de la representatividad hemos seguido a Fox (1981) y recurrimos a contrastar la muestra aceptante con la invitada.

Muestra invitada	Muestra aceptante (muestra productora de datos)	Porcentaje de la muestra invitada (%)
70	50	71,43

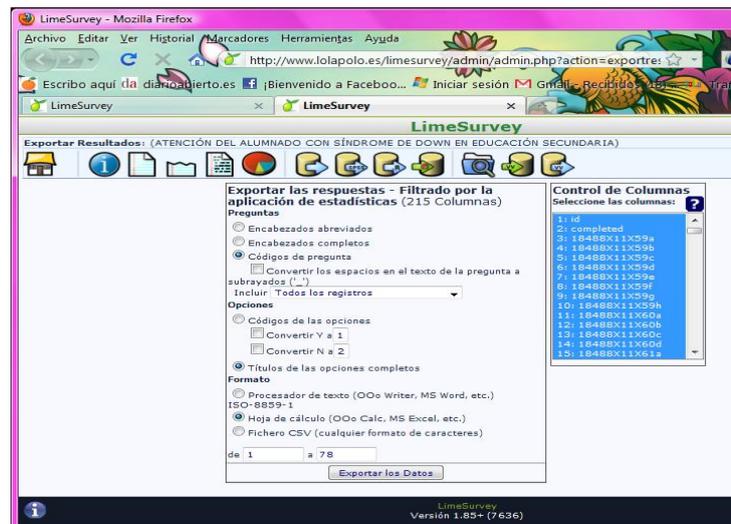
**Tabla 35.** Muestra invitada y aceptante.

Como se ve, fueron 70 los sujetos que fueron invitados, pero luego no todos iniciaron el cuestionario. De estos 70, fueron 50 los que iniciaron y completaron la totalidad de los cuestionarios.

### **5.2.2. Definición de variables y codificación.**

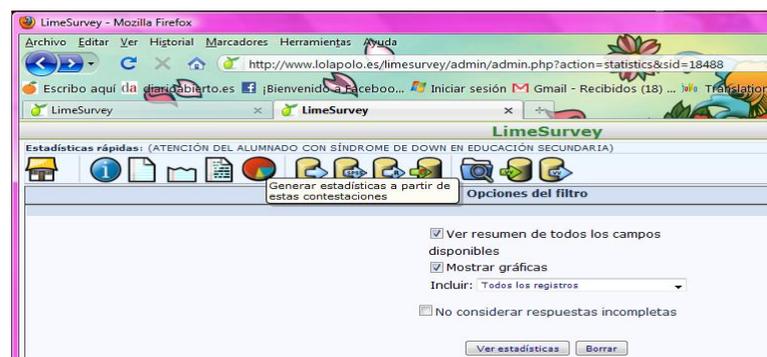
La codificación tiene por objeto sistematizar la información procedente del cuestionario, mediante la creación de categorías o grupos que nos permitan clasificar las respuestas.

El tratamiento de la información se ha realizado, a partir de la exportación de datos desde la aplicación LimeSurvey, con el programa informático SPSS 15.0. A continuación, se detallan los distintos momentos seguidos en el proceso. En primer lugar se realizó la definición de las variables y codificación. Una vez que la encuesta se cerró, desde la aplicación Limesurvey existía la opción de exportar los resultados a un archivo de comandos de SPSS.



**FIGURA 10** Exportación de datos desde la aplicación.

Cuando pulsamos en “Exportar Datos”, obtuvimos una hoja en Excel con todas las respuestas del cuestionario, que guardamos en el ordenador. La aplicación también nos permitió ver las estadísticas correspondientes a los resultados. En nuestro análisis de datos hemos utilizado algunas gráficas de estas estadísticas.



**FIGURA 11.** Pantalla de salida de datos de la aplicación

A continuación, ya dentro del programa SPSS 15.0, abrimos la hoja de Excel anteriormente guardada y al pulsar en

Aceptar, todas las respuestas saltan al Editor de datos de SPSS. A continuación podemos ver la página y las respuestas correspondientes al Bloque A, destinado a los datos del Centro. En el Editor de datos SPSS, tenemos dos opciones de consulta, la vista de datos, donde aparecen el total de cuestionarios y las respuestas de cada uno, y la vista de variables, donde aparecen todas las variables del estudio.

Estas variables, debían ser definidas con el programa estadístico. A cada variable se le asigno un código basado en los códigos alfanuméricos que aparecen para identificar los ítems del cuestionario. En el cuestionario hay variables cuantitativas, de respuesta numérica, y variables cualitativas, con respuestas agrupadas o códigos asignados por respuesta. Dentro del tipo de variables, existen dos tipos de variables, numérica y cadena. En la etiqueta se ha identificado cada variable por su contenido; en la columna de valores posibles de respuesta y, por último, se ha definido el tipo de medida. Se han definido un total de 212 variables (80 de tipo numérico y 132 de tipo cadena), a las que se le ha asignado un código. Posteriormente se ha elaborado una tabla en la que constan todas las variables del cuestionario definidas en el programa. Esta tabla puede verse en el CD adjunto.

Las preguntas abiertas se han analizado a partir de un proceso de categorización de todas las respuestas que se han obtenido. Se han leído todas las respuestas y se han definido una serie de categorías que agrupaban todas las respuestas. Estas categorías aparecen en el apartado de análisis de las preguntas abiertas y de la pregunta final.

A partir de este momento se procedió al análisis de cada uno de los ítems contemplados en el Editor, desde el apartado Analizar, obteniendo los estadísticos descriptivos de frecuencias, porcentajes, desviación típica, máximo y mínimo, así como los gráficos correspondientes.

### 5.2.3. Fiabilidad de consistencia interna.

Como se comentó en el capítulo IV, para calcular la fiabilidad de consistencia interna, se ha utilizado el alfa de Cronbach. Para ello se utilizó el programa correspondiente del paquete estadístico SPSS 15, dentro del Análisis de fiabilidad, en la opción *Escala*s. Primero se ha calculado este coeficiente en cada uno de los ítems individualmente y después del conjunto de ítems analizados. En las tablas que se presentan a continuación se muestran los resultados obtenidos con los ítems analizados del cuestionario.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
B.12. a.	15,05	20,583	,353	,800
B.12.b.	15,19	22,353	,236	,813
B.12 .c.	16,79	19,197	,645	,749
B.12.d.	16,38	18,729	,623	,751
B.12.e.	15,38	19,949	,477	,776
B.12.f.	17,10	20,966	,588	,763
B.12.g.	16,69	18,414	,689	,740
B.12.h.	17,26	21,954	,564	,771

Alfa = ,794.

**Tabla 36.** Estadísticos total-elemento B.12.

En este ítem se obtuvo un valor de  $\alpha=0.794$  para el coeficiente de Cronbach. Este valor sugiere una correlación fuerte aunque no es elevado si lo interpretamos como índice de

fiabilidad, debido, principalmente, a que no es un cuestionario homogéneo y, por tanto, la correlación entre los ítems no es muy elevada, como podemos ver en la columna correspondiente a la correlación ítem-total corregida. A pesar de ello, se considera que el coeficiente es suficientemente elevado para el objetivo de la investigación para la que fue diseñado el cuestionario. También podemos obtener información sobre la forma en que cada ítem afecta a la fiabilidad global. Como podemos observar, si eliminásemos el ítem B.12.b. obtendríamos un aumento en la fiabilidad de la escala, pero puesto que estábamos interesados en los resultados sobre este subítem, se decidió mantenerlo. La correlación con el total de la prueba presenta valores que van desde 0,236 para el ítem B.12.b hasta el máximo 0,689 para el ítem B.12.g., discriminando el recurso para el asesoramiento ás y menos utilizado por el profesorado.

El resto de los valores (Media sin el ítem, Varianza sin el ítem y Alfa sin el ítem), permanecen moderadamente estables para los diferentes subítem. Esto nos indica una contribución homogénea de cada ítem a la puntuación en la escala, lo que nos indica una acertada de esta escala para el estudio.

De forma parecida se han realizado los análisis de fiabilidad para cada uno de los ítems del cuestionario tipo likert, cuyas tablas se presentan a continuación, señalando las cuestiones más relevantes en cada una de ellas.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
C.12 a	23,00	14,564	,420	,591
C.12 b	22,83	13,533	,545	,545
C.12 c	21,68	17,661	,268	,631
C.12 d	21,98	16,435	,387	,602
C.12 e	22,38	16,497	,382	,603
C.12 f	21,78	18,897	,167	,651
C.12 g	22,50	18,974	,140	,657
C.12 h	22,20	17,087	,364	,609

Alfa = ,646

**Tabla 37.** Estadísticos total-Elemento C.12.

En este ítem observamos una fiabilidad ligeramente inferior a 0,70, siendo los distintos valores poco estables. Las correlaciones entre el ítem y el total van desde 0,140 para el ítem C.12.g hasta 0,545 para el ítem C.12.b, referido al uso de material audiovisual y la lección magistral repitiendo para los que lo necesitan. Nos encontramos con un ítem, el C.12.h. que podría eliminarse para aumentar la fiabilidad, pero se ha mantenido para obtener la información del mismo.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
D.1. a	21,74	17,496	,444	,663
D.1. b	21,08	19,102	,408	,672
D.1. c	21,18	19,830	,375	,680
D.1. d	21,37	17,158	,651	,619
D.1. e	22,11	17,448	,600	,630
D.1. f	22,13	20,712	,186	,718
D.1. g	21,79	17,630	,429	,667
D.1. h	22,13	21,144	,130	,730

Alfa = ,703

**Tabla 38.** Estadísticos total-elemento D.1.

Aunque con un valor de 0,703 podemos considerar este ítem con una fiabilidad aceptable, nos encontramos con unos valores en la correlación con una gran amplitud, ya que van desde 0,130 hasta 0,651. Los valores referidos a la media son los que se mantienen más estables.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
F.1 a	19,11	13,044	,302	,614
F.1 b	21,43	18,530	-,200	,687
F.1 c	19,24	13,967	,332	,596
F.1 d	19,70	12,659	,427	,562
F.1 e	18,46	14,366	,325	,598
F.1 f	19,11	11,488	,637	,482
F.1 g	19,16	13,584	,456	,559

Alfa = ,630

**Tabla 39.** Estadísticos total-elementos F.1.

Este ítem es el que menos fiabilidad presenta, aunque tiene una correlación ítem-total ligeramente estable, siendo los distintos valores muy poco estables. Las correlaciones entre el ítem y el total van desde 0,140 para el ítem C.12.g hasta 0,545 para el ítem C.12.b. Ante este ítem tenemos que decir que estamos ante un instrumento sólo débilmente fiable.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
F.2. a	29,88	26,471	,773	,944
F.2. b	29,82	25,119	,845	,940
F.2. c	29,76	24,670	,848	,940
F.2. d	30,09	25,537	,823	,941
F.2. e	29,88	25,683	,835	,940
F.2. f	29,74	26,504	,837	,940
F.2. g	29,50	28,500	,785	,946
F.2. h	29,53	27,469	,818	,943

Alfa = ,949

**Tabla 40.** Estadísticos total-elemento F.2.

Contrario al anterior, este ítem tiene un nivel excelente de fiabilidad, presentando unos valores muy estables. Las correlaciones ítem-total son altas, con valores que van desde 0,773 para el ítem F.2.a. hasta el valor más alto, 0.845, para el ítem F.2.b.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
F.3. a	3,15	2,372	,821	,920
F.3. b	3,03	2,090	,910	,846
F.3. c	2,88	1,925	,839	,913

Alfa= ,927

**Tabla 41.** Estadísticos total-elemento F.3.

Al igual que en el ítem anterior, en este también encontramos un valor  $\alpha = 0,927$ , de nivel excelente, valores estables en el resto de los apartados y con una contribución alta a la fiabilidad total calculada.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
F.4. a	28,38	17,031	-,093	,817
F.4. b	26,29	13,911	,391	,697
F.4. c	26,88	16,652	,042	,754
F.4. d	25,79	16,411	,173	,729
F.4. e	26,06	11,875	,714	,621
F.4. f	26,03	12,029	,743	,618
F.4. g	26,03	11,908	,766	,612
F.4. h	25,97	11,666	,830	,598

Alfa = ,720

**Tabla 42.** Estadístico total-elemento F.4.

La puntuación negativa en el subítem F.4.a. sugiere la conveniencia de eliminarlo, sin embargo, se mantiene ya que nos aporta información de interés sobre si la inclusión presenta más aspectos negativos que positivos.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
F.5. a	8,26	3,049	,476	-,049(a)
F.5. b	7,59	2,795	,365	,038
F.5. c	6,85	6,008	-,300	,721
F.5. d	8,44	3,224	,406	,040

Alfa= ,356

**Tabla 43.** Estadístico total-elemento F.5.

Este ítem presenta un  $\alpha = 0,356$ , muy por debajo de lo que sería una fiabilidad aceptable. Asimismo, la puntuación

negativa en el subítem F.5.a. indica que este ítem mide lo opuesto al resto y sugiere la conveniencia de eliminarlo, sin embargo, se mantiene ya que nos aporta información de interés sobre si la aceptación del alumnado con SD.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
F. 6.a.	17,15	10,553	-,285	,555
F. 6 b	16,41	9,643	-,075	,393
F. 6 c	18,35	8,357	,128	,323
F. 6 d	18,15	7,099	,412	,169
F. 6 e	17,91	7,537	,167	,300
F. 6 f	18,29	6,699	,279	,217
F. 6 g	18,15	5,523	,524	,007

Alfa = ,346

**Tabla 44.** Estadísticos total-elemento F.6.

En este ítem también encontramos una fiabilidad por debajo de la mínima, considerada en 0,50. Asimismo presenta dos subítem, F.6.a. y F.6.b. con valores de correlación negativos que sugiere suprimirlos para aumentar la fiabilidad del ítem. También presenta valores poco estables, con lo cual podemos decir que está aportando poco valor a la fiabilidad general.

ÍTEM	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa sin el ítem
F.7. a	30,35	22,963	,902	,956
F.7. b	30,35	23,508	,869	,958
F.7c	30,26	24,140	,876	,958
F.7d	30,18	24,816	,908	,957
F.7. e	30,09	23,780	,876	,958
F.7. f	30,06	24,602	,852	,959
F.7g	30,15	23,705	,898	,956
F.7. h	30,06	26,239	,709	,967

Alfa = ,964

**Tabla 45.** Estadísticos total-elemento F.7.

El último ítem analizado, por lo que podemos observar presenta un nivel de fiabilidad excelente,  $\alpha=0.964$ , manteniendo unos valores muy estables para los diferentes subítem.

A continuación presentamos una tabla con el resumen de los resultados referidos a los cálculos para la fiabilidad de los ítems del cuestionario elaborados con ítems de tipo Likert.

ÍTEM	$\alpha$
B.12.	,794
C.12	,646
D.1.	,703
F.1.	,630
F.2.	,949
F.3.	,927
F.4.	,720
F.5.	,356
F.6.	,346
F.7.	,964
<b>TOTAL</b>	<b>,768</b>

**Tabla 46.** Resumen valores Alfa de Cronbach.

Finalmente, como resumen podemos concluir que estamos ante una prueba con un nivel aceptable de fiabilidad.

#### **5.2.4. Validación**

La validación del cuestionario, como se dijo en el capítulo anterior, se realizó a través de juicio de expertos y para ello, se solicitó la colaboración a distintas personas, a las que se les entregó un protocolo de validación (Anexo IV). Estas personas pertenecían a diversos ámbitos profesionales, como puede verse en la tabla 47.

1. Profesor Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
2. Orientador de Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Granada.
3. Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
4. Profesor de Universidad de Puerto Rico. Director de Planificación e Investigación en Universidad de Puerto Rico Bayamón.
5. Orientadora de Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Granada.
6. Profesora de Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Granada.
7. Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
8. Profesional de la Asociación Down de Granada.

**Tabla 47.** Expertos para la validación del cuestionario.

En las tablas que se presentan a continuación se recogen los resultados obtenidos tras la valoración de los ocho expertos. Por un lado hemos obtenido la univocidad de los ítems y, por otra, la valoración de 1 a 5, de cada uno de ellos. A partir de estas valoraciones se procedió a las correcciones oportunas. Un resumen de las sugerencias de modificación a los ítems queda reflejado en la tabla 48. Muchas de estas sugerencias se tuvieron en cuenta y se corrigieron en el cuestionario definitivo.

EXPERTO Nº 1	<p>En los objetivos tendrías que señalar que también se va a valorar el proceso de inclusión del alumnado con SD.</p> <p>En el ítem 1.3 no cabe poner Centros de EE.</p> <p>En el ítem 2.8, faltaría la función básica de "profesor/a de materia"</p> <p>Hay conceptos ambiguos que habría que definir: atención a la diversidad, adaptaciones significativas y no significativas, estrategias...</p> <p>En lugar de nº de alumnos ofrece un rango 100-100-200...</p> <p>En lugar de "estructura física" <i>estructura de agrupamiento</i> de los alumnos.</p> <p>En lugar de "criterio de ubicación", <i>criterio de agrupamiento</i> del alumnado con SD con sus iguales sin SD</p> <p>En lugar de "ubicación", te propongo "<i>decisión de agrupamiento inicialmente adoptada</i>"</p> <p>La pregunta "tiene apoyo familiar" no creo que sea una "dificultad"</p> <p>Creo que si hay que recoger expectativas las "frases para examinar" deben de ser más completas y con mayor contextualización.</p> <p>Podría ser interesante que el profesorado describiera alguno de los casos más difíciles que ha tenido y que valorara en qué medida ha condicionado su forma "general" de pensar.</p>
EXPERTO Nº 2	<p>El propietario provisional creo que en Secundaria se llama Expectativa de destino.</p> <p>¿Diferencia entre Asociación y profesionales de la Asociación?</p> <p>¿Cuántos puede marcar? Prioriza.</p> <p>¿Por qué siglas y no números?</p> <p>Si las marca todas, ¿qué información sacas?</p> <p>Son aceptados dentro del aula, pero no están con ellos en otros momentos.</p> <p>Son aceptados en el aula pero no son tenidos en cuenta fuera de ella.</p>
EXPERTO Nº 3	<p>2.1. La edad, tal cual, con número. Es una medición más precisa.</p> <p>2.3. Desglosar titulación universitaria de especialidad. Habrá gente que ponga sólo una de las dos cosas.</p> <p>2.4. Falta del DEA, sólo hay referencia a cursos de doctorado.</p> <p>3.10. Quitaría "estructura física" y pondría "ubicación del alumnado".</p> <p>3.16. No puede haber varias ideas en cada contestación. Los ítems se deben contestar con sólo una idea.</p> <p>4.1. "sin opinión". ¿Cómo sin opinión? Entiendo la idea, pero sería conveniente "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", por ejemplo.</p> <p>5.8. Es muy posible que el profesorado señale todas las opciones de respuesta. Depurar.</p>
EXPERTO Nº 4	<p>Ítem 1.5. Considerar la no utilización de abreviaturas.</p> <p>Ítem 2.5. Orden de las alternativas debe ser: b) 6 a 10 c) 11 a 15 d) 16 a 20 e) 21 a 25.</p> <p>Ítem 2.12. La escala no discrimina claramente entre la alternativa <i>Rara Vez y De vez en Cuando</i>.</p> <p>Ítem 3.16. incluir valores en la escala y su definición en las instrucciones de la pregunta.</p>
EXPERTO Nº 5	<p>La Redacción del ítem 2. 12, no es muy clara</p> <p>En el Bloque 3 Las Prácticas en el Aula, apdo. 3.1, ya no existe Primer ciclo de secundaria y Segundo ciclo, ya es un continuo.</p> <p>La pregunta la podrías redactar utilizando la palabra "disposición", ya que la palabra "estructura" tiene otras connotaciones.</p> <p>En el apartado sobre Aspectos Curriculares, 3.12, podrías poner compañeros/as, profesor/a de P.T., ya que en el resto de respuesta utilizas esa dualidad.</p>
EXPERTO Nº 6	<p>En el D1, es difícil porque depende en quién pienses.</p> <p>E6. Indicar la escala de valoración.</p> <p>F4. Mal la escala de valoración, 1 y 5 es igual.</p> <p>¿Equipo de apoyo? Todos los apoyos son buenos.</p>
EXPERTO Nº 7	<p>En las dificultades, apartado 4.1. se fuerza a generalizar y como los alumnos con síndrome de Down son diferentes, va a ser difícil decantarse y se puede tender a valores centrales, así como a ocultar fortalezas de unos por dificultades de otros.</p>
EXPERTO Nº 8	<p>Las alternativas de respuesta no están muy acordes con el concepto a opinar.</p>

**Tabla 48.** Valoración cualitativa de los expertos.

### UNIVOCIDAD EN EL LENGUAJE

		EXPERTOS								Sí	¿	No
		1	2	3	4	5	6	7	8			
ITEMS	1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	2	SÍ	¿	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	1	0
	3	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1
	4	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	5	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1
	6	SÍ	¿	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	1	0
	7	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	5	0	2
	8	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	9	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	10	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	11	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1
	12	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1
	13	SÍ	¿	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	6	1	1
	14	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	15	SÍ	¿	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	6	1	1
	16	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	6	0	2
	17	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	18	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	6	0	2
	19	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	6	0	2
	20	SÍ	¿	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	5	1	2
	21	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	5	0	3
	22	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1
	23	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	24	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	25	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	7	0	1
	26	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	4	0	4
	27	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	5	0	3
	28	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	5	0	3
	29	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1
	30	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	4	0	4
	31	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	5	0	3
	32	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	5	0	3
	33	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1
	34	SÍ	¿	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	6	1	1
	35	NO	¿	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	6	1	1
	36	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	6	0	2
	37	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	38	SÍ	SÍ	SÍ		SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	0
	39	NO	¿	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	6	1	1
	40	NO	¿	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	5	1	2
	41	SÍ	¿	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	1	0
	42	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	5	0	3
	43	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1
	44	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1
	45	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	7	0	1
	46	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	0	0
	47	NO	¿	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	5	0	2
	48	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	7	0	1

Tabla 49. Univocidad de cada ítem, según los expertos.

		EXPERTOS								x
		1	2	3	4	5	6	7	8	
ÍTEMS	1	2	4	5	3	5	3	3	4	3,625
	2	5	4	5	3	5	3	4	4	4,125
	3	X	4	5	3	5	3	5	5	3,750
	4	3	4	5	3	5	3	3	5	3,875
	5	3	4	5	3	5	3	4	5	4,000
	6	4	4	5	3	5	3	3	5	4,500
	7	3	4	5	3	5	4	5	4	3,875
	8	3	4	5	3	5	3	4	5	4,000
	9	3	4	5	3	5	3	5	4	4,000
	10	2	4	5	3	5	1	3	4	3,375
	11	2	4	5	4	5	3	5	5	4,125
	12	2	4	5	4	5	1	4	5	3,750
	13	4	4	5	4	5	3	4	5	4,250
	14	3	4	5	2	5	4	3	5	3,875
	15	3	4	5	3	5	5	4	5	4,250
	16	4	4	5	3	5	5	4	5	4,375
	17	4	4	5	5	5	5	5	5	4,750
	18	4	4	4	5	5	4	5	5	4,500
	19	4	4	4	5	5	5	5	5	4,625
	20	3	4	4	5	5	4	5	5	3,875
	21	2	4	5	3	5	4	3	5	3,875
	22	2	4	5	4	5	4	4	4	4,000
	23	4	5	5	5	5	4	4	5	4,625
	24	2	5	5	5	5	1	5	4	4,000
	25	5	5	5	5	5	5	5	4	4,875
	26	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	27	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	28	5	5	5	4	5	5	5	5	4,875
	29	5	5	5	4	5	5	5	5	4,875
	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	31	4	5	5	5	5	5	4	5	4,750
	32	4	5	5	5	5	5	4	4	4,625
	33	5	5	3	5	5	5	4	5	4,625
	34	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	35	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	36	5	5	5	4	5	5	5	5	4,875
	37	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	38	5	5	5		5	5	5	5	4,375
	39	5	5	5	5	5	4	4	5	4,750
	40	1	5	5	5	5	5	5	4	4,375
	41	2	5	5	5	5	5	3	5	4,375
	42	1	5	5	5	5	5	5	5	4,500
	43	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	44	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	45	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	46	5	5	5	5	5	5	5	4	4,875
	47	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
	48	5	5	5	5	5	5	5	5	5,000
x		3,917	4,542	4,896	4,104	5,000	4,167	4,333	4,77	4,467

**Tabla 50.** Valoración de cada ítem por los expertos.

<b>ACEPTABILIDAD</b>			
	Cód.	Resp. (%)	No resp. %
<b>EL CENTRO DOCENTE</b>		<b>97.8</b>	<b>2.2</b>
Provincia	A.1	98.0	2.0
Zona de ubicación	A.2	100.0	0.0
Titularidad	A.3	100.0	0.0
Enseñanzas	A.4	100.0	0.0
Número de unidades	A.5	100.0	0.0
Profesorado			
Número total del centro	A.6.a	96.0	4.0
Profesorado especialista	A.6.b	98.0	2.0
Otros/as profesionales	A.6.c	98.0	2.0
Alumnado			
Número total	A.7.a	94.0	6.0
Número de alumnos/as con síndrome de Down	A.7.b	94.0	6.0
<b>EL/LA PROFESOR/A</b>		<b>84.4</b>	<b>15.6</b>
Edad	B.1	84.0	16.0
Género	B.2	84.0	16.0
Titulación Universitaria	B.3	84.0	16.0
Especialidad aportada	B.4.	84.0	16.0
Otras titulaciones	B.5	98.0	2.0
Años de docencia	B.6	84.0	16.0
Años de experiencia en el centro actual	B.7	84.0	16.0
Años de docencia al alumnado con SD	B.8	84.0	16.0
Situación administrativa	B.9	78.0	22.0
Función administrativa	B.10	84.0	16.0
Formación en alumnado con SD	B.11	84.0	16.0
Asesoramiento			
Departamento de Orientación	B.12.a	84.0	16.0
Compañeros/as	B.12.b	84.0	16.0
Profesionales Asociaciones Down	B.12.c	84.0	16.0
Centros de Profesores	B.12.d	84.0	16.0
Bibliografía	B.12.e	84.0	16.0
Profesorado universitario	B.12.f	84.0	16.0
Asociaciones Down	B.12.g	84.0	16.0
<b>LA PRÁCTICA EN EL AULA</b>		<b>79.7</b>	<b>20.3</b>
Nivel/es actuales en los que imparte docencia.	C.1	60.3	39.7
Número de alumnado con SD a los que imparte docencia.	C.2	60.3	39.7
Objetivos planteados para el alumnado con SD.	C.3	100.0	0.0
Contenidos programados para el alumnado con SD.	C.4	100.0	0.0
Actividades planteadas para el alumnado con SD.	C.5	100.0	0.0
Estructura de agrupamiento	C.6	86.0	14.0
Decisión sobre el agrupamiento.	C.7	50.0	50.0
Recursos personales en el aula	C.8	100.0	0.0
Funciones de los recursos de apoyo.	C.9	100.0	0.0
Materiales didácticos	C.10	100.0	0.0
Utilización de los materiales didácticos.	C.11	100.0	0.0
Estrategias metodológicas.	C.12	80.0	20.0
Evaluación del alumnado con SD.	C.13	100.0	100.0
<b>DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>		<b>76.0</b>	<b>24.0</b>
<b>NECESIDADES DEL ALUMNADO CON SD</b>		<b>76.0</b>	<b>24.0</b>
Necesidades curriculares del alumnado con SD	E.1	76.0	24.0
Necesidades de estilo cognitivo	E.2	76.0	24.0
Necesidades de socialización	E.3	76.0	24.0
<b>CREENCIAS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES SOBRE LA INCLUSIÓN</b>		<b>69.1</b>	<b>30.9</b>
Creencias sobre la inclusión	F.1	74.0	26.0
Influencia positiva de la inclusión	F.2	70.0	30.0
Influencia negativa de la inclusión	F.3	68.0	32.0
Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la inclusión del alumnado con SD	F.4	68.0	32.0
Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la aceptación del alumnado con SD	F.5	68.0	32.0
Grado de acuerdo sobre sus expectativas acerca del alumnado con SD	F.6	68.0	32.0
Grado de acuerdo sobre de las condiciones para la inclusión del alumnado con SD	F.7	68.0	32.0
<b>TOTAL</b>		<b>80,5</b>	<b>19.5</b>

**Tabla 51.** Aceptabilidad del cuestionario.

Como se puede apreciar la valoración media de todos los ítems es alta (4,467) y tras el estudio de las sugerencias de los expertos, de los 48 ítems iniciales se redujo su número a 44 en el cuestionario definitivo (Anexo II), eliminando aquellos que habían sido valorados de manera negativa. En la mayoría de los ítems se mantuvo la estructura del lenguaje utilizado y en otros se modificó el enunciado de los mismos.

La estructura del cuestionario, con un número variable de ítems por bloque y una diversidad en el formato de las preguntas, nos decidió a realizar, junto a la validez de contenido por juicio de expertos y para aportar más información, un análisis de la aceptabilidad, con porcentajes de la respuesta de cada uno de los ítems. El resultado de este análisis puede verse en la tabla presentada anteriormente.

Como se puede observar, la aceptabilidad es variable, siendo más alta en los primeros ítems y más baja en los ítems finales del cuestionario, lo que podría indicar un "efecto cansancio". El bloque F, sobre las creencias sobre la inclusión, es el que presenta un índice de no respondidos más alto. No obstante, el porcentaje global del cuestionario es del 80.5 %, que podemos considerar como aceptable. Asimismo, el porcentaje de cuestionarios cumplimentados, con un porcentaje del 71.43 % supone un alto nivel de aceptabilidad del instrumento.

### **5.3. Presentación de los resultados del cuestionario. Descripción y discusión**

En este apartado se ha realizado la presentación de la información procedente del cuestionario titulado "Atención del alumnado con síndrome de Down en Secundaria", pasado al profesorado que impartía docencia al alumnado con SD en el primer cuatrimestre de 2010. La información ha sido tratada con el programa SPSS 15.0, en el que se ingresaron el total de respuestas dadas por el profesorado, se definieron las variables y, posteriormente se procedió a su análisis estadístico. La información se presenta mediante tablas y gráficos, utilizando estadística descriptiva (número y porcentaje) para cada una de las opciones de respuesta. El total de las respuestas a los 44 ítems (18 de tipo cuantitativo y 26 cualitativos) han sido 212 opciones, de las cuales 80 han sido numéricas y 132, de tipo cadena. Para la presentación de los resultados hemos seguido el mismo orden en el que se ha presentado el cuestionario, que constaba, como se expuso anteriormente, de los siguientes bloques:

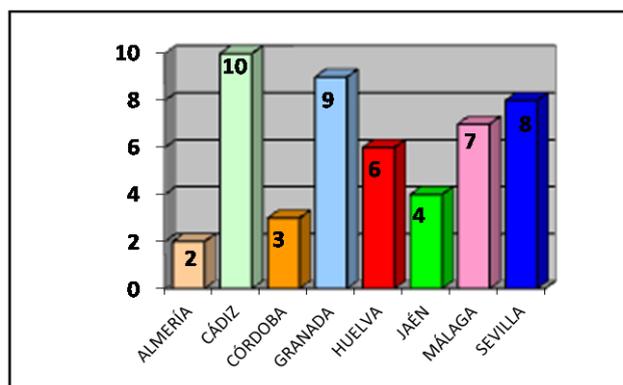
- BLOQUE A. EL CENTRO DOCENTE: provincia, ubicación, titularidad, enseñanzas, unidades, profesorado y alumnado.
- BLOQUE B. EL/LA PROFESOR/A: edad, género, titulación, especialidad, otras titulaciones, años de docencia, años de docencia en el centro actual, años de docencia con alumnado con SD, situación administrativa, función, formación en SD y recursos para la formación.

- ▶ BLOQUE C. LA PRÁCTICA DOCENTE: nivel que imparte, números de alumnado con SD en la clase, objetivos, contenidos y actividades para el alumnado con SD, estructura de agrupamiento, recursos personales para el apoyo, funciones de los recursos de apoyo, materiales para el alumnado con SD, uso de estos materiales, estrategias metodológicas y estrategias de evaluación.
- ▶ BLOQUE D: dificultades en la enseñanza del alumnado con SD.
- ▶ BLOQUE E: necesidades del alumnado con SD.
- ▶ BLOQUE F: creencias, actitudes y percepción sobre la inclusión del alumnado con SD, influencia positiva de la inclusión, influencia negativa de la inclusión, afirmaciones sobre la inclusión, aceptación del alumnado con SD, expectativas sobre el alumnado con SD y condiciones para la inclusión.
- ▶ BLOQUE G: descripción de un caso concreto en la experiencia del profesorado.

### 5.3.1. BLOQUE A. EL CENTRO DOCENTE

#### A.1. Provincia

La mayoría de los cuestionarios recibidos tienen su origen en la provincia de Cádiz, con un porcentaje del 20%, seguido de la provincia de Granada (18%), siendo Almería y Córdoba las provincias que menos cuestionarios han aportado, con un 4 y un 6 %, respectivamente. Como puede verse a continuación, los datos obtenidos han sido:



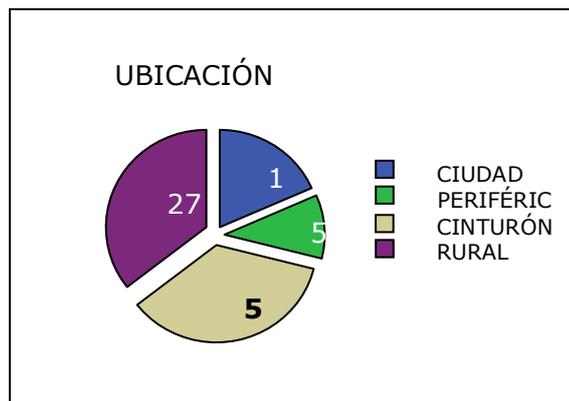
**GRÁFICO 9.** Cuestionarios recibidos por provincia.

	n	%
ALMERÍA	2	4,0
CÁDIZ	10	20,0
CÓRDOBA	3	6,0
GRANADA	9	18,0
HUELVA	6	12,0
JAÉN	4	8,0
MÁLAGA	7	14,0
SEVILLA	8	16,0
Total	49	98,0
Sistema	1	2,0
Total	50	100,0

**Tabla 52.** Porcentaje de cuestionarios recibidos por provincia.

A.2. Zona de ubicación.

La mayor parte de los centros están situados en una zona rural, con un porcentaje del 54 %, seguido de un 26 % correspondiente a la ciudad. La zona de la periferia y el cinturón han coincidido en el número de cuestionarios, con un 10 % de porcentaje para ambos.



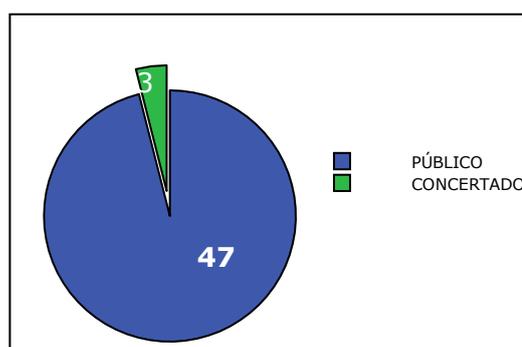
**GRÁFICO 10.** Ubicación de los centros.

	Frecuencia	Porcentaje
CIUDAD	13	26,0
PERIFÉRICO	5	10,0
CINTURÓN	5	10,0
RURAL	27	54,0
Total	50	100,0

**Tabla 53.** Ubicación de los centros.

### A.3. Titularidad

Como podemos ver en el gráfico y tabla, la inmensa mayoría de cuestionarios recibidos proceden de centros de titularidad pública, con un porcentaje del 94%, mientras que el 6 % corresponde a centros concertados, con sólo tres cuestionarios. Los centros privados, a pesar de haber enviado solicitudes de participación y tener aproximadamente un 30 por ciento de alumnado con SD, no han solicitado su participación y, por tanto, no hemos recibido ningún cuestionario cumplimentado.



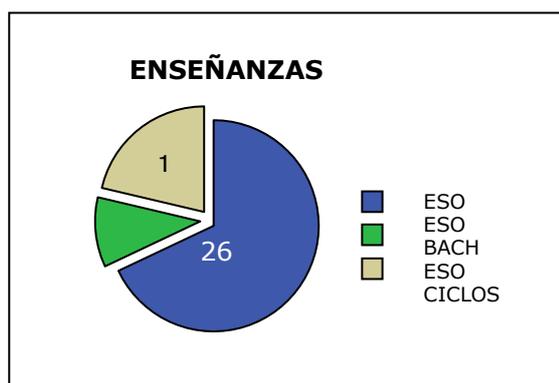
**GRÁFICO 11.** Titularidad de los centros.

	Frecuencia	Porcentaje
PÚBLICO	47	94,0
CONCERTADO	3	6,0
Total	50	100,0

**Tabla 54.** Titularidad de los centros.

#### A.4. Enseñanzas

La Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es la enseñanza que imparte la mayoría de los centros, con un porcentaje del 52 %, seguido de centros con las enseñanzas de ESO, Bachillerato y Ciclos, con un 32 %.



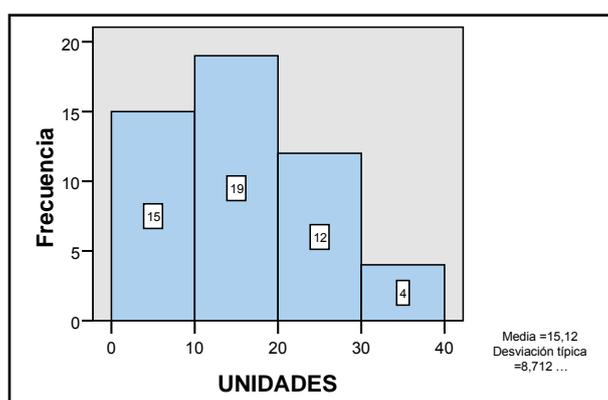
**GRÁFICO 12.** Enseñanzas que imparten.

	Frecuencia	Porcentaje
ESO	26	52,0
ESO Y BACH	7	14,0
ESO BACH CIC	16	32,0
Total	49	98,0
Sistema	1	2,0
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 55.** Enseñanzas que imparten.

### A.5. Unidades

En general, en cuanto a su número de unidades, los centros participantes son centros de tamaño medio, con un 38 % de centros que tienen entre diez y veinte unidades, correspondiendo la mayoría a centros que imparten la etapa de ESO. Tienen una media de 15,12 unidades por centro, siendo la mediana de 13,50 unidades. El número de unidades que más se repite es el de 8 unidades, existiendo una gran amplitud en el número, ya que va desde un centro con 2 unidades y 1 centro con 39 unidades.



**GRÁFICO 13.** Unidades del Centro.

N	Válidos	50		
	Perdidos	0		
Media		15,12		
Mediana		13,50		
Moda		8		
Desv. típ.		8,712		
Mínimo		2		
Máximo		39		
Percentiles	25	8,00		
	50	13,50		
	75	20,50		

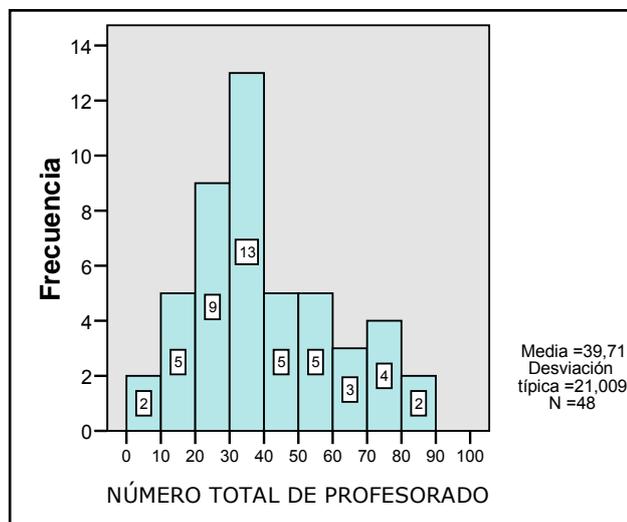
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2-10	15	30,0
	10-20	19	38,0
	20-30	12	24,0
	30-40	4	8,0
	Total	50	100,0

**Tabla 56.** Estadísticos descriptivos y porcentajes del número de unidades.

A.6. Profesorado

*Número total de profesores y profesoras del Centro*

El número de profesores presenta un amplio abanico, con una desviación de 21,009, abarcando desde un profesor hasta ochenta y siete y una media de 39,71 profesores por Centro, presentando el porcentaje mayor, de un 26 %, el intervalo de 30 a 40 profesores.



**GRÁFICO 14.** Número total de profesorado.

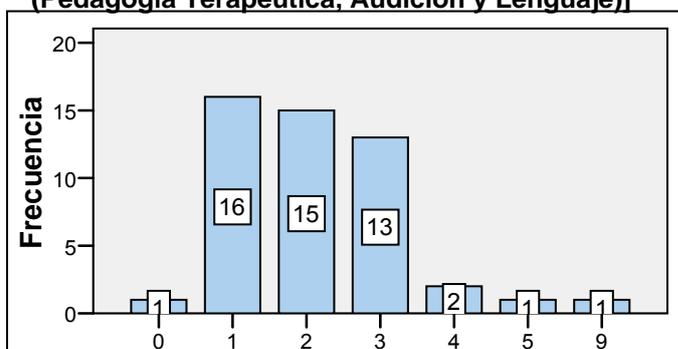
N	Válidos	48		
	Perdidos	2		
Media		39,71		
Mediana		34,00		
Moda		30		
Desv. típ.		21,009		
Mínimo		0		
Máximo		87		
Percentiles	25	25,00		
	50	34,00		
	75	53,75		
			Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0-10	2	4,0	
	10-20	5	10,0	
	20-30	9	18,0	
	30-40	13	26,0	
	40-50	5	10,0	
	50-60	5	10,0	
	60-70	3	6,0	
	70-80	4	8,0	
	80-90	2	4,0	
Perdidos	Sistema	2	4,0	
Total		50	100,0	

**Tabla 577.** Estadísticos y porcentajes del número de profesorado.

*Número total de profesores y profesoras especialistas del Centro*

En cuanto al número de profesorado especialista (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje) la mayoría de los centros, con un porcentaje del 32 %, tienen una persona en este puesto, aunque sin mucha diferencia entre los que tienen 2 profesionales, con un porcentaje del 30 % y con 3, con un 26 %. Estos datos pueden observarse en el gráfico y tablas que se muestran a continuación.

**A.6 [Número total de profesorado especialista (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje)]**



**A.6 [Número total de profesorado especialista (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje)]**

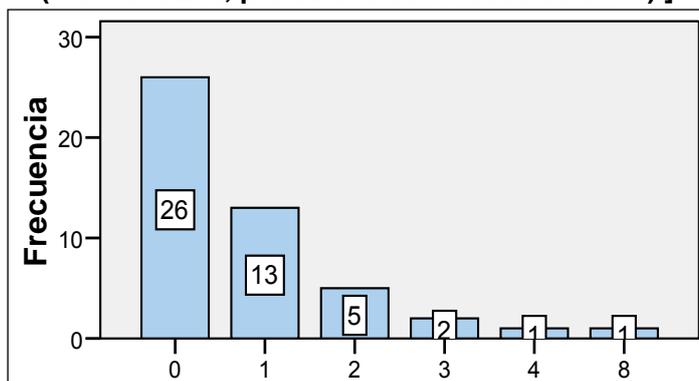
			Frecuencia	Porcentaje
N	Válidos	49		
	Perdidos	1		
Media		2,18		
Mediana		2,00		
Desv. típ.		1,42		
	Mínimo	0		
	Máximo	9		
	Válidos	0	1	2,0
		1	16	32,0
		2	15	30,0
		3	13	26,0
		4	2	4,0
		5	1	2,0
		9	1	2,0
	Total		49	98,0
Perdidos	Sistema		1	2,0
Total			50	100,0

**Tabla 58.** Descriptivos y porcentajes del nº de profesorado especialista.

*Número de otros profesionales del Centro (monitores, profesionales de asociaciones)*

En cuanto a la existencia de otros profesionales en el centro (monitores, profesionales de asociaciones...), la mayoría de ellos, con un porcentaje del 52 %, manifiesta no tener ninguno y un 26 % afirman tener un profesional de este tipo, mientras que un centro, que equivale a un 2 %, manifiesta tener ocho profesionales, lo que supone una excepción a los datos obtenidos. A continuación mostramos gráfico y tablas sobre los d:

**A.6 [Otros/as profesionales del Centro (monitores/as, profesionales de asociaciones) ]**



**A.6 [Otros/as profesionales del Centro (monitores/as, profesionales de ...**

GI

N	Válidos	48
	Perdidos	2
Media		,85
Mediana		,00
Desv. típ.		1,429
Mínimo		0
Máximo		8

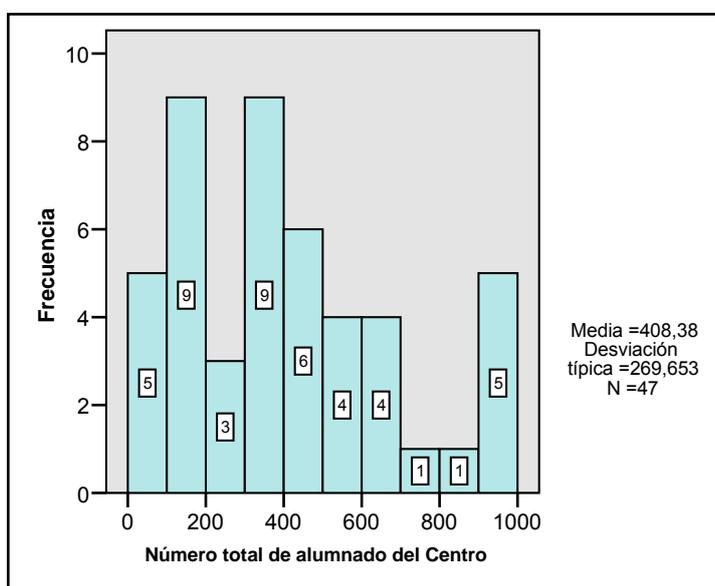
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	26	52,0
	1	13	26,0
	2	5	10,0
	3	2	4,0
	4	1	2,0
	8	1	2,0
	Total	48	96,0
Perdidos	Sistema	2	4,0
Total		50	100,0

**Tabla 59.** Descriptivos porcentajes del nº de otros profesionales.

A.7. Número total de alumnado del Centro.

*Número total de alumnado del Centro.*

Como hemos comentado anteriormente con respecto al número de unidades, el número de alumnado también está en relación con aquel, correspondiendo el número a centros de tamaño mediano, con una media de 408,38 alumnos. El intervalo que cuenta con un mayor número de alumnos es el comprendido entre 0 y 200 alumnos.



**GRÁFICO 17.** Número total de alumnado

N	Válidos	47		
	Perdidos	3		
Media		408,38		
Mediana		370,00		
Desv. típ.		269,653		
Mínimo		0		
Máximo		1000		
Percentiles	25	180,00		
	50	370,00		
	75	550,00		

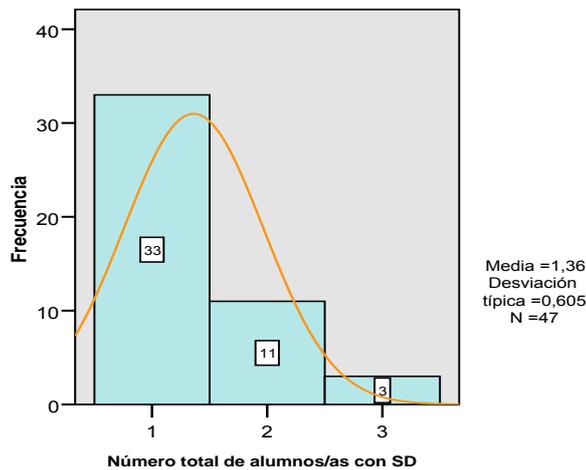
  

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0 -200	14	28,0
	201-400	12	24,0
	401-600	10	20,0
	601-800	5	10,0
	800-1000	6	12,0
	Total	47	94,0
Perdidos	Sistema	3	6,0
Total		50	100,0

**Tabla 60.** Descriptivos y porcentajes del nº de alumnado.

*Número total de alumnado con síndrome de Down del Centro.*

El número de alumnado con SD es mayoritariamente uno por centro, con una frecuencia de 33 centros y un porcentaje del 66 %. Un total de once centros tienen 2 alumnos con SD, con un porcentaje del 22 %. Son tres Centros los que cuentan con 3 alumnos con SD, suponiendo un porcentaje del 6 %. Según los estadísticos aplicados y la información gráfica que se presenta a continuación podemos afirmar que no existe una distribución uniforme del alumnado con SD.



**GRÁFICO 18.** Nº alumnado con SD

N	Válidos	47
	Perdidos	3
Media		1,36
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		,605
Mínimo		1
Máximo		3
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	2,00

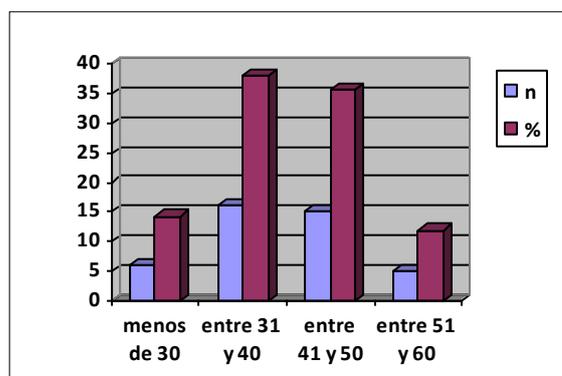
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	33	66,0
	2	11	22,0
	3	3	6,0
	Total	47	94,0
Perdido	Sistema	3	6,0
Total		50	100,0

**Tabla 61.** Descriptivos y porcentajes del nº de alumnado con SD

### 5.3.2. BLOQUE B. EL/LA PROFESOR/A.

#### B.1. Edad

El profesorado que ha participado en el cuestionario, como puede verse en el gráfico y tabla de frecuencias, presenta una media de *edad* de 40 años. Los intervalos que presentan mayor frecuencia son los comprendidos entre 31 y 40 y entre 41 y 50 años, con un porcentaje del 38,1 y 35,7, respectivamente, siendo el intervalo entre 51 y 60 años el de menor representación. Asimismo, algo más de la mitad del profesorado tiene menos de 40 años, con un porcentaje del 52,4 %. El hecho que la mayoría del profesorado encuestado sea en el tramo más joven hace pensar en la mejor disposición de este profesorado para participar en cuestionarios on line, a través de internet.



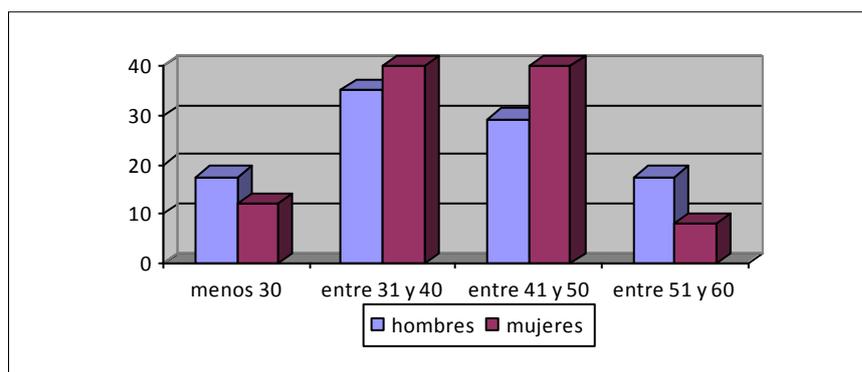
**GRÁFICO 19.** Edad del profesorado.

			n	%	% válido	% acum
N	Válidos	42				
	Perdidos	8				
Media		40,05				
Mediana		38,50				
Desv. típ.		8,136				
Mínimo		28				
Máximo		60				
Válidos						
	MENOS DE 30		6	12,0	14,3	14,3
	ENTRE 31 Y 40		16	32,0	38,1	52,4
	ENTRE 41 Y 50		15	30,0	35,7	88,1
	ENTRE 51 Y 60		5	10,0	11,9	100,0
	Total		42	84,0	100,0	
Perdidos						
	Sistema		8	16,0		
Total			50	100,0		

**Tabla 62.** Descriptivos y porcentaje edad del profesorado.

## B.2. Género

En cuanto al *género*, podemos observar que un porcentaje válido de 40,47 % corresponde a hombres y un 59,53 % corresponde a mujeres. Datos que ponen de manifiesto que en secundaria la profesión docente es una profesión feminizada, aunque en menor porcentaje que otras etapas de la enseñanza, como Educación Infantil o Educación Primaria. En Andalucía, y según los datos consultados en la página del Ministerio de Educación y Ciencia para el curso 2009-2010<sup>15</sup>, el género de todo el profesorado de secundaria en los centros públicos se distribuye entre el 54,25 % de mujeres y 45,75 % de hombres, por lo que ambas distribuciones de porcentajes son similares.



**GRÁFICO 20.** Distribución del profesorado por edad

		n	%	% válido	% acumulado
Válidos	MASCULINO	17	34,0	40,5	40,5
	FEMENINO	25	50,0	59,5	100,0
	Total	42	84,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	16,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 63.** Distribución del profesorado por edad.

<sup>15</sup><http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/no-universitarias/profesorado/2009-2010/profgrg09.pdf?documentId=0901e72b80d24c37>

Hemos calculado la prueba de chi-cuadrado de la variable género, con el objeto de averiguar si los profesores que han colaborado en nuestro estudio se distribuyen en las mismas proporciones por género que la población general (50 % hombres, 50 % mujeres).

<b>GÉNERO</b>			
	N observado	N esperado	Residual
MASCULINO	17	21,0	-4,0
FEMENINO	25	21,0	4,0
Total	42		

	GÉNERO
Chi-cuadrado(a)	1,524
gl	1
Sig. asintót.	,217

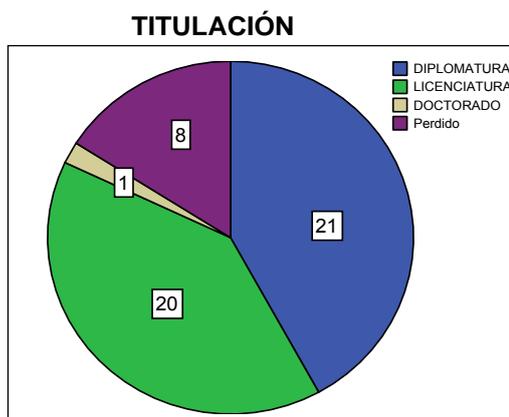
a 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5.  
La frecuencia de casilla esperada mínima es 21,0

**Tabla 64.** Estadístico de chi-cuadrado para género.

Con estos resultados, podemos concluir que la muestra no se ajusta a una distribución uniforme de la población en general, aunque sí responde a la realidad que en la profesión docente, y en nuestra etapa también, predomina, mayoritariamente, el género femenino.

### B.3. Titulación

Los datos sobre la *titulación* de la muestra son muy similares entre diplomatura y licenciatura, ya que hay un porcentaje válido del 50 % de diplomados y un 47,6 % de licenciados, junto a un profesor con la titulación de doctorado, con un porcentaje del 2,4 %. Datos que podemos observar gráficamente a continuación.



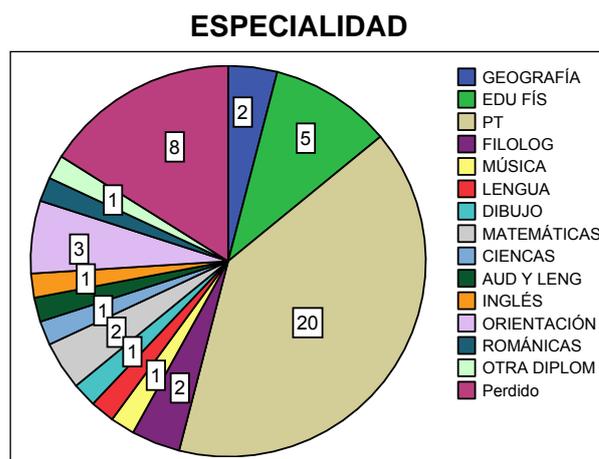
**GRÁFICO 21.** Titulación del profesorado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIPLOMATURA	21	42,0	50,0	50,0
	LICENCIATURA	20	40,0	47,6	97,6
	DOCTORADO	1	2,0	2,4	100,0
	Total	42	84,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	16,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 65.** Titulación del profesorado.

#### B.4. Especialidad

En cuanto a la *especialidad* aportada para acceder al centro existe un grupo amplio de profesores, un 47,6 %, que tienen la Especialidad de Pedagogía Terapéutica o Educación Especial, un profesor, un 2,4 %, que aporta otra diplomatura y el resto lo componen distintas especialidades de Secundaria, siendo las más numerosas la de Educación Física, con un 11,9 % y la de Orientación, con un 6 %.



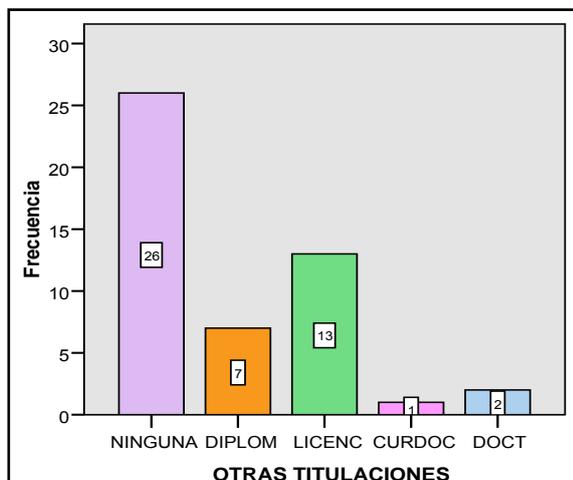
**GRÁFICO 22.** Especialidad del profesorado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GEOGRAFÍA	2	4,0	4,8	4,8
	EDU FÍS	5	10,0	11,9	16,7
	PT	20	40,0	47,6	64,3
	FILOLOG	2	4,0	4,8	69,0
	MÚSICA	1	2,0	2,4	71,4
	LENGUA	1	2,0	2,4	73,8
	DIBUJO	1	2,0	2,4	76,2
	MATEMÁTICAS	2	4,0	4,8	81,0
	CIENCIAS	1	2,0	2,4	83,3
	AUD Y LENG	1	2,0	2,4	85,7
	INGLÉS	1	2,0	2,4	88,1
	ORIENTACIÓN	3	6,0	7,1	95,2
	ROMÁNICAS	1	2,0	2,4	97,6
	OTRA DIPLOM	1	2,0	2,4	100,0
	Total	42	84,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	16,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 66.** Porcentaje especialidad del profesorado

### B.5. Otras titulaciones

En el ítem referido a *otras titulaciones*, un 53,1 % afirma no poseer otra titulación, un 14,3 % tienen una diplomatura y un 26,5% afirman tener una licenciatura. Asimismo un 2 % y un 4,1 % afirman poseer los cursos de doctorado y un doctorado respectivamente. Estos datos quedan reflejados gráficamente a continuación.



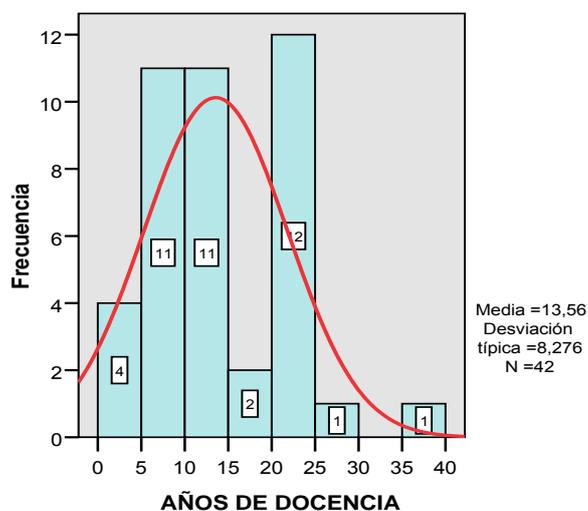
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNA	26	52,0	53,1	53,1
	DIPLOMATURA	7	14,0	14,3	67,3
	LICENCIATURA	13	26,0	26,5	93,9
	CURSOS	1	2,0	2,0	95,9
	DOCTORADO	2	4,0	4,1	100,0
	DOCTORADO	2	4,0	4,1	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		50	100,0		

**GRÁFICO 23.** Otras titulaciones.

**Tabla 67.** Otras titulaciones.

### B.6. Años de docencia

Los *años de docencia del profesorado* participante, como podemos ver en la tabla e histograma mostrados a continuación, tiene una gran amplitud, con una desviación típica de 8,276, desde un mínimo de un año a un máximo de 39 años. La media se sitúa en 13,56 años, con una mediana de 12 años.



**GRÁFICO 24.** Años de docencia.

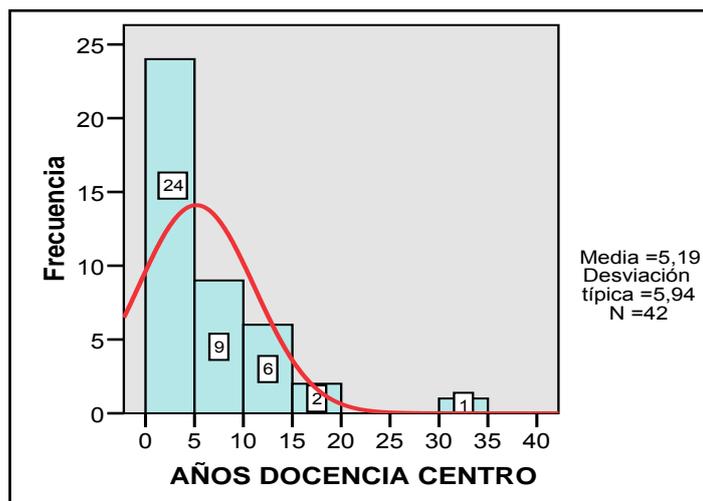
N	Válidos	42
	Perdidos	8
Media		13,56
Mediana		12,00
Moda		5
Desv. típ.		8,276
Mínimo		1
Máximo		39
Percentiles	25	6,00
	50	12,00
	75	21,00

**Tabla 68.** Años de docencia.

### B.7. Años de permanencia en el Centro actual.

La permanencia en el Centro actual también tiene una amplitud considerable, de 0 años, con un porcentaje del 7,1 % a 32, con un porcentaje del 2,4 %. Un 25 % del profesorado está en su primer año de experiencia y el 50 % está en su tercer año, mientras que el 75 % está en su séptimo año. Llama la atención que en los tramos de 20 a 25 años y de 30 a

35 años no haya ningún profesor participante. La frecuencia mayor se da en un año de permanencia, lo que nos da idea de la movilidad del profesorado. Señalar también que en los tramos de 20 a 25 y de 25 a 30, no hay ningún profesor. Estos datos se pueden observar en las tablas y gráfico que se presentan.



**GRÁFICO 25.** Años de docencia en el Centro.

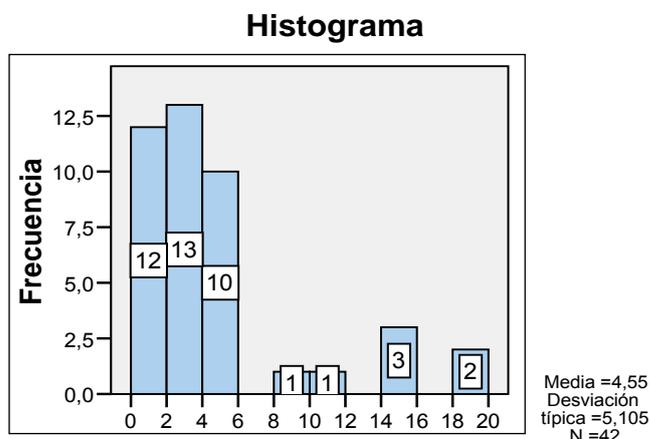
N	Válidos	42			
	Perdidos	8			
Media		5,19			
Mediana		3,00			
Moda		1			
Desv. típ.		5,940			
Mínimo		0			
Máximo		32			
Percentiles	25	1,00			
	50	3,00			
	75	7,00			
			Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	0-5	24	48,0		
	5-10	9	18,0		
	10-15	6	12,0		
	15-20	2	4,0		
	30-35	1	2,0		
	Total	42	84,0		
Perdidos	Sistema	8	16,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 69.** Años de docencia en el Centro. Descriptivos y porcentajes.

### B.8. Años de experiencia con alumnado con síndrome de Down.

En cuanto a los años de experiencia en la docencia con el alumnado con SD existe una desviación típica algo elevada (5,105), con una media de años de 4,55 años, estando el 25 por cien del profesorado en su primer año de docencia y la

mitad (percentil 50) en 3 años de docencia con el alumnado con SD.



**GRÁF**

N	Válidos	42			
	Perdidos	8			
Media		4,55			
Mediana		3,00			
Moda		1			
Desv. típ.		5,105			
Mínimo		0			
Máximo		20			
Percentiles	25	1,00			
	50	3,00			
	75	5,00			
			n	%	
Válidos	0-5	30	60,0		
	5-10	6	12,0		
	10-15	2	4,0		
	15-20	2	4,0		
	>20	2	4,0		
	Total	42	84,0		
Perdidos	Sistema	8	16,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 70.** Años de docencia con alumnado con SD. Descriptivos y porcentajes.

### B.9. Situación administrativa.

La *situación administrativa* del profesorado es, de forma mayoritaria, la definitiva con un 66,7 por ciento. Los demás porcentajes se reparten entre provisional (20,5 %), Interina (7,7 %) y Comisión de Servicios (5,1 %). Estos datos indican que en los centros hay menos estabilidad de la que ellos mismos desearían ya que, en algunas ocasiones impiden la continuidad de determinados proyectos.



**GRÁFICO 27.** Situación administrativa.

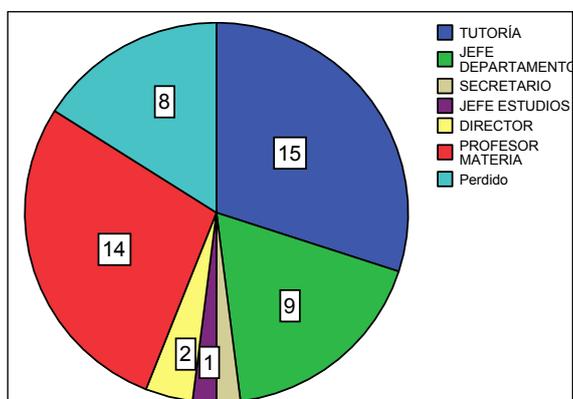
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DEFINITIVA	26	52,0	66,7	66,7
	PROVISIONAL	8	16,0	20,5	87,2
	INTERINA	3	6,0	7,7	94,9
	COM.SERVIC	2	4,0	5,1	100,0
	Total	39	78,0	100,0	
Perdidos	Sistema	11	22,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 71.** Situación administrativa.

#### B.10. Función/Cargo que desempeña.

De las respuestas obtenidas en el ítem referido a la función administrativa, un total de 15 participantes, con un 35,7 %, desempeñan la función de tutoría, seguido de 14 profesores, con la función de profesor de la materia, representando un 33.3 %. Como Jefe de Departamento han respondido 9 personas, con un porcentaje del 21,4 %. Las restantes funciones están repartidas, con bajas frecuencias, entre Director, con un 4,8 %, y Secretario y Jefe de Estudios, ambas con un porcentaje de 2,4 %.

**FUNCIÓN ADMINISTRATIVA**



**GRÁFICO 28.** Función administrativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	TUTORÍA	15	30,0	35,7	35,7
	JEFE DEPART	9	18,0	21,4	57,1
	SECRETARIO	1	2,0	2,4	59,5
	JEFE ESTUDIOS	1	2,0	2,4	61,9
	DIRECTOR	2	4,0	4,8	66,7
	PROFESOR MAT	14	28,0	33,3	100,0
	Total	42	84,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	16,0		
Total		50	100,0		

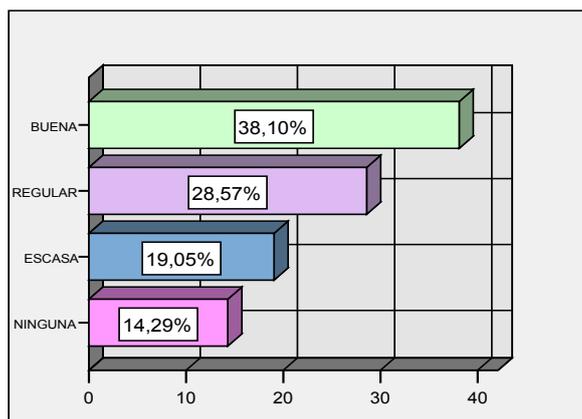
**Tabla 72.** Función administrativa.

### B.11. Formación para atender al alumnado con SD.

La *formación en la atención al alumnado con SD* era una pregunta que debíamos incluirla por varias razones. En un principio necesitábamos saber cómo era esta formación y observar si podía influir en sus prácticas en el aula con este alumnado. Es un tema recurrente, manifestado por el mismo profesorado de secundaria, que no tiene la formación adecuada para la atención a la diversidad ni para la inclusión. Primero, decir que no hemos obtenido respuesta de todos los

informantes, por lo que se ha perdido un 16 % de respuestas. Los porcentajes sobre la *formación*, respecto al resto de las respuestas, los podemos observar gráficamente en el siguiente gráfico, con los porcentajes válidos, sin tener en cuenta los perdidos de

**FORMACIÓN EN ALUMNADO CON SD**



**GRÁFICO 29.** Formación en alumnado con SD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NINGUNA	6	12,0	14,3	14,3
	ESCASA	8	16,0	19,0	33,3
	REGULAR	12	24,0	28,6	61,9
	BUENA	16	32,0	38,1	100,0
	Total	42	84,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	16,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 73.** Formación en alumnado con sd

En nuestro caso, el hecho de que haya un 38,10 % de los participantes que manifiestan tener buena formación, puede deberse a la presencia de un número elevado de profesionales de apoyo (Pedagogía Terapéutica y Educación Especial) y que imparten docencia al alumnado con SD. En principio, el cuestionario no iba dirigido a los profesionales de apoyo,

aunque los directivos y orientadores de algunos centros, hayan enviado los cuestionarios a estos profesionales porque son ellos los que tienen la docencia directa y la responsabilidad del alumnado con SD. Es importante señalar que un tercio de la muestra, con un porcentaje del 33,34 %, manifiesta una escasa o ninguna formación, siendo este un resultado esperado. Pero si incluimos la categoría *regular* como una característica negativa entonces tenemos como Buena un 38,10 %, frente a Mala, con un 61,91 %. Por lo tanto, la formación del profesorado en la atención del alumnado con síndrome de Down necesita ser mejorada.

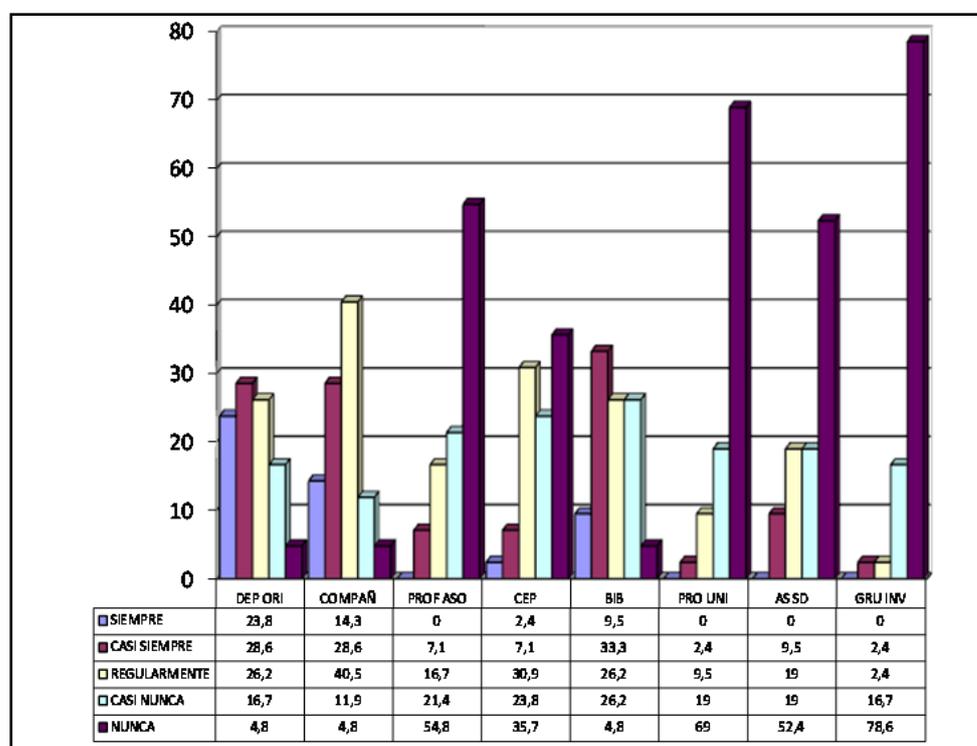
Para estudiar la relación entre la formación del profesorado, con la práctica docente y otras variables, hemos procedido a calcular la prueba de chi-cuadrado entre aquellas variables que presentaban un nivel de correlación significativo. Estos análisis se presentan en el punto final de la presentación de los resultados del cuestionario.

#### B.12. Recursos para el asesoramiento.

En la última pregunta de este bloque dedicado al profesorado, se pedía que se valorase de 1 a 5 (nunca, casi nunca, regularmente, casi siempre y siempre), la frecuencia con que utilizaba cada uno de los *recursos para el asesoramiento en la atención al alumnado con SD* que se le presentaban. En la tabla y gráfico siguientes se pueden ver gráficamente los resultados en porcentajes.

	NUNCA	CASI NUNCA	REGULARMENTE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	MEDIA	MEDIANA	DESV. TÍPICA
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	4,8	16,7	26,2	28,6	23,8	3,70	4,00	1,088
COMPAÑEROS/AS	4,8	11,9	40,5	28,6	14,3	3,60	3,50	,968
PROFESIONALES ASOCIACIONES	54,8	21,4	16,7	7,1	-	2,03	2,00	1,098
CEP (CENTRO PROFESORES)	35,7	23,8	30,9	7,1	2,4	2,37	2,00	1,189
BIBLIOGRAFÍA	4,8	26,2	26,2	33,3	9,5	3,33	3,50	1,124
PROFESORADO UNIVERSITARIO	69,0	19,0	9,5	2,4	-	1,57	1,00	,858
ASOCIACIONES DOWN	52,4	19,0	19,0	9,5	-	2,03	1,50	1,245
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	78,6	16,7	2,4	2,4	-	1,37	1,00	,765

**Tabla 74.** Recursos para el asesoramiento



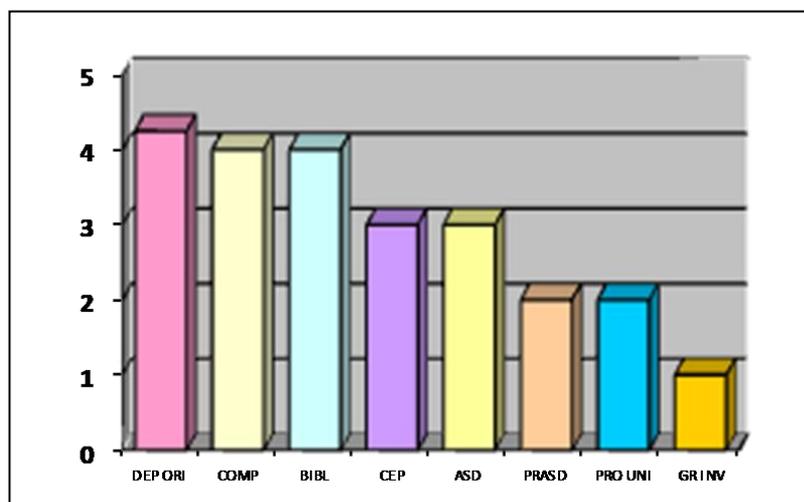
**GRÁFICO 30.** Recursos para el asesoramiento

Como podemos observar, el Departamento de Orientación (DEP ORI) es el recurso que utiliza *casi siempre* el profesorado de secundaria como apoyo a la atención al alumnado con SD, aunque un 4,8 % afirma que lo utilizan *nunca* y un 16,7 % lo

utilizan *casi nunca*. Un 40,5 %, utilizan *regularmente* a los compañeros y compañeras (COMPAÑ). Más de la mitad del profesorado (54,8) señalan que *nunca* utilizan a los profesionales de las asociaciones de síndrome de Down (PROFASD), recurso que ya tiene presencia en muchos centros, aunque por las respuestas se intuye que, o bien no están presentes en estos centros o bien no se utilizan. El Centro de Profesores (CEP), siendo uno de los organismos encargados de la formación permanente del profesorado no es uno de los recursos más utilizados, ya que si sumamos los porcentajes de los apartados *nunca* o *casi nunca*, obtenemos un total de 59,5 %, lo que supone más de la mitad del profesorado. En lo referente al apartado de la bibliografía (BIB) se obtienen unos datos más satisfactorios y quizás menos esperados, ya que un total del 69 % (sumando *siempre*, *casi siempre* y *regularmente*) utiliza la bibliografía como recurso de asesoramiento y formación. Los resultados del uso del profesorado universitario como recurso de asesoramiento, 80 % si sumamos *nunca* y *casi nunca*, pone de manifiesto la distancia que existe entre la universidad y los centros educativos de etapas inferiores, la distancia entre la teoría y la formación y la práctica docente. Aproximados a estos resultados se encuentran las asociaciones de síndrome de Down, con un 71,4 % y los grupos de investigación, con un 95,3 % de respuestas que no utilizan este recurso.

Así, las preferencias del profesorado en cuanto a la utilización de recursos para su asesoramiento se centran, en primer lugar, en el Departamento de Orientación, seguido de los compañeros y la bibliografía. A continuación le sigue el

Centro de Profesores, las Asociaciones síndrome de Down, el profesor universitario y, en último lugar, los grupos de investigación, con un porcentaje alto del 78,6 % en la opción *nunca*. Estos datos indican que el profesorado de secundaria busca el asesoramiento, mayoritariamente, dentro de su Centro y a través del Departamento de Orientación y de los compañeros. La tabla siguiente representa gráficamente los datos ordenados, de más a menos, según las preferencias manifestadas.



**GRÁFICO 31.** Preferencias para el asesoramiento

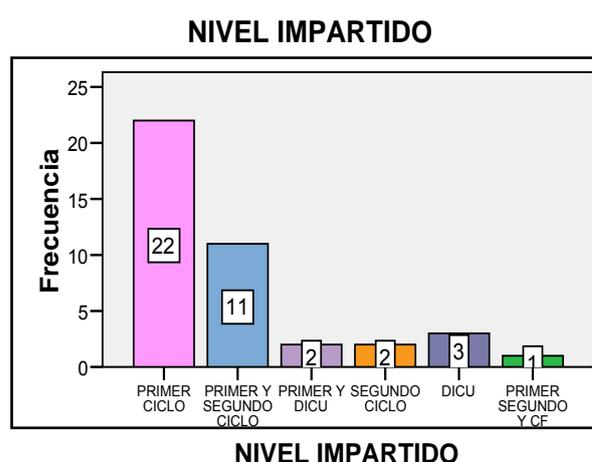
### 5.3.3. BLOQUE C. LA PRÁCTICA EN EL AULA

En este bloque referido a la práctica en el aula interesaba conocer cómo eran las prácticas que utilizaba el profesorado participante con el alumnado con SD. Así, además del nivel o niveles que impartía y al número de alumnado que atendía en su aula, se ha preguntado sobre los objetivos, los contenidos y las actividades planificadas para el alumnado con SD; sobre la ubicación del alumnado con SD en el aula, los recursos

personales y como los materiales utilizados; las estrategias metodológicas, así como las estrategias e instrumentos de evaluación. A continuación pasamos a desarrollar estos resultados.

### C.1. Nivel/es actual/es que imparte docencia y hay alumnado con SD.

Algo más de la mitad de los profesores participantes, con un porcentaje del 53,7 %, imparten docencia en el primer ciclo de secundaria, seguido de un 26,8 % de profesores que imparten docencia en los dos ciclos de secundaria. Un porcentaje del 7,3 % corresponde a profesorado que imparte docencia en DICU. Con un porcentaje igual del 4,9 % está el profesorado que imparte en el primer ciclo y DICU y en el segundo ciclo. Por último, se encuentra el profesorado que imparte docencia en el primer y segundo ciclo y en Ciclos Formativos. A continuación se muestra, gráficamente, los datos relativos al nivel impartido.



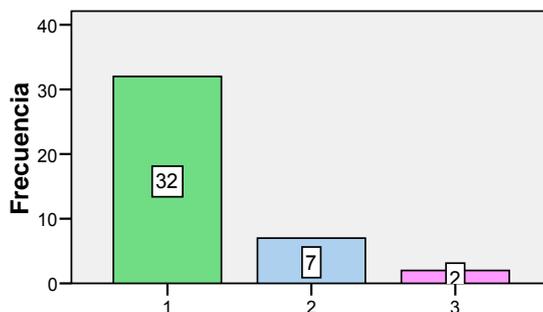
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PRIMER CICLO	22	44,0	53,7	53,7
	PRIM Y SEG CICLO	11	22,0	26,8	80,5
	PRIMER Y DICU	2	4,0	4,9	85,4
	SEGUNDO CICLO	2	4,0	4,9	90,2
	DICU	3	6,0	7,3	97,6
	PRIM SEG Y CF	1	2,0	2,4	100,0
	Total	41	82,0	100,0	
Perdidos	Sistema	9	18,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 75.** Preferencias para el asesoramiento.

C.2. Número total de alumnado con SD al que imparte docencia.

El número de alumnado con SD que el profesorado atiende varía entre 1 y 3 alumnos, siendo uno el número que atiende el mayor porcentaje de profesores, con un 78 %; un 17,1 % atiende a dos alumnos y sólo un 4,9 % atiende a tres alumnos, como podemos ver en el gráfico y tabla siguientes.

**C.2. Número de alumnado con SD que atiende.**



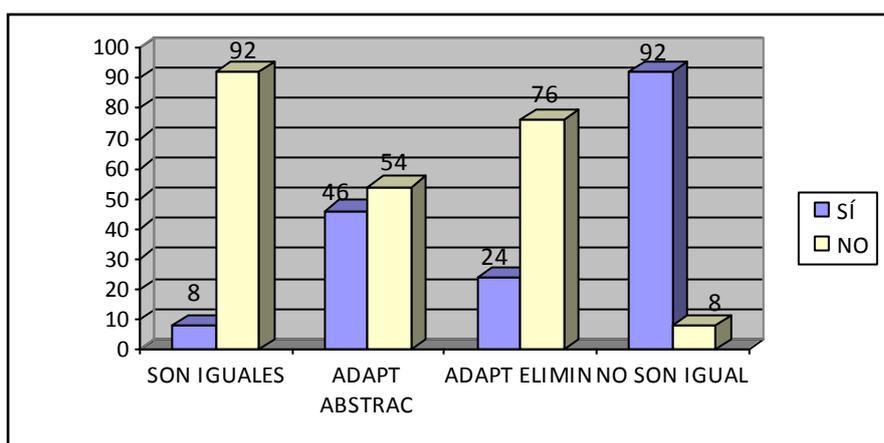
**GI C.2. Número de alumnado con SD que atiende.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	32	64,0	78,0	78,0
	2	7	14,0	17,1	95,1
	3	2	4,0	4,9	100,0
	Total	41	82,0	100,0	
Perdidos	Sistema	9	18,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 76.** nº alumnado con sd que atiende

C.3. Objetivos planteados para el alumnado con SD.

En la pregunta sobre los objetivos que el profesorado planificaba para el alumnado con SD, se le ofrecían cuatro alternativas de respuesta, cuya distribución en porcentaje puede verse en el gráfico 34. De estos datos se extrae que sólo el 8 % de profesores planifica objetivos similares para el alumnado con SD a los del resto de la clase. Hay un 46 % de profesores que adaptan los objetivos a su nivel de abstracción, mientras que el 24 % hacen la adaptación de los mismos, eliminando muchos de ellos.



**GRÁFICO 34.** Objetivos para el alumnado con sd (%)

	FRECUENCIA		PORCENTA JE VÁLIDO
	SÍ	NO	
Son los mismos que para el resto del alumnado	SÍ	4	8,0
	NO	46	92,0
Son adaptados en su nivel de abstracción	SÍ	23	46,0
	NO	27	54,0
Son adaptados, eliminando muchos de ellos	SÍ	12	24,0
	NO	38	76,0
No son los mismos que para el resto del alumnado	SÍ	46	92,0
	NO	4	8,0

**Tabla 77.** Objetivos para el alumnado con sd (%)

A la vista de estos datos podríamos decir que la mayoría de las veces no se planifica los mismos objetivos, la mitad de ellos, más o menos, lo que hacen es adaptar el grado de abstracción, pero la otra mitad los elimina sin más, por lo que hay que hacer hincapié en este aspecto en los cursos de formación, enfocados a la adaptación y elaboración de materiales curriculares.

Asimismo, ante estos resultados hay que comentar que la actual Ley de Educación plantea, en su Título II, Capítulo I, Art. 71.1, que:

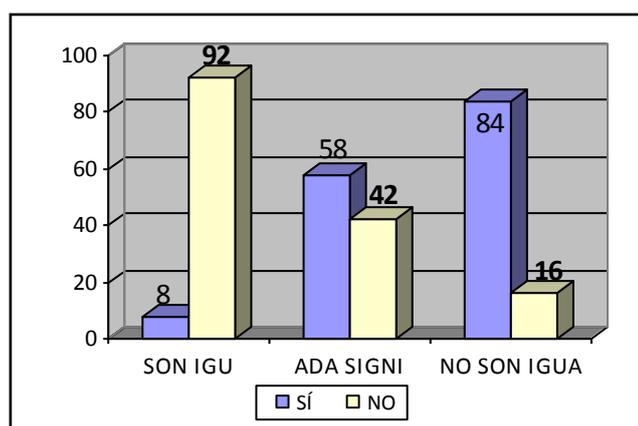
*"las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la Ley".*

Asimismo, en su Art. 71.2 afirma que:

*"las Administraciones educativas asegurarán los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia personal, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado".*

### C.4. Contenidos programados para el alumnado con SD

En cuanto a los contenidos observamos que un 92 % de profesores planifican diferentes contenidos para el alumnado con SD que para el resto y un 58 % realiza adaptaciones de carácter significativo. Como se ha comentado anteriormente, estos resultados se deben sobre todo a que el alumnado pasa mucho tiempo en el aula de apoyo y allí trabajan contenidos diferentes a lo que se trabaja en la clase ordinaria. Incluso en muchas ocasiones, el alumnado con SD trabaja en el aula ordinaria el trabajo elaborado en el aula de apoyo.



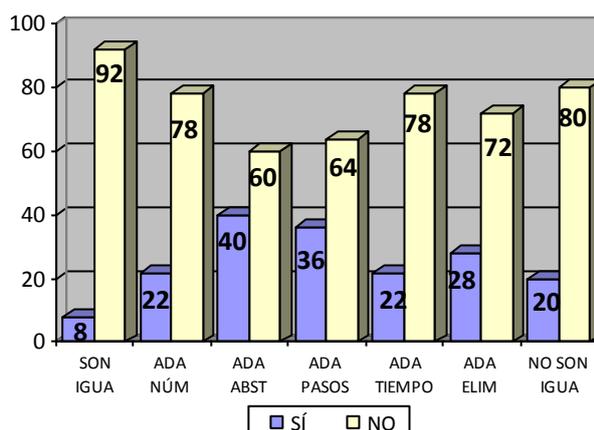
**GRÁFICO 35.** Contenidos para el alumnado con sd (%)

	FRECUENCIA		PORCENTAJE VÁLIDO
	SÍ	NO	
Son los mismos que para el resto del alumnado	SÍ	4	8
	NO	46	92
Son adaptados significativamente	SÍ	29	58,0
	NO	21	42,0
No son los mismos que para el resto del alumnado	SÍ	42	84,0
	NO	8	16,0
Otro: Corresponden a 2º ciclo de primaria.			
Otro: Depende del contenido, de las asignaturas.			
Otro: Se intenta que sean lo más parecidos posible.			

**Tabla 78.** Contenidos para el alumnado con sd (%)

C.5. Actividades programadas para el alumnado con SD.

Coincidiendo con el porcentaje referido a los objetivos y a los contenidos, también en las actividades, un 92 % de profesores planifican actividades diferentes. Las adaptaciones que obtienen un mayor porcentaje son en el nivel de abstracción, con un 40 % y descomponiéndolas en más pasos, un 36 %. El 22 % de las actividades son adaptadas en el tiempo para su realización y en un 28 %, la adaptación se realiza eliminando muchas de ellas. Gráficamente, podemos ver estos resultados en la tabla y gráfico que se muestran a continuación.



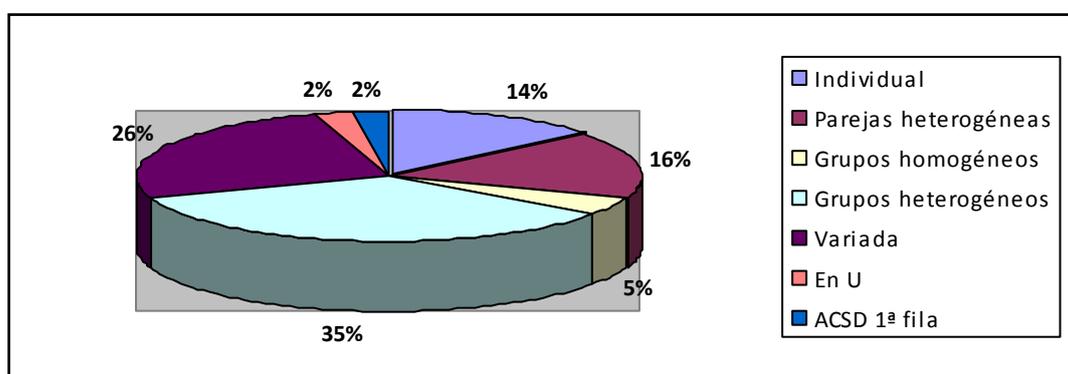
**GRÁFICO 36.** Actividades para el alumnado con sd (%)

	n		% VÁLIDO
Son las mismas que para el resto del alumnado	SÍ	4	8,0
	NO	46	92,0
Son adaptadas reduciendo el número.	SÍ	11	22,0
	NO	39	78,0
Son adaptadas reduciendo el nivel de abstracción.	SÍ	20	40,0
	NO	30	60,0
Son adaptadas, descomponiéndolas en más pasos para su solución.	SÍ	18	36,0
	NO	32	64,0
Son adaptadas, dando más tiempo para su realización.	SÍ	11	22,0
	NO	39	78,0
Son adaptadas, eliminando muchas de ellas.	SÍ	14	28,0
	NO	36	72,0
No son las mismas que para el resto del alumnado	SÍ	10	20,0
	NO	40	80,0

**Tabla 79.** Actividades para el alumnado con sd (%)

C.6. Estructura de agrupamiento habitual en el aula.

En el ítem sobre la estructura de agrupamiento habitual del alumnado en el aula, los profesores participantes han optado en un 35 % por un agrupamiento en grupos heterogéneos, seguido de un 26 % para la opción de agrupamiento variado, dependiendo de la actividad a realizar. Un 2 % afirma que tiene un agrupamiento en U y otro 2 % que el alumno con SD está situado en primera fila. Hay un 5 % de profesores que optan por un agrupamiento en grupos homogéneos y un 14 % que optan por una estructura individual. Unos porcentajes que sumados hacen que una quinta parte del profesorado participante tengan todavía en su aula estructuras de agrupamiento consideradas poco inclusivas.



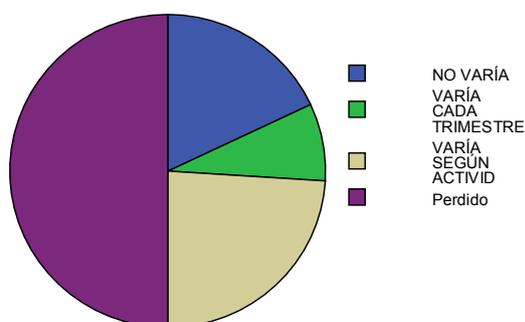
**GRÁFICO 37.** Estructura de agrupamiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	INDIVIDUAL	6	12,0	14,0	14,0
	PAREJHETER	7	14,0	16,3	30,2
	GRUPOSHOMO	2	4,0	4,7	34,9
	GRUPOSHETERO	15	30,0	34,9	69,8
	VARIADA	11	22,0	25,6	95,3
	EN U	1	2,0	2,3	97,7
	ACSD 1ª FILA	1	2,0	2,3	100,0
	Total	43	86,0	100,0	
Perdidos	Sistema	7	14,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 80.** Estructura de agrupamiento.

C.7. Decisiones sobre el agrupamiento.

En cuanto a las decisiones sobre el agrupamiento, una mayoría, con un porcentaje del 48 %, ha contestado que el agrupamiento varía según el tipo de actividad que se realiza, un 36 % afirma no variar la estructura de agrupamiento y un 16 % afirma que su estructura de agrupamiento varía cada trimestre. Estos datos quedan reflejados en el gráfico y tabla mostrados a continuación.



**GRÁFICO 38.** Decisiones sobre el agrupamiento

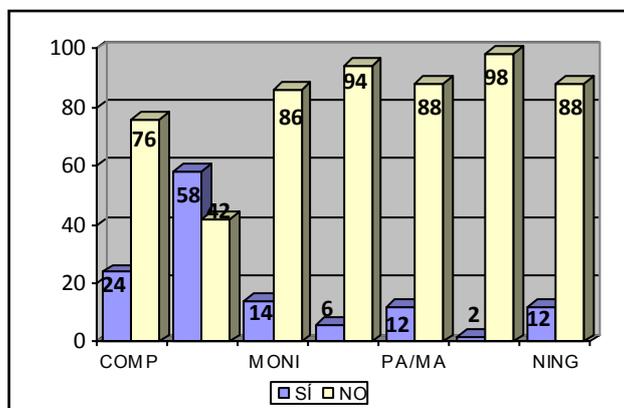
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO VARÍA	9	18,0	36,0	36,0
	VARÍA TRIMESTRE	4	8,0	16,0	52,0
	VARÍA SEGACTIVID	12	24,0	48,0	100,0
	Total	25	50,0	100,0	
Perdidos	Sistema	25	50,0		
Total		50	100,0		

**Tabla 81.** Objetivos para el alumnado con sd (%)

C.8. Recursos personales para atender al alumnado con SD

Los recursos que *el profesorado utiliza para atender al alumnado con SD en el aula* es, mayoritariamente el recurso del profesorado especialista de apoyo, con un porcentaje del 58

%, seguido a distancia de aquellos que recurren a los compañeros, con un porcentaje del 24 %. Estos datos coinciden con los resultados de la pregunta sobre los recursos que el profesorado utilizaba para su asesoramiento al tener a padres/madres, con un 88 %, profesionales de las asociaciones, con un 94 % y a voluntarios, con un 98 % en las últimas posiciones en cuanto a su preferencia y, como puede observarse, con unos elevados porcentajes. En el gráfico y tabla que siguen se muestran los resultados sobre este apartado.



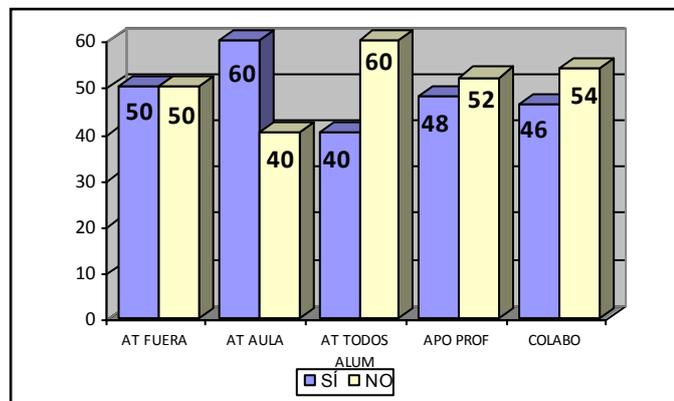
**GRÁFICO 39.** Recursos personales para la atención al acsd

	FRECUENCIA		PORCENTAJE VÁLIDO
	SÍ	NO	
Compañeros/as (dos profesores en el aula).	SÍ	12	24,0
	NO	38	76,0
Profesorado de apoyo	SÍ	29	58,0
	NO	21	42,0
Monitor/a	SÍ	7	14,0
	NO	43	86,0
Profesionales Asociaciones Down	SÍ	3	6,0
	NO	47	94,0
Padres/Madres	SÍ	6	12,0
	NO	44	88,0
Voluntarios/as	SÍ	1	2,0
	NO	49	98,0
Ninguno	SÍ	6	12,0
	NO	44	88,0
Otro: Compañeros de clase en el aula		2	4,0
Otro: Ninguno		1	2,0
Otro: Especialista en Audición y Lenguaje		1	2,0
Otro: Maestro en prácticas		1	2,0
Otro: Orientadora		1	2,0

**Tabla 82.** Recursos personales para atender al acsd

C.9. Funciones de los recursos personales de apoyo.

Acerca de las *funciones de los recursos personales en el aula para la atención al alumnado con SD*, la mitad del profesorado opina que la atención debería ser fuera del aula, mientras que la otra mitad opina que debería atenderse al alumnado dentro del aula ordinaria. En las siguientes opciones una mayoría del profesorado se decanta por la negativa a otorgar funciones como atender a cualquier otro alumno del aula, con un 60 %, apoyar al profesorado en el aula, con un porcentaje del 52 % y colaborar con el profesorado, con un 54 %. Datos que nos dejan ver el carácter individualista que, en general, tiene el profesorado de secundaria, al manifestar su negativa al apoyo o colaboración con otros profesionales que puedan entrar en el aula.



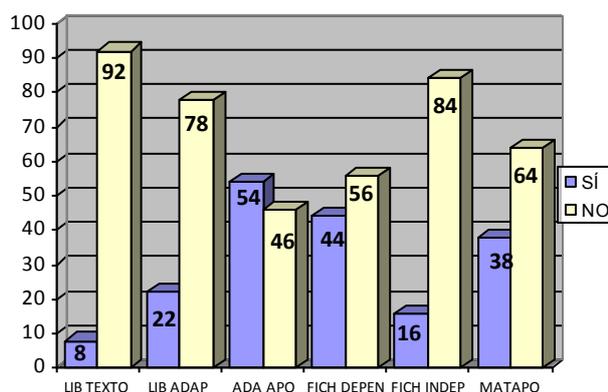
**GRÁFICO 40.** Funciones recursos de apoyo

	FRECUENCIA		PORCENTAJE VÁLIDO
	SÍ	NO	
Atención individualizada al alumnado con SD fuera del aula.	SÍ	17	50,0
	NO	13	50,0
Atención individualizada al alumnado con SD dentro del aula	SÍ	22	60,0
	NO	8	40,0
Colaboración en la realización de una programación multinivel	SÍ	17	42,0
	NO	13	58,0
Apoyo a todos los alumnos y alumnas de la clase.	SÍ	12	40,0
	NO	18	60,0
Apoyo al profesorado dentro del aula	SÍ	17	48,0
	NO	13	52,0
Colaboración en la programación y ejecución de actividades cooperativas.	SÍ	16	46,0
	NO	14	54,0

**Tabla 83.** Funciones recursos de apoyo

### C.10. Materiales didácticos que utiliza para el alumnado con SD.

Los datos sobre los *materiales que el alumnado con SD utiliza en el aula* nos indican que no utilizan ni libro de texto ni libro de texto adaptado, lo cual coincide con la realidad en cuanto que, como indica la tabla, un porcentaje de un 54 % afirma que el alumnado con SD trabaja en la clase ordinaria el material preparado por el profesorado de apoyo o Departamento de Orientación, a pesar de que un porcentaje del 44 % afirma que en su aula el alumnado con SD trabaja fichas dependientes adaptadas por él mismo sobre los distintos temas que trabaja en el aula. A continuación pueden verse estos datos en el gráfico y tabla presentados.



**GRÁFICO 41.** Materiales didácticos (%)

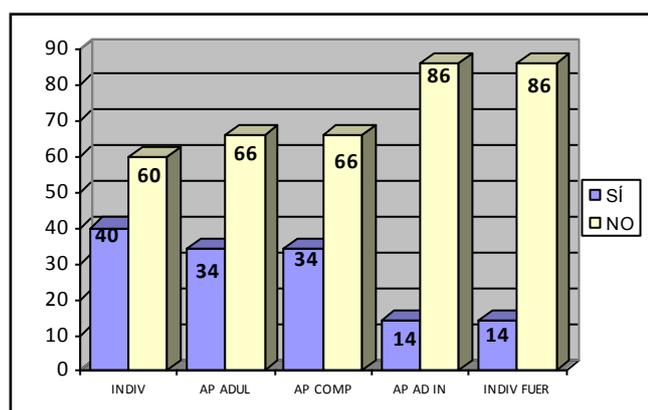
	FRECUENCIA		PORCENTAJE VÁLIDO
	SÍ	NO	
Libro de texto del nivel y grupo donde se encuentra.	4	46	8,0
Libro de texto (de editorial) adaptado, basado en un currículo común.	11	39	22,0
Adaptaciones realizadas por el profesor de apoyo y/o Departamento de Orientación.	27	23	54,0
Fichas adaptadas por usted para los distintos temas de trabajo.	22	28	44,0
Fichas independientes y no relacionadas con el contenido del aula.	8	42	16,0
Material de trabajo del aula de apoyo.	19	31	38,0
Otro: Actividades físicas.	1		2,0
Otro: Ordenador	1		2,0
Otro: Realización de un programa específico necesario	1		2,0

**Tabla 84.** Materiales didácticos

### C.11. Utilización de los materiales didácticos por el alumnado con SD.

Además de ser importante los materiales utilizados, nos interesaba *saber cómo eran trabajados dichos materiales* dentro del aula ordinaria. Las respuestas a esta pregunta no han arrojado datos muy concluyentes, ya que como se puede ver en el gráfico 42 y tabla 85 cada ítem nos arroja una mayoría de respuestas "NO". Los más significativos son que no los trabaja independiente de lo que se hace en el aula ni tampoco los trabaja solo y los corrige fuera de la misma. De estos datos inferimos que el alumnado con SD, sencillamente,

se limita a estar en el aula ordinaria, con el material que le prepara el profesorado especialista, pero que no hay un compromiso especial en que el alumnado lo realice en el momento de estar en el aula con sus compañeros.



**GRÁFICO 42.** Uso materiales didácticos

	FRECUENCIA		PORCENTAJE VÁLIDO
	SÍ	NO	
Los trabaja individualmente, bajo supervisión y siguiendo el desarrollo de la clase.	SÍ	20	40,0
	NO	30	60,0
Los trabaja con el apoyo directo de un adulto y siguiendo el desarrollo de la clase.	SÍ	17	34,0
	NO	33	66,0
Los trabaja con apoyo de los compañeros.	SÍ	17	34,0
	NO	33	66,0
Los trabaja con el apoyo directo de un adulto independiente del desarrollo de la clase.	SÍ	7	14,0
	NO	43	86,0
Los trabaja individualmente y los corrige fuera del aula.	SÍ	7	14,0
	NO	43	86,0
Otro: Actividad física.		1	2,0

**Tabla 85.** Uso de materiales didácticos

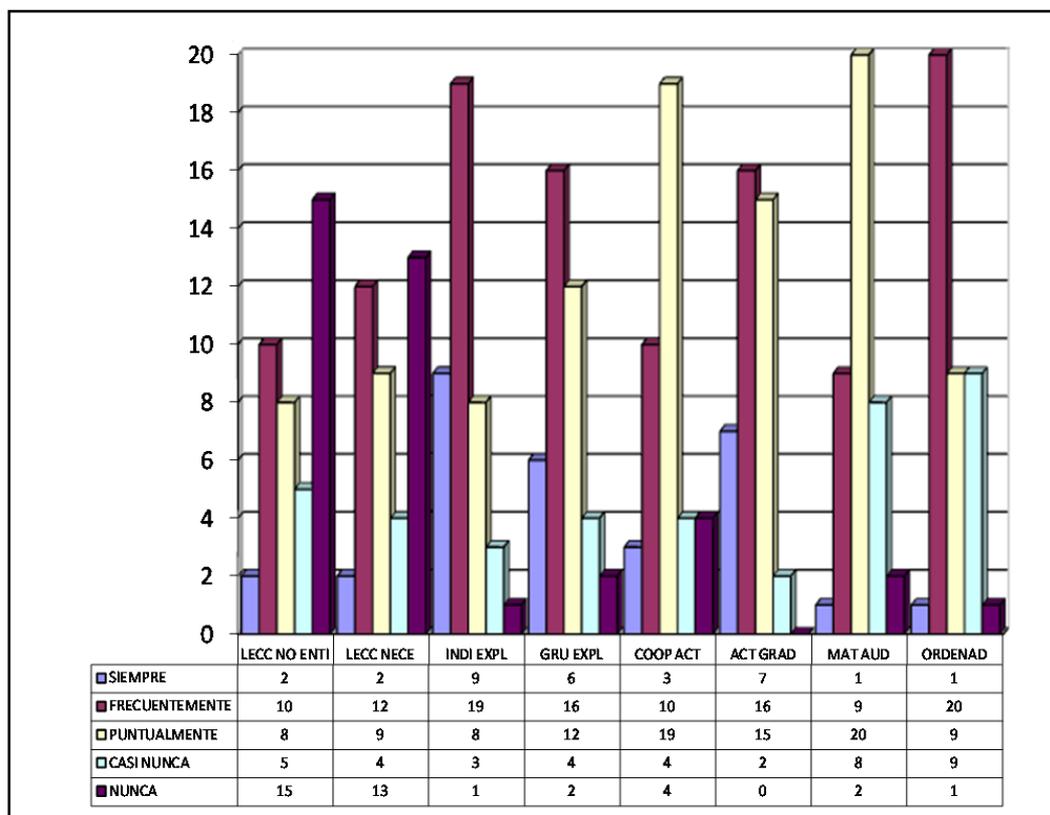
### C.12. Estrategias metodológicas en el aula.

El ítem referido a la *frecuencia con que utilizaba algunas estrategias en el aula* nos arroja los datos que se pueden observar en el gráfico y tabla que aparecen a continuación. La estrategia que más se utiliza es la explicación y posterior trabajo individual con un 47,5 %. El trabajo en grupo después de la explicación, graduar las actividades en niveles de

dificultad y la utilización del ordenador, son estrategias utilizadas frecuentemente, con un 40 %. El trabajo cooperativo se utiliza puntualmente en un 47,5 %, así como el uso del material audiovisual, con un porcentaje del 50 %. La lección magistral y repetir a los que no lo entienden es una práctica que un 37,5 % señala como no utilizada nunca, mientras que en la lección magistral y explicar a los que lo necesitan, las respuestas se reparten entre un 32,5 % del nunca y un 30 % de frecuentemente.

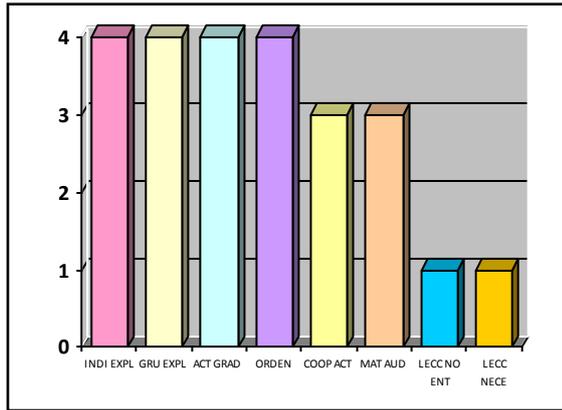
	NUN C	CASI NUNCA	PUNTO A	FRECUE	SIEM PR	MEDI	MEDIA N	MÍNI	MÁXI	DES. TÍPICA
LECCIÓN MAGISTRAL, REPITIENDO PARA LOS QUE NO ENTIENDEN.	15	5	8	10	2	2,48	2,50	1	5	1,358
LECCIÓN MAGISTRAL, REPITIENDO PARA LOS QUE LO NECESITAN.	13	4	9	12	2	2,65	3,00	1	5	1,350
TRABAJO INDIVIDUAL DESPUÉS DE LA EXPLICACIÓN	1	3	8	19	9	3,80	4,00	1	5	,966
TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS DESPUÉS DE UNA BREVE EXPLICACIÓN.	2	4	12	16	6	3,50	4,00	1	5	1,038
TRABAJO COOPERATIVO DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS.	4	4	19	10	3	3,10	3,00	1	5	1,033
LAS ACTIVIDADES TIENEN DIFERENTES GRADOS DE DIFICULTAD.	-	2	15	16	7	3,70	4,00	2	5	,823
USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL	2	8	20	9	1	2,98	3,00	1	5	,862
USO DEL ORDENADOR	1	9	9	20	1	3,28	4,00	1	5	,933

**Tabla 86.** Estrategias metodológicas más frecuentes



**GRÁFICO 43.** Estrategias metodológicas más frecuentes

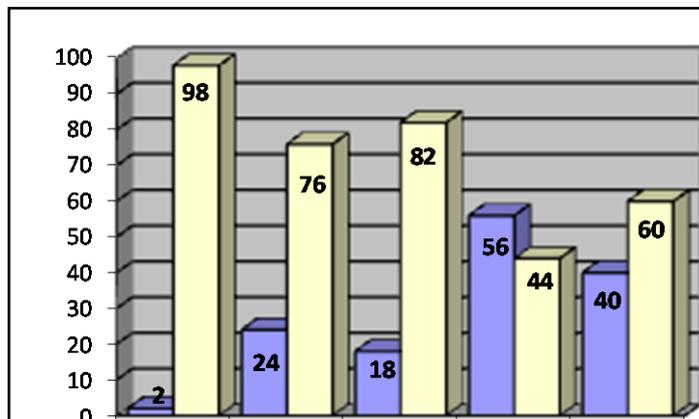
Se ha realizado un gráfico sobre el orden de preferencia en la utilización de las estrategias propuestas. Se ha obtenido que las estrategias del trabajo individual después de la explicación, el trabajo en pequeños grupos, la gradación en la dificultad de las actividades y el uso del ordenador se sitúan en el mismo nivel de preferencias para utilizar en el aula. Le siguen, con el mismo nivel de preferencia, el trabajo cooperativo y el uso de material audiovisual. En último lugar y al mismo nivel, se encuentran la lección magistral y posterior repetición para los que no entendían y para los que lo necesitaban.



**GRÁFICO 44.** Estrategias metodológicas

C.13. Estrategias e instrumentos en la evaluación del alumnado con SD.

Por último, en el apartado de prácticas, nos quedaba por preguntar sobre las *estrategias e instrumentos de evaluación que utilizaban para el alumnado con SD*. Más de la mitad de los encuestados, con un porcentaje del 56 %, muestran una preferencia por dar más importancia al trabajo diario de clase y casa que al examen escrito; le sigue un porcentaje del 40 % que utilizan otros instrumentos de evaluación como pueden ser exámenes orales o preguntas en clase. Datos que se pueden ver en el gráfico 42.



**GRÁFICO 45.** Estrategias e instrumentos de evaluación (%)

	FRECUENCIA		PORCENTAJE VÁLIDO
	El mismo examen escrito que a sus compañeros	SÍ	1	3,3
	NO	29	96,7
Una adaptación del examen de sus compañeros	SÍ	11	36,7
	NO	19	63,3
Un examen distinto al de sus compañeros.	SÍ	5	16,7
	NO	25	83,3
Doy más porcentaje al trabajo diario de clase y casa que al examen escrito.	SÍ	24	80,0
	NO	6	20,0
Utilizo otros instrumentos como exámenes orales, preguntas en clase...	SÍ	16	53,3
	NO	14	46,7
Otro: Depende del alumno, del área...		1	3,3
Otro: También informes y murales.		1	3,3

**Tabla 87.** Estrategias e instrumentos de evaluación

### 5.3.4. BLOQUE D. DIFICULTAD PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

#### D.1. Dificultades para la enseñanza del alumnado con SD

En este bloque se pretendía recabar información sobre las *dificultades para la enseñanza del alumnado con SD* que el profesorado observaba en los alumnos que tenía en su clase. Sabemos que este tipo de preguntas son difíciles, pues cada alumno es diferente de otro y la generalización no es del todo precisa. Por ello, en la pregunta se le hacía hincapié en este aspecto y se le agradecía que pensase en el alumnado en general. Estos datos coinciden, en términos generales, con los resultados de los estudios que se han realizado sobre el estilo de aprendizaje del alumnado con SD, en los que se han encontrado estas dificultades. El profesorado ha respondido con estos porcentajes:

Es muy dependiente.	42,10 %
Tiene dificultades de atención y concentración.	47,37 %
Su ritmo de aprendizaje es lento.	60,53 %
Tiene dificultades en el razonamiento.	63,16 %

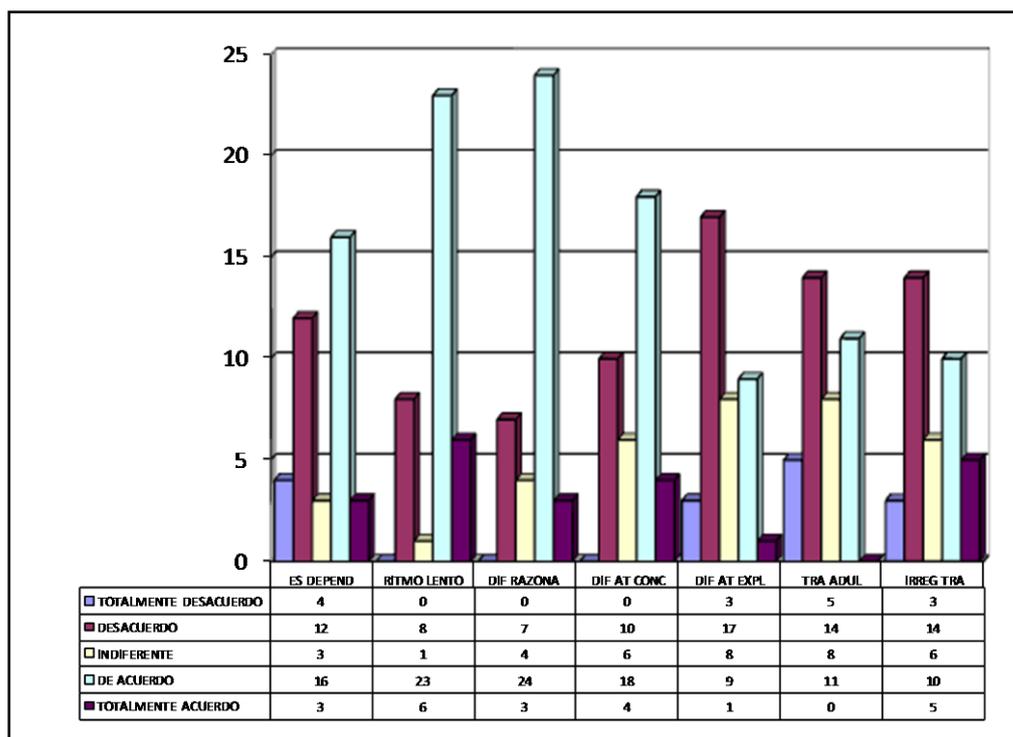
Por el contrario, otras dificultades aceptadas, en general, como características de las personas con SD, en nuestra muestra, los profesores se pronuncian en desacuerdo, con estos porcentajes:

Trabaja sólo con un adulto	36,84 %
Es irregular en su trabajo.	36,84 %
Tiene dificultades para atender en las explicaciones	44,73 %

Los resultados de este ítem los podemos ver de recogidos en el la tabla y gráfico que aparecen a continuación.

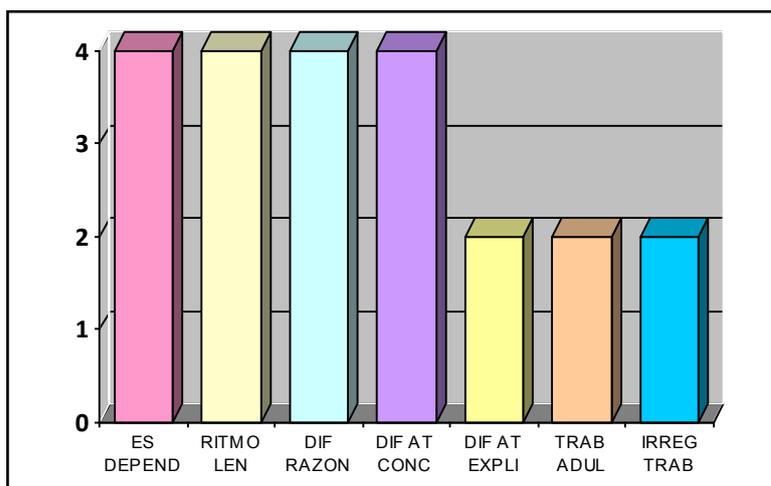
	1	2	3	4	5	MEDIA	MEDIAN	MÍNIMO	MÁXIMO	DESV. TÍPICA
Es muy dependiente	4	12	3	16	3	3,05	4,00	1	5	1,229
Su ritmo de aprendizaje es muy lento	-	8	1	23	6	3,71	4,00	2	5	,984
Dificultades de razonamiento	-	7	4	24	3	3,61	4,00	2	5	,887
Dificultades de atención y concentración.	-	10	6	18	4	3,42	4,00	2	5	1,004
No mantiene la atención en las explicaciones.	3	17	8	9	1		2,00	1	5	1,016
Sólo trabaja con un adulto.	5	14	8	11	-		2,50	1	4	1,022
Es muy irregular; en el trabaja.	3	14	6	10	5		2,00	1	5	1,311

**Tabla 88.** Dificultades para la enseñanza del acsd en su clase.



**GRÁFICO 46.** Estrategias e instrumentos de evaluación (%).

Al igual que se ha realizado con otros ítems, también en este hemos elaborado un gráfico en el que se refleja la elección que ha realizado el profesorado en cada una de las dificultades que se le presentaban. Dicho gráfico puede verse a continuación. En él se observa que se han decidido por la opción “de acuerdo” (4) en los apartados “es dependiente”, “tiene un ritmo lento de aprendizaje”, “tiene dificultades de razonamiento” y “dificultades de atención y concentración”. Se ha optado por la opción “en desacuerdo” (2) en los apartados “dificultades en seguir las explicaciones”, “trabaja sólo cuando hay un adulto” y “es irregular en el trabajo”.



**GRÁFICO 47.** Dificultades para la enseñanza del acsd

### 5.3.5. BLOQUE E. NECESIDADES DEL ALUMNADO CON SD

A la vez que se conocían las dificultades que el profesorado manifestaba haber observado en el alumnado con SD, también se quería conocer cuáles eran, desde la práctica y desde el punto de vista del profesorado que le impartía docencia, las necesidades del alumnado con SD, tanto curriculares, de estilo cognitivo y de aprendizaje como las necesidades de socialización.

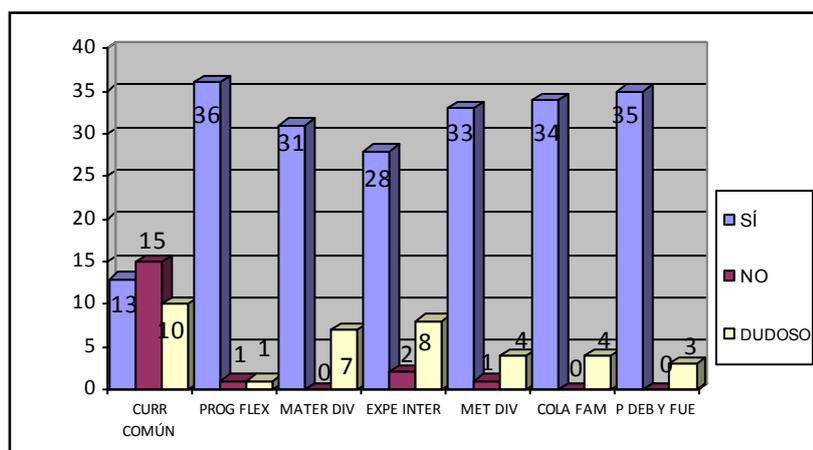
E.1. Estrategias para atender las necesidades curriculares del alumnado con SD.

En todas las *necesidades curriculares* planteadas el profesorado ha estado mayoritariamente de acuerdo en que son importantes, no teniendo muchas de ellas ningún “no”. En el que mayoritariamente han estado de acuerdo con un 70 % ha sido en la necesidad de conocer sus puntos fuertes para lograr el máximo rendimiento, seguido, con un 68 %, de la

consideración de la familia como un agente educativo fundamental. Sólo hay discrepancia en el apartado en el que se plantea la necesidad de un curriculum común para todo el alumnado del aula. El profesorado manifiesta un 26 % que sí están de acuerdo con él y un 30 % que no está de acuerdo, con un 20 % de dudoso. Datos que nos confirman el pensamiento general del profesorado de secundaria, que no ve que sea posible impartir un curriculum común para todo el alumnado. A continuación se presenta la tabla y gráfico correspondiente a los datos de este apartado.

	FRECUENCIA		% VÁLIDO
	SÍ	NO	DUDOSO
Trabajar un curriculum común para todo el alumnado del aula.	SÍ	13	26
	NO	15	30
	DUDOSO	10	20
Realizar una programación flexible, con objetivos enunciados con distintos niveles de profundización.	SÍ	36	72
	NO	1	2
	DUDOSO	1	2
Presentar materiales ricos, variados y motivadores.	SÍ	31	62
	NO	0	0
	DUDOSO	7	14
Ofrecer variadas y motivadoras experiencias de interacción entre todo el alumnado.	SÍ	28	56
	NO	2	4
	DUDOSO	8	16
Aplicar en el aula diversas estrategias metodológicas	SÍ	33	66
	NO	1	2
	DUDOSO	4	8
Considerar a la familia como un agente educativo fundamental y trabajar en colaboración.	SÍ	34	68
	NO	0	0
	DUDOSO	4	8
Conocer sus puntos fuertes para lograr el máximo rendimiento.	SÍ	35	70
	NO	0	0
	DUDOSO	3	6

**Tabla 89.** Estrategias para las necesidades curriculares del alumnado con sd.



**GRÁFICO 48.** Necesidades curriculares del alumnado con sd

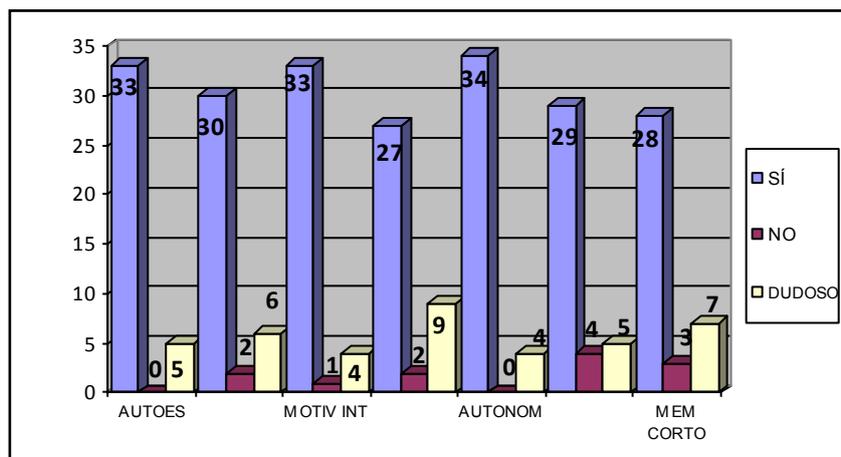
## E.2. Estrategias para atender las necesidades de estilo cognitivo y de aprendizaje del alumnado con SD.

En cuanto a las *necesidades de estilo cognitivo*, hay una mayoría de respuestas afirmativas, lo que quiere decir que el profesorado está de acuerdo en que estas estrategias hay que utilizarlas en el aula ordinaria y más si se tiene alumnado con SD en la misma. De las necesidades que obtienen un porcentaje mayor están la necesidad de aumentar gradualmente el grado de autonomía en el trabajo, con un 89,47 %, el plantear pequeños retos, asequibles y alcanzables, con un 86,84 %, que el propio alumno compruebe que en cada tarea se produce un aprendizaje, con lo que se le estará trabajando la autoestima y el autoconcepto. También con un porcentaje del 86,84 % se encuentra la necesidad de trabajar para estimular la motivación intrínseca.

Además, hay que proporcionar actividades que contribuyan a la generalización de los aprendizajes, aspecto que sabemos es una de las dificultades específicas del acSD. Asimismo, sabemos de sus dificultades en la memoria, tanto a corto como a largo plazo, con lo que habrá que realizar actividades concretas que nos ayuden a trabajar este aspecto. Extraña que, precisamente en el ítem que se refiere a promover actividades interactivas positivas entre el profesorado y el alumnado, haya un 10,5 % que marca "no" y un 13,15 % que señala "dudoso". Los datos analizados anteriormente se presentan en su correspondiente tabla y gráfico.

	FRECUENCIA		PORCENTAJE VÁLIDO
	SÍ	NO	
Plantear pequeños retos asequibles y alcanzables para trabajar su autoestima y autoconcepto	SÍ	33	<b>86,84</b>
	NO	0	
	DUDOSO	5	13,16
Proporcionar actividades para fomentar la generalización de los aprendizajes	SÍ	30	78,94
	NO	2	5,27
	DUDOSO	6	15,79
Trabajar para estimularle la motivación intrínseca.	SÍ	33	<b>86,84</b>
	NO	1	2,63
	DUDOSO	4	10,53
Ejercitar la memoria con la realización de múltiples y variados ejercicios.	SÍ	27	71,05
	NO	2	5,27
	DUDOSO	9	23,68
Aumentar gradualmente el grado de autonomía en el trabajo.]	SÍ	34	<b>89,47</b>
	NO	0	
	DUDOSO	4	10,53
Promover actividades interactivas positivas entre profesorado-alumnado para reforzarle las habilidades del lenguaje	SÍ	29	76,31
	NO	4	10,53
	DUDOSO	5	13,16
Utilizar actividades y momentos variados que fomenten la memoria tanto a corto como a largo plazo	SÍ	28	73,69
	NO	3	7,89
	DUDOSO	7	18,42

**Tabla 90.** Necesidades de estilo cognitivo y de aprendizaje del acsd



**GRÁFICO 49.** Necesidades de estilo cognitivo del alumnado con SD

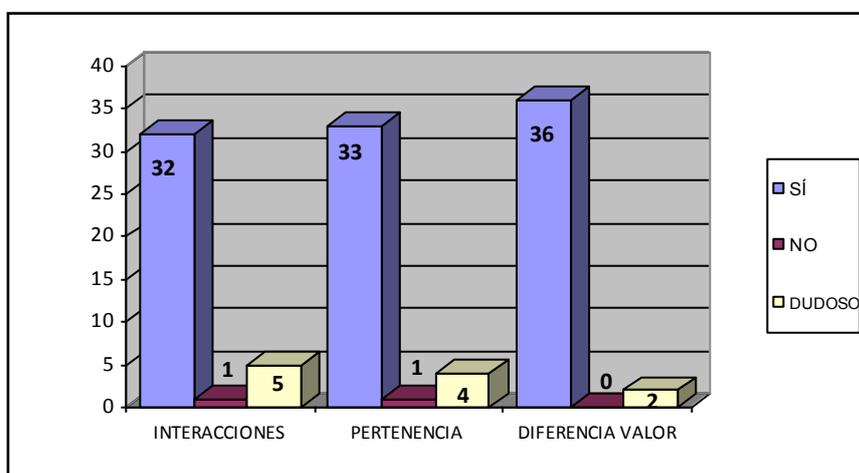
### E.3. Estrategias para atender las necesidades de socialización del alumnado con SD.

También el alumnado con SD presenta necesidades de socialización y, como ya se señaló en el marco teórico, era necesario también enseñar habilidades sociales. En las opciones

que se le presentaban al profesorado han tenido una respuesta mayoritariamente afirmativa, con pocas respuestas en “no” y en “dudoso”. De entre otras posibles, se le presentó como más importante la creación de interacciones positivas entre todo el alumnado, haciendo posible que el alumno con SD se sintiese que pertenecía al grupo donde estaba y, sobre todo, considerara y enseñara que la diferencia es un valor. Resalta que el 5,27 % manifieste sus dudas acerca del valor de la diferencia.

	FRECUENCIA		PORCENTAJE VÁLIDO
	SÍ	NO	
Fomentar interacciones abundantes entre los alumnos, tanto dentro como fuera del aula.	SÍ	32	84,21
	NO	1	2,63
	DUDOSO	5	13,16
Desarrollar el sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales.	SÍ	33	86,84
	NO	1	2,63
	DUDOSO	4	10,53
Considerar y enseñar la diferencia como un valor.	SÍ	36	94,74
	NO	0	
	DUDOSO	2	5,27

**Tabla 91.** Necesidades de socialización del alumnado con SD



**GRÁFICO 50.** Necesidades de socialización del acsd

### **5.3.6. BLOQUE F. CREENCIA, ACTITUD Y PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN.**

En este bloque se presentan los resultados sobre el BLOQUE F referido a las *creencias, actitudes y percepciones que tienen los profesores sobre la inclusión, en general, y sobre la inclusión del alumnado con SD*, en particular. Hay que mencionar la falta de respuesta en este bloque, debido, como posible causa, como señalamos anteriormente al “efecto cansancio”. No queremos pensar que el profesorado no haya contestado por otras razones, como podría ser el no querer pronunciarse en el tema de la inclusión.

#### **F.1. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la inclusión**

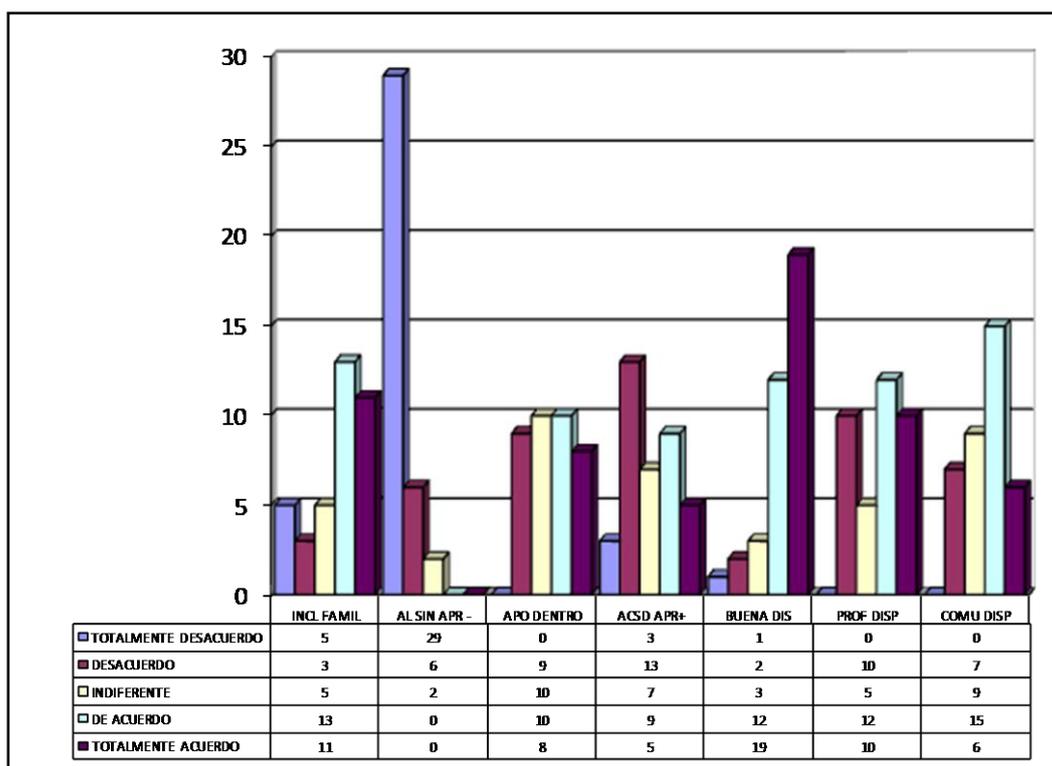
En un primer acercamiento a los datos, los profesores encuestados se decantan con un alto porcentaje, el 78,38 %, en estar *totalmente en desacuerdo* con la creencia generalizada de que el alumnado sin síndrome de Down aprende menos. En cuanto a que la inclusión es un modelo de escuela defendida por las familias, el profesorado señala que está *de acuerdo* en un porcentaje del 35,13 % y que está *totalmente de acuerdo* un 29,72 %. Datos que, como ya se ha comentado en otro capítulo, están de acuerdo en que las familias ponen cada vez más entusiasmo y esfuerzo en reclamar para sus hijos una educación de calidad y se está demostrando que la calidad viene, sobre todo, por una educación común para todos y en un espacio compartido. Sobre el ítem del apoyo en el aula ordinaria, el profesorado se ha quedado entre *indiferente* y de

*acuerdo*, con un porcentaje del 27,02 %. Respuesta que intuíamos en lo referente al aprendizaje del alumnado con SD en el aula ordinaria, señalando que existe la creencia entre el profesorado de secundaria que el alumnado con SD aprende más en el aula de apoyo y con el especialista. En cuanto a la buena disposición del propio profesor que contesta, de sus compañeros y de la comunidad, para la inclusión, los datos son similares. En la disposición personal se señala un *totalmente de acuerdo* en un porcentaje del 51,35 %, en la de los compañeros se señala un *de acuerdo* en un porcentaje del 32,43 % y en la de la comunidad, un porcentaje del 40,54 % es *de acuerdo*. Estos datos se pueden ver reflejados en la siguiente tabla y gráfico.

	1	2	3	4	5	MEDIA	MED	MÍN	MÁX	DESV. TÍPICA
La inclusión del alumnado con síndrome de Down es un modelo que defienden las familias con personas con síndrome de Down	5	3	5	13	11	3,59	4,00	1	5	1,353
La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las aulas ordinarias hace que los alumnos/as sin dificultades aprendan menos.	29	6	2	-	-	1,27	1,00	1	3	,560
El apoyo del alumnado con síndrome de Down en los centros educativos debe proporcionarse dentro del aula ordinaria	-	9	10	10	8	3,46	3,00	2	5	1,095
Los alumnos/as con síndrome de Down aprenden más, generalmente, en el aula ordinaria.	3	13	7	9	5	3,00	3,00	1	5	1,225
Tengo buena disposición para la inclusión del alumnado con síndrome de Down.	1	2	3	12	19	4,24	5,00	1	5	1,011
El profesorado de este Centro tiene, en general, buena disposición hacia la inclusión del alumnado con síndrome de Down	-	10	5	12	10	3,59	4,00	2	5	1,166
La Comunidad Escolar de este Centro trabaja por conseguir un Centro inclusivo en sus principios y en sus prácticas.]	-	7	9	15	6	3,54	4,00	2	5	,989

(1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Indiferente; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo.)

**Tabla 92.** Creencias, actitudes y percepciones sobre la inclusión.



**GRÁFICO 51.** Creencias, actitudes y percepciones sobre la inclusión.

## F.2. Influencia positiva de la inclusión en el alumnado.

En las opciones de respuesta sobre los efectos positivos que conlleva la inclusión sobre el alumnado hay una clara posición hacia la respuesta “totalmente de acuerdo” en todas las opciones, excepto en una que se reparte con “de acuerdo”. Los porcentajes referidos a la respuesta “totalmente de acuerdo” quedan así.

Aumenta su autoestima y autoconcepto.	40,00 %
Aprenden a prestarse ayuda mutua.	45,71 %
Todos aprenden de todos.	54,28 %
Mejora el clima general del aula.	45,71 %
Las interacciones entre el alumnado mejoran en calidad.	40,00 %
Les reduce el miedo a la diferencia.	45,71 %
Aprenden a respetar las diferencias individuales.	57,14 %
Hay una mayor tolerancia hacia la diferencia.	62,85 %

**Tabla 93.** Influencia positiva de la inclusión en el alumnado.

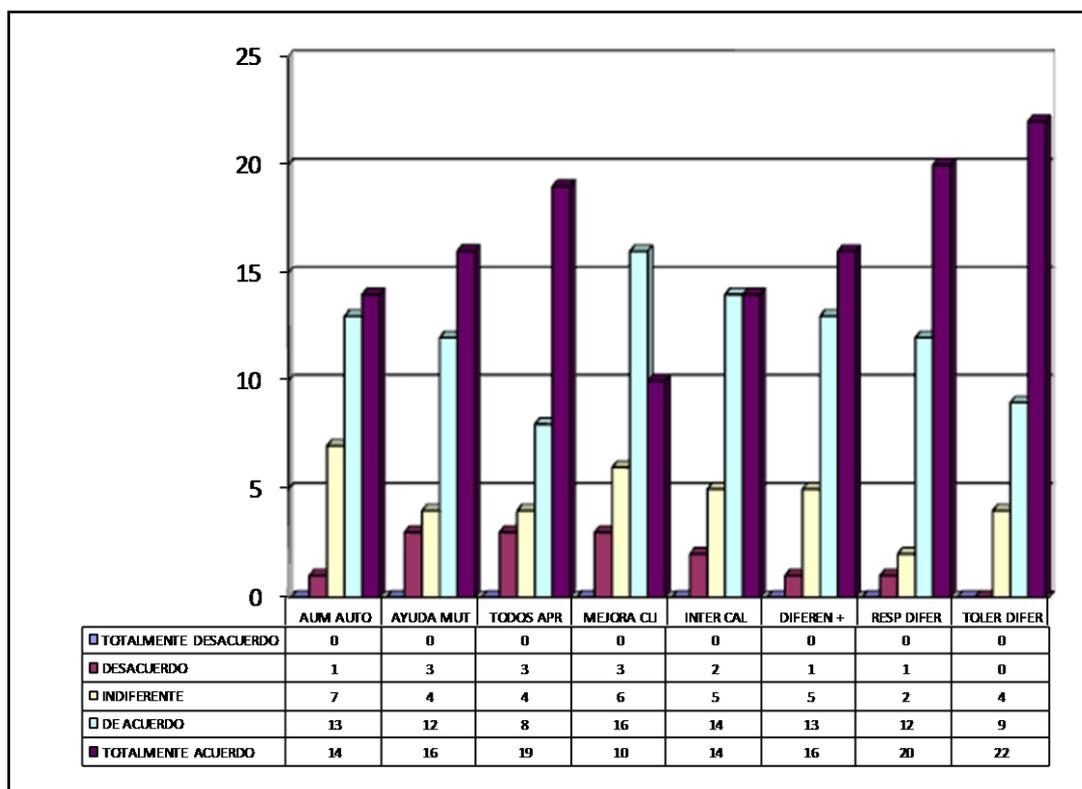
Las opciones que más alto porcentaje han obtenido han sido la referida a que el alumnado desarrolla una mayor tolerancia hacia la diferencia, seguida de que aprenden a respetar las diferencias individuales y que todos aprenden de todos.

En la tabla y el gráfico siguientes pueden verse los datos.

	1	2	3	4	5	MEDIA	MEDIANA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESV. TÍPICA
Aumenta su autoestima y autoconcepto.	-	1	7	13	14	4,14	4,00	2	5	,845
Aprenden a prestarse ayuda mutua.	-	3	4	12	16	4,17	4,00	2	5	,954
Todos aprenden de todos	-	3	4	8	19	4,26	5,00	2	5	,994
Mejora en clima general del aula	-	3	6	16	10	3,94	4,00	2	5	,906
Las interacciones entre el alumnado mejoran en calidad.	-	2	5	14	14	4,14	4,00	2	5	,879
Les reduce el miedo a la diferencia.	-	1	5	13	16	4,26	4,00	2	5	,817
Aprenden a respetar las diferencias individuales	-	1	2	12	20	4,46	5,00	2	5	,741
Hay una mayor tolerancia hacia la diferencia.	-	-	4	9	22	4,51	5,00	3	5	,702

(1.Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Indiferente; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo.)

**Tabla 94.** Influencia positiva de la inclusión en el alumnado.



**GRÁFICO 52.** Influencia positiva de la inclusión en el alumnado

### F.3. Influencia negativa de la inclusión sobre los compañeros del alumnado con SD.

En el apartado sobre la posible *influencia negativa de la inclusión en el alumnado con SD*, pretendíamos saber la opinión del profesorado en cuanto a tres de las cuestiones que con mayor frecuencia surgen, por cierto temor o desconocimiento, cuando se plantean cambios en un centro hacia la inclusión. En los datos obtenidos hay una clara posición en la opción *totalmente en desacuerdo* en las dos primeras opciones, quedándose a la mitad en la tercera opción, aunque si

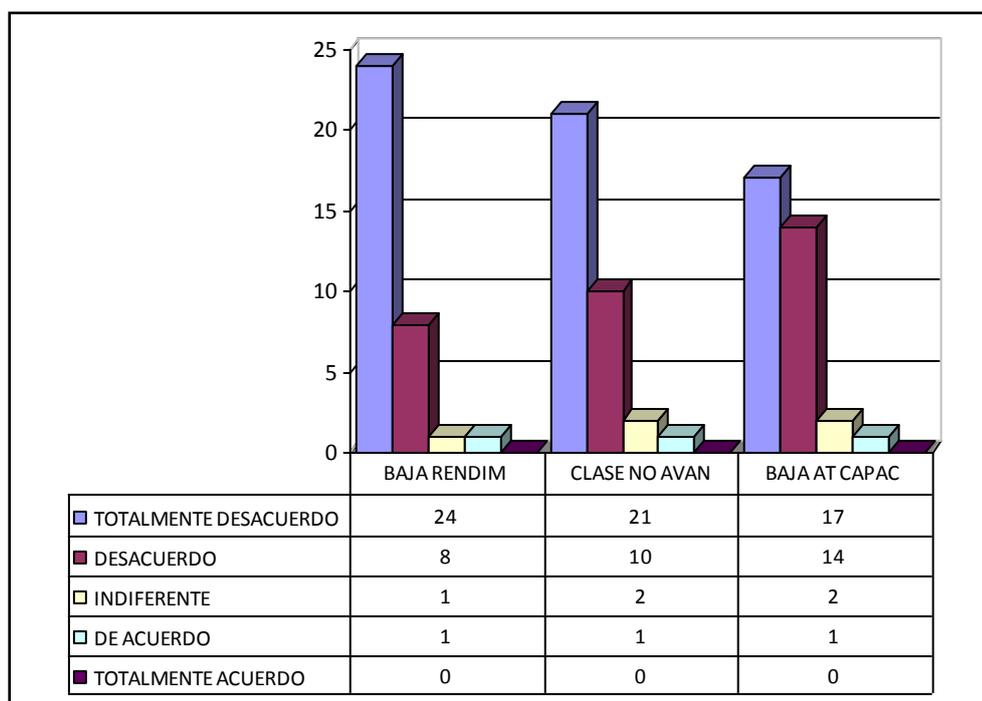
sumamos las opciones *totalmente en desacuerdo* y *de acuerdo*, los datos se igualan, como puede verse a continuación.

Disminuye el rendimiento del alumnado en general.	70,58 %
La clase no puede avanzar lo que debiera.	61,76 %
Se reduce el tiempo de atención al alumnado más capaz.	50,00 %

	1	2	3	4	5	MEDIA NA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESV. TÍPICA
Disminuye el rendimiento del alumnado en general.]	24	8	1	1	-	1,00	1	4	,535
La clase no puede avanzar lo que debiera.	21	10	2	1	-	1,00	1	4	,626
Se reduce el tiempo de atención a los alumnos más capaces.]	17	14	2	1	-	1,50	1	5	,626

(1.Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Indiferente; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo.)

**Tabla 95.** Influencia negativa de la inclusión en el alumnado.



**GRÁFICO 53.** Influencia negativa de la inclusión en el alumnado

#### F.4. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la inclusión del alumnado con SD en el aula ordinaria.

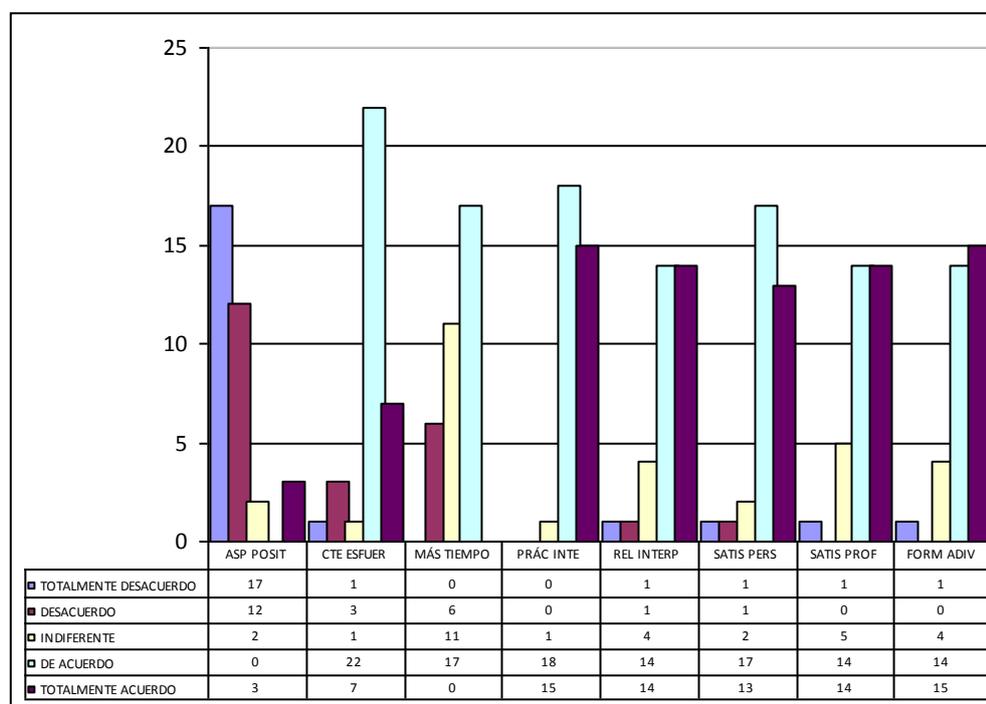
Los datos obtenidos, teniendo como base la suma de las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo, han sido:

Tiene más aspectos negativos que positivos.	8,82 %
Requiere un constante esfuerzo por parte del profesorado.	85,29 %
Requiere una gran dedicación de tiempo fuera del horario lectivo.	50,00 %
Le hace desarrollar prácticas más integradoras.	97,06 %
Aumenta la relación interpersonal con sus compañeros.	82,35 %
Le aporta más satisfacción personal.	88,23 %
Le aporta más satisfacción profesional.	82,35 %
Le invita a seguir formándose en la atención a la diversidad.	85,29 %

Como puede observarse, el porcentaje más alto corresponde a la opción referida a que la inclusión del alumnado con SD le hace desarrollar prácticas más integradoras, seguida de la satisfacción personal que le aporta, algo por encima de la satisfacción profesional. En el último lugar, en concordancia con los resultados, está el bajo porcentaje de profesorado, un 8,82 %, que piensa que la inclusión tiene más aspectos negativos que positivos. La afirmación acerca del constante esfuerzo que la inclusión exige por parte del profesorado es, quizás, una de las que más preocupa al profesorado de secundaria por las consecuencias que la inclusión de alumnado con SD tiene en la práctica diaria. Su tradicional forma de dar las clases, más expositivas y dirigidas a todo el alumnado, hace que sea mayor el esfuerzo que tiene que hacer en las clases si hay diversidad y tiene que atender al alumnado de forma más personalizada. La siguiente tabla y gráfico nos permite observar gráficamente los datos analizados.

	1	2	3	4	5	MEDI	ME	MÍN	MÁX	DESVTÍ
Tiene más aspectos negativos que positivos	17	12	2	0	3	1,82	1,50	1	5	1,167
Requiere un constante esfuerzo por parte del profesorado	1	3	1	22	7	3,91	4,00	1	5	,933
Requiere una gran dedicación de tiempo fuera del horario lectivo.	0	6	11	17	0	3.32	3,50	2	4	,768
Le hace desarrollar prácticas más integradoras	0	0	1	18	15	4,41	4,00	3	5	,557
Aumenta la relación interpersonal con sus compañeros.	1	1	4	14	14	4,15	4,00	1	5	,958
Le aporta más satisfacción personal.	1	1	2	17	13	4,18	4,00	1	5	,904
Le aporta más satisfacción profesional.	1	0	5	14	14	4,18	4,00	1	5	,904
Le invita a seguir formándose en la atención a la diversidad.	1	0	4	14	15	4,24	4,00	1	5	,890
Le hace desarrollar prácticas más integradoras.									97,06 %	
Le aporta más satisfacción personal.									88,23 %	
Requiere un constante esfuerzo por parte del profesorado.									85,29 %	
Le invita a seguir formándose en la atención a la diversidad.									85,29 %	
Le aporta más satisfacción profesional.									82,35 %	
Aumenta la relación interpersonal con sus compañeros.									82,35 %	
Requiere una gran dedicación de tiempo fuera del horario lectivo.									50,00 %	
Tiene más aspectos negativos que positivos.									8,82 %	

**Tabla 96.** Grado de acuerdo acerca de la inclusión del alumnado con SD



**GRÁFICO 54.** Grado de acuerdo acerca de la inclusión del alumnado con SD.

F.5. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la aceptación del alumnado con SD.

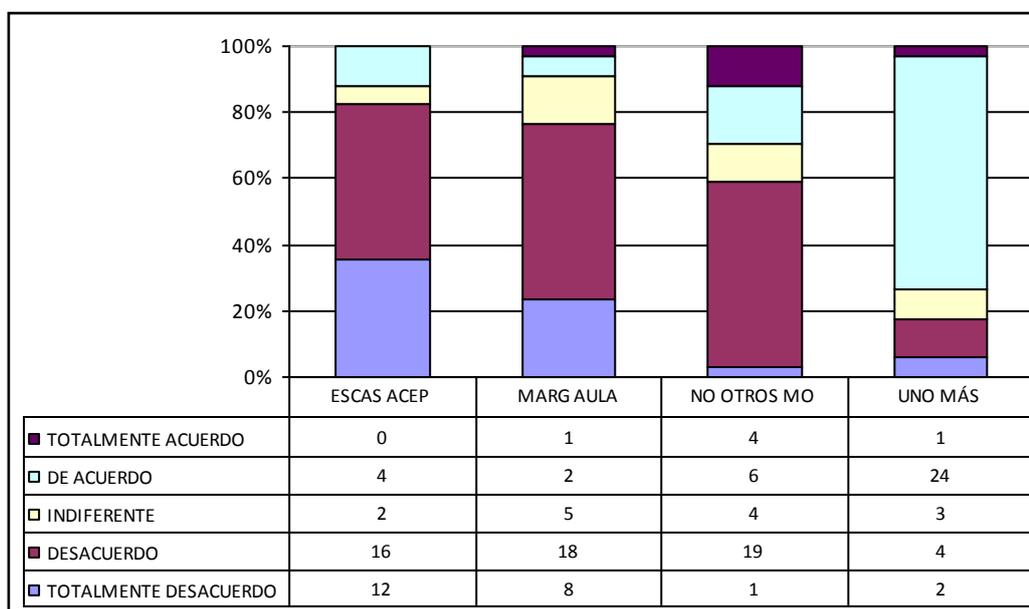
Los datos obtenidos en el apartado sobre la *aceptación social del alumnado con SD* nos muestran que hay un alto porcentaje, con un 70,58 %, aunque todavía no el ideal, de profesores que afirman que son considerados como un compañero más. En el resto de las afirmaciones, sumando la opción *totalmente en desacuerdo* y en *desacuerdo*, se obtienen los siguientes porcentajes.

Son escasamente aceptados.	82,35 %
Se les mantiene, en su mayoría, al margen de lo que sucede en el aula.	76,47 %
Son aceptados dentro del aula, pero no están con ellos en otros momentos.	58,82 %

Como podemos extraer, los chicos con SD son bien aceptados en sus aulas, aunque haya algunos aspectos en los que se les mantiene al margen de lo que sucede dentro de ellas. El porcentaje es menor cuando se refiere a la aceptación de los chicos con SD fuera del aula, en otros espacios y tiempos, como son los recreos o las salidas.

	1	2	3	4	5	MEDIA	MEDIAN	MÍNIMO	MÁXIMO	DESV. TÍPICA
Son escasamente aceptados.	12	16	2	4	-	1,94	2,00	1	4	,952
Se les mantiene, en su mayoría, al margen de lo que sucede en el aula	8	18	5	2	1	2,12	2,00	1	5	,946
Son aceptados dentro del aula, pero no están con ellos en otros momentos (recreos, salidas...).	1	19	4	6	4	2,79	2,00	1	5	1,149
Son considerados como un compañero/a más.	2	4	3	24	1	3,53	4,00	1	5	,961

**Tabla 97.** Grado de acuerdo acerca de la aceptación del alumnado con SD



**GRÁFICO 55.** Grado de acuerdo acerca de la aceptación del alumnado con SD

#### F.6. Expectativas del profesorado sobre el alumnado con SD.

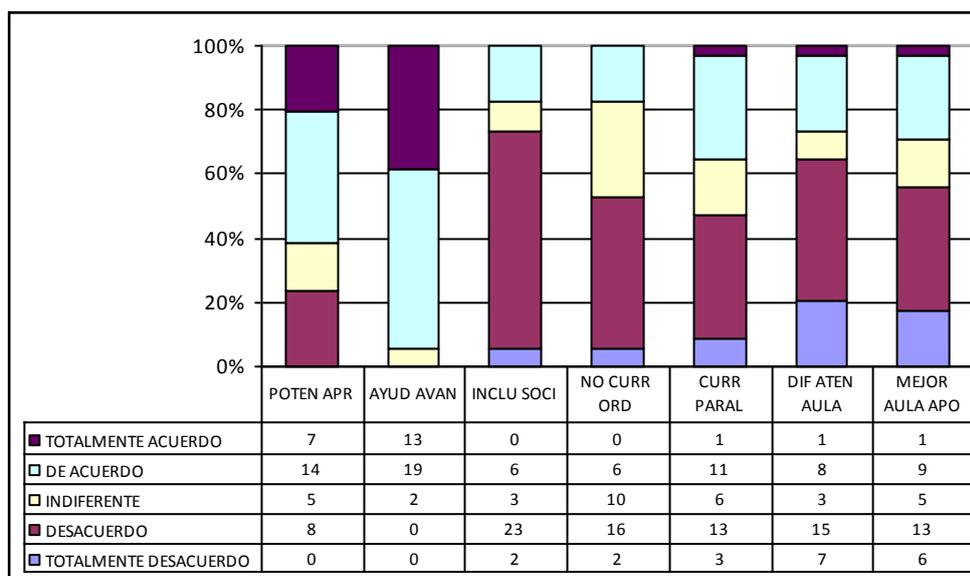
Las respuestas a la pregunta acerca de las *expectativas que el profesorado tenía sobre el alumnado con SD* están en función de las afirmaciones propuestas. Así tenemos propuestas en las que el profesorado se decanta claramente por estar de acuerdo con ellas, como son el que el alumnado con SD tiene un gran potencial de aprendizaje, con un porcentaje del 41,18 % y creer que, con las ayudas necesarias, se puede conseguir un gran avance, con porcentaje del 55,88 %.

En las siguientes afirmaciones, el profesorado se decanta por una mayoría en estar *en desacuerdo* con ellas. No creen que la inclusión social sólo se dé a nivel social, con un porcentaje de 67,65 %; no creen que no sea posible que sigan

un currículum ordinario, con un porcentaje del 47,05 ); consideran que no es muy difícil su atención en el aula ordinaria, con un 44,12 %; no creen que en el aula de apoyo estarían mejor atendidos, con un 47,05 %; y, por último, los resultados sí están más divididos en cuanto a si deberían seguir un currículum paralelo, ya que un 38.23 % afirman estar en desacuerdo y un 32,35 % afirman estar de acuerdo en que sigan el currículum paralelo. A continuación podemos ver los datos en la tabla y gráfico que se presenta.

	1	2	3	4	5	MEDIA	MEDIANA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESV. TÍPICA
Creo que tienen un gran potencial de aprendizaje.	0	8	5	14	7	3,59	4,00	2	5	1,076
Creo que, con las ayudas necesarias, se puede conseguir un gran avance	0	0	2	19	13	4,32	4,00	3	5	,589
Creo que su inclusión sólo es efectiva a nivel social	2	23	3	6	0	2,38	2,00	1	4	,853
Creo que no es posible que sigan un currículo ordinario, a pesar de las adaptaciones.]	2	16	10	6	0	2,59	2,00	1	4	,857
Creo que deberían seguir un currículo paralelo adaptado	3	13	6	11	1	2,82	3,00	1	5	1,086
Creo que es muy difícil su atención dentro del aula ordinaria.	7	15	3	8	1	2,44	2,00	1	5	1,160
Creo que estarían mejor atendidos/as en el aula de apoyo.	6	13	5	9	1	2,59	2,00	1	5	1,158

**Tabla 98.** Grado de acuerdo sobre sus expectativas acerca del acsd



**GRÁFICO 56.** Grado de acuerdo sobre sus expectativas acerca del acsd

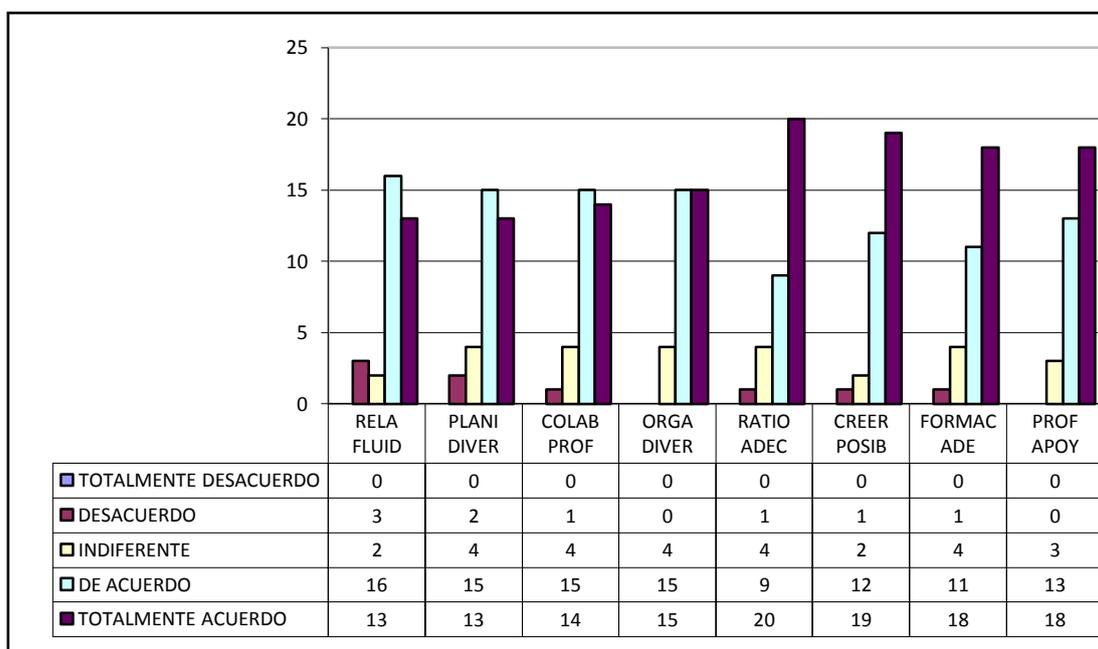
F.7. Grado de acuerdo en afirmaciones sobre las condiciones para la inclusión del alumnado con SD y su aprendizaje.

Y, para terminar el bloque dedicado a las creencias, actitudes y percepciones sobre la inclusión, se recogió información sobre el grado de acuerdo acerca de las condiciones para la inclusión del alumnado con SD. Como podemos ver en la tabla y gráfico que aparecen a continuación, los profesores han manifestado estar *de acuerdo* y estar *totalmente de acuerdo* con todas las afirmaciones presentadas. Si realizamos la suma de las frecuencias de todas las opciones obtenemos que todas estén entre 28 y 31, es decir, entre un 82,35 y un 91,18 %. Es de destacar el alto porcentaje (58,82%) en la opción *totalmente de acuerdo* en la afirmación referida a tener una ratio adaptada a la diversidad. Esta es una demanda que siempre surge, sobre todo, entre el profesorado

de secundaria, dándole un peso específico mucho más elevado del que en la realidad tiene en el éxito de los alumnos.

	1	2	3	4	5	MED	MEDI	MÍNIMO	MÁXIM	DESV. TÍPICA
Establecimiento de relaciones fluidas, de confianza y seguridad entre todos los miembros de la comunidad educativa	0	3	2	16	13	4,15	4	2	5	,892
Planificación de la enseñanza adecuándola a la diversidad del alumnado	0	2	4	15	13	4,15	4	2	5	,785
Colaboración entre el profesorado	0	1	4	15	14	4,24	4	3	5	,711
Organización del Centro adaptada a la diversidad del alumnado.	0	0	4	15	15	4,32	4	2	5	,621
Tener una ratio adaptada a la diversidad.	0	1	4	9	20	4,41	5	3	5	,682
Crear en las posibilidades de aprendizaje de todos ellos.	0	1	2	12	19	4,44	5	2	5	,629
Adquirir una formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula	0	1	4	11	18	4,35	5	2	5	,770
Contar con un amplio equipo de profesionales de apoyo.	0	0	3	13	18	4,44	5	3	5	,679

**Tabla 99.** Grado de acuerdo acerca de las condiciones para la inclusión del alumnado con sd



**GRÁFICO 57.** Grado de acuerdo sobre las condiciones para la inclusión del alumnado con SD

### **5.3.7. BLOQUE G. Análisis cualitativo de la pregunta abierta.**

G.1. DESCRIPCIÓN DE UN CASO. Para terminar, y debido a los problemas de generalización en los cuestionarios, nos gustaría que describiera algún caso difícil que se le haya presentado y que valorara en qué medida ha influido en su forma "general" de pensar y de actuar.

Con esta pregunta se pretendía indagar en algunos ejemplos de alumnado con SD que el profesorado recordase de manera especial.

Para el análisis de esta pregunta se ha realizado, tras varias lecturas, la categorización de los temas más importantes tratados en las respuestas. En el momento de hacer referencia a los comentarios de los profesores se han utilizado las citas con las palabras textuales. Algunas de ellas han resultado amplias, pero se ha creído necesario incluir la información del contexto y del alumnado al que se referían las citas, debido fundamentalmente a la influencia que ambos tienen en la forma de explicar por qué se piensa y se actúa de una determinada forma y no de otra.

A continuación se presenta la tabla con los códigos y las categorías utilizadas en este análisis.

Nº	Códigos	Categorías
1	EMP	Emplazamiento del alumnado con SD
2	INT	Integración/inclusión del alumnado con SD
3	ACT	Actividades en clase del alumnado con SD
4	CUR	Aspecto curricular. El aprendizaje del alumnado con SD
5	COM	El comportamiento del alumnado con SD
6	MOT	La motivación del alumnado con SD
7	SOC	La socialización del alumnado con SD
8	DIF	Algunas dificultades en la enseñanza del alumnado con SD
9	FOR	La formación del profesorado
10	SAT	La satisfacción del profesorado
11	COL	La colaboración del profesorado
12	INF	Influencia del caso en la actitud, forma de pensar y práctica

**Tabla 100.** Categorías para el análisis de la pregunta abierta.

Son muy variados los casos que se han relatado. Se ha extraído lo más significativo de cada uno de ellos de acuerdo con las categorías enumeradas anteriormente. A continuación se presenta el análisis realizado.

### **EMP. Emplazamiento del alumnado con SD**

En esta categoría, en la mayoría de casos que hemos encontrado, el alumnado se encontraba en el aula específica o en el aula de apoyo. También había algunos casos en los que el alumnado estaba en el aula ordinaria. Lo que se desprende de las lecturas es que cada vez son más las voces que creen que el alumnado con SD debe estar en el aula ordinaria, para aprender con sus compañeros.

"Tengo una alumna con Síndrome de Down en un Aula Específica, es decir, tiene un dictamen de escolarización modalidad "C". No obstante, la alumna sale del Aula con sus otros dos compañeros para las asignaturas de música y educación física con alumnos de 1º y 2º de ESO".

"En general, creo que todos los maestros de PT. EE. o Apoyo, siempre hacemos lo posible y lo imposible, para que nuestros alumnos estén bien atendidos, aprendan significativamente, se relacionen con sus compañeros, sean niños 'capaces', sean aceptados y estén integrados en la comunidad escolar, busquemos su ubicación más adecuada a sus necesidades,..., pero no siempre lo conseguimos, por circunstancias que se nos escapan y que no podemos controlar".

Creemos que no se trata de poner en cuestión el trabajo, importante en muchos casos, de la enseñanza del profesorado de apoyo, sino reflexionar si todo ese esfuerzo se refleja, posteriormente, en el aprendizaje, participación y aceptación social del alumnado con SD en el Centro. Creemos que para los objetivos reseñados, la ubicación más del alumnado con SD y con otras dificultades será, sin duda, el aula ordinaria. El alumno con SD no podrá ser aceptado plenamente por sus compañeros si el tiempo que pasa entre ellos compartiendo actividades, es mínimo.

"En mi opinión, este tipo de alumnado está mejor atendido en un centro ordinario pues ahí es donde se tiene modelos de referencia y no se educan en un grupo apartado de la sociedad para después 'soltarlos' en un mundo en el no se sienten parte de él ni entienden".

"PIENSO QUE ES NECESARIA LA INCLUSIÓN EN TODAS LAS ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO. Los profesionales de educación especial tenemos que trabajar dentro del aula ordinaria. Para ello es necesario un trabajo coordinado entre todos los profesionales que trabajamos con alumnos con necesidades educativas especiales".

## **INT. La integración/inclusión del alumnado con SD**

El profesorado que ha contestado esta categoría está de acuerdo con la integración aunque, la mayoría de las veces, justifica la asistencia al aula de apoyo de alumnado con SD que va bien en el aula ordinaria.

"Entiendo que deben estar integrados porque lo importante en el resultado final, en general, no es el producto sino el proceso".

"Le viene fenomenal estar en el aula ordinaria durante explicaciones orales, actividades de ordenador... Otras veces es atendida por la PT en el aula de apoyo. Hay más alumnos y pocos recursos humanos".

Un error de la integración/inclusión es pensar que no todos los centros están obligados a llevarla a cabo y a atender la diversidad de las aulas. Podemos consultar lo que se dice al respecto en la LEA, y más concretamente en la Orden de Atención a la Diversidad, en las que se refleja que la dicha atención es responsabilidad de todos los centros y de todo el profesorado. Es un movimiento que implica a todos los profesionales de la educación y a todos los centros, no debe producirse la concentración de necesidades educativas en algunos centros, ya que el efecto sería el contrario al deseado, como nos comentaba un profesor,

"es un error muy serio concentrar muchos alumnos con SD en un mismo centro, no es buena idea 'especializar'".

### **ACT. Actividades en clase del alumnado con SD**

Si el alumnado está en el aula específica, mucho tiempo se dedica a actividades muy alejadas del currículo ordinario. De ahí que, si existe la necesidad, ésta debe ser atendida en otro espacio y en otro momento, que no coincida en el horario que deba estar con sus compañeros de aula.

“Actualmente nos encontramos iniciándola en la implementación de un Sistema Aumentativo de Comunicación, que en el caso que nos ocupa se trata de la Comunicación Bimodal”.

Un profesor nos informa sobre un alumno en su aula de música, donde podemos observar el grado de normalización que tiene.

“Nuestro alumno con SD se encuentra perfectamente integrado en el aula de Música. Sabe de memoria, como todos, sus canciones y le encanta expresarse a través de la Música. Disfruta en estas clases realizando las mismas actividades y tareas que el resto, con sus adaptaciones”.

“Tuve una alumna en la que todo su aprendizaje previo lo había realizado en el aula de apoyo y estaba basado en la lectura y escritura. Tenía una rutina de trabajo de copiar y colorear. Nunca había realizado pruebas escritas. No tenía conocimientos previos de Geografía.

Esta declaración nos recuerda la importancia que tiene el diseño del itinerario escolar del alumnado, con la inclusión en el mismo de habilidades y conocimientos básicos, que le serán de gran utilizada en la edad adulta.

Todavía se piensa que la atención personalizada en un ambiente diferente y exclusivo para las personas con SD es muy positiva para su aprendizaje. Vemos que, en muchos casos, no se produce una verdadera inclusión por la influencia de las actitudes y creencias del profesorado, tanto ordinario como de apoyo.

"Trabajé durante dos años con tres chicos con SD en una clase de refuerzo realizando actividades prácticas muy interactivas y creo que logré unos aprendizajes relevantes que es muy difícil conseguir sin esa atención individualizada".

### **CUR. Aspecto curricular. El aprendizaje del alumnado con SD.**

Esta categoría suele tener, en general, comentarios positivos. El alumnado con SD está en el aula, trabaja sus materiales adaptados, se le apoya en las materias instrumentales y avanza en su aprendizaje. En los siguientes comentarios podemos ver reflejados todos estos aspectos.

"Un alumno en mi clase ha avanzado mucho y parte de este progreso es gracias a las interacciones con sus compañeros, que se han dado porque ha permanecido en el aula ordinaria, donde ha sido estimulado, querido y respetado".

"El alumno de mi aula empezó a evolucionar cuando conseguí entender cómo era su aprendizaje".

"Una vez que comencé a asesorarme y a conocer a este alumnado, bastó para descubrir que no son alumnos tan distintos a los demás y que tienen un potencial importante por desarrollar".

“Un caso algo difícil fue el de un alumno con SD sin experiencia dentro del aula ordinaria: no comprendía normas de convivencia, no era aceptado por los compañeros y no tenía hábito de trabajo”.

“El caso de la alumna que tengo en clase es algo especial porque, aunque no saca unas notas medias-altas, sí es capaz de seguir el ritmo medio del nivel de la clase”.

Pero también hay comentarios en los que se remarca el nivel y el desfase que tienen y la dificultad para asumir el ritmo de la clase.

“En general, el alumnado con SD tiene unas limitaciones que les impiden ir al mismo nivel que el resto de alumnos”.

“Tengo un caso difícil a nivel curricular, pues tiene una competencia muy baja”.

“La experiencia y la observación diaria tanto a nivel académico como de relaciones sociales ha estado muy condicionado por el gran desfase existente entre el alumnado con Síndrome de Down y el resto”.

“Su NCC (nivel de competencia curricular) era muy inferior al de sus compañeros de aula y se integraba con otros alumnos de edades inferiores”.

“En Matemáticas sigue un curriculum a parte, porque los objetivos de 4º son casi imposible de adaptar”.

En algunos comentarios se utiliza un lenguaje poco de acuerdo con una filosofía inclusiva, y que en la práctica sirve de muy poco su utilización. Así nos encontramos con:

"Tiene un adaptación curricular significativa con un nivel de competencia curricular de 3º de primaria, con muchas dificultades en las matemáticas".

Y nosotros planteamos: Si el alumno está en 2º de ESO, ¿qué consecuencias tiene ese comentario en la atención en el aula? ¿Qué contenidos trabajará? ¿Qué materiales trabajará? ¿Cómo será evaluado? Estos hechos son los que tienen que hacer reflexionar para buscar la respuesta más adecuada. Nos encontramos, una vez más, con los problemas que plantea el sistema. En los niveles inferiores no se le hacen las adecuaciones adecuadas, y en los niveles superiores, la excusa es que tiene desfase, no se le puede atender y, como consecuencia, no puede progresar. Es un círculo que hay que romper en algún punto para poder ofrecer la atención más adecuada.

Hay situaciones en el aula que se repiten con alguna frecuencia, aunque no en todos los alumnos, en las que el alumno se encierra en sí mismo y no comienza a trabajar. Sólo después de unos minutos y después de hablar e intentar razonar, se dispone a trabajar. Sucede como nos cuenta esta profesora:

"Para mí, la mayor dificultad que se me ha planteado es el día en que mi alumna no quiere trabajar, porque está sensible o enfadada por alguna razón; entonces, tengo que hablar con ella y tarde o temprano, razona y se pone a trabajar".

"Recuerdo a una alumna con SD que cuando comenzó 1º de ESO, tenía una excelente actitud hacia el trabajo en clase y no paraba de trabajar, pero lo hacía de forma mecánica. Me asaltaban muchas dudas, ¿merecía la pena su esfuerzo? Con el paso de los cursos fue incrementando su razonamiento y

compresión. Terminó la ESO con un lenguaje mucho más preciso, fluido y comprensible y bastante preparada para su inserción en el mundo laboral. Está claro que los docentes necesitamos creer en nuestro alumnado, tener paciencia y darles tiempo”.

Experiencias que nos evidencian la necesidad de la formación del profesorado para atender las diferencias. Cuando se bloquean, cuando pierden la atención, cuando dicen estar cansados o cuando no están motivados, el profesor debe contar con la estrategia más adecuada para cada situación. Debemos ser constantes y pacientes, respetando las necesidades de cada alumno y recuperar poco a poco el trabajo académico.

Un aspecto que se repite y, que según el profesorado es fundamental, se refiere al apoyo de familias y, en nuestro caso, también a la Asociación Síndrome de Down, para lograr un aprendizaje efectivo y una mayor participación en el aula.

“En lo académico, creo que el avance en el aprendizaje es más debido a factores externos, como el apoyo familiar o de otra índole. Cuando éstos no son favorables, la integración en el aula no les proporciona los medios adecuados para avanzar de acuerdo con sus capacidades”.

“No se me ha planteado ninguna dificultad. Además, cuento con la ventaja de que sus familia está plenamente implicada en su desarrollo”.

“En cuanto al aprendizaje, creo que la inclusión proporciona un aprendizaje lento y que sólo permite ver resultados positivos cuando existe la colaboración de otros agentes sociales y en especial del ámbito familiar”.

### **COM. El comportamiento en clase del alumnado con SD.**

En general, suele manifestarse que el alumnado con SD tiene un comportamiento similar al resto de los alumnos.

"En general, son alumnos que no causan problemas en el aula".

### **MOT. Motivación del alumnado.**

La motivación es uno de los aspectos más valorados en el alumnado con SD, considerándose que su motivación está por encima de la de muchos de sus compañeros.

"He observado alumnos con síndrome más estimulados y motivados que muchos de sus compañeros".

"Actualmente tengo como referente una alumna, bastante integrada en el grupo clase, muy motivada hacia ciertas materias como Sociales y Biología".

"También destacamos de él su interés por el inglés, en cuya clase participa con frecuencia".

### **SOC. La socialización del alumnado con SD**

En la categoría de la socialización hemos encontrado comentarios muy variados. A pesar de las dificultades que todavía hay para la aceptación e interacción entre todo el alumnado, los chicos con SD son aceptados por sus compañeros.

“Cuando se incorporó en tercero de eso le costó un poco la adaptación, pero empezó a mejorar su socialización hasta convertirse en la ‘alegría’ del aula”.

“Un alumno que no va muy bien a nivel curricular y, sin embargo, a nivel social es un alumno totalmente integrado en la dinámica de su aula y del centro”.

“La alumna que tengo en clase es muy bien aceptada por todos y no ha sufrido ningún tipo de acoso o discriminación. Muchas compañeras han tratado de ayudarle y acercarse a ella, aunque es muy reacia a ser ayudada e incluida en algún grupo”.

“En general, mi experiencia me ha hecho pensar que desde el punto de vista social la inclusión del alumnado con SD es muy positiva para todos”.

“Un caso algo difícil es una alumna con síndrome de Down que no es aceptada por el resto de compañeros de clase, es muy difícil conseguir que se integre en las diferentes actividades planteadas. El gran problema es la escasa empatía de sus compañeros de clase, intento hablar con los alumnos más comprensivos para que se pongan en parejas o grupos con la alumna con síndrome de Down pero les cuesta muchísimo.”

Esta situación, muchas veces, es provocada por la falta de conocimiento por parte de los compañeros de cómo es realmente la alumna con SD. Sólo conocen lo que ven y lo que la alumna deja ver. Es necesario, ante estos casos, promover interacciones positivas de conocimiento y valoración mutua, de cómo es cada uno, cómo se muestra ante los demás y cómo le gusta a cada uno ser valorado.

## **DIF. Algunas dificultades**

En el apartado de las dificultades observamos que, en pocas ocasiones, hacen referencia a las dificultades de enseñanza, es decir, a las dificultades que se le presentan al profesorado en la atención al alumnado con SD. La mayoría de las dificultades se centran en los déficits que presenta el alumnado o la familia.

"Después de conocer a este chico, cada vez estoy más convencida que la dificultad no está en las características cognitivas, sino en la autonomía, la madurez y el cruce de otros escollos conductuales como la hiperactividad, el déficit de atención, el ambiente familiar disruptivo y los desequilibrios emocionales, entre otros".

"Probablemente el caso más difícil sea el de un alumno que vino al centro muy inmaduro y con muchos problemas de autonomía y comportamiento. Pasó rápidamente la primaria y no se le prestó la atención necesaria en esa etapa de su formación, por lo que en secundaria se multiplicaron sus necesidades".

"La dificultad, a mi entender, está en el grado de autonomía, madurez, actitud, capacidad de trabajo, apoyo familiar o dedicación."

Otras dificultades hacen referencia a la propia actitud y prejuicios que tienen los profesores ante las NEE.

"Cualquier caso es difícil y bien sabemos que nunca por las características de este alumnado, sino más bien por los prejuicios de nosotros mismos, los profesores y profesoras, que a pesar de las leyes (i ya hace 19 años de la LOGSE!) y de las investigaciones, seguimos con el 'no sé', 'no puedo', 'tengo más niños que atender', 'no sé adaptar' 'llévatelo/a fuera', 'no me gusta que entren en mi clase'. Como si todo lo que se hiciera por estos niños y niñas

fuese porque están haciendo un favor cuando es al revés, es nuestra obligación”.

No queremos aquí negar en ningún momento que las dificultades existen, están ahí, pero lo que sí vamos a defender es que, de antemano, no debemos poner límites a lo que cualquier persona puede aprender. Nuestras expectativas serán bajas y nuestra forma de trabajar se empobrecerá.

“A pesar de que en casa tiene mucha estimulación, sus grandes dificultades te hacen pensar que ha tocado techo y que el avance es tan lento que parece que ya no se puede conseguir mucho más”.

### **FOR. La formación del profesorado**

La formación del profesorado es fundamental para la atención del alumnado con SD y, en general, para la atención a la diversidad del alumnado. Muchos profesores afirman tener lagunas en esta formación, sobre todo, en lo que respecta a las estrategias de enseñanza.

“No son malos alumnos por ser síndrome de Down sino por sus especiales peculiaridades en su comportamiento y procesos de aprendizaje, desconocidas para la mayoría de nosotros”.

“Mi experiencia con alumnado de síndrome de Down es muy poca, sólo este curso”.

“Al llegar al centro y no haber trabajado nunca con alumnado Síndrome de Down surgen dudas en todo momento”.

“La integración es la mejor opción pero siempre formando al personal del centro o por lo menos, realizando actividades de sensibilización”.

En estas declaraciones, todavía se ve, que la falta de formación suena más a una excusa, que a una realidad. Existen actualmente muchas y diversas formas de formarse. Baste con nombrar cursos, congresos y seminarios organizados por las universidades y los organizados por los Centros del Profesorado, sin contar con la formación en los propios centros. También debemos hacer referencia a la cantidad de libros actualizados e internet con los que se cuenta para la formación permanente.

En algunas ocasiones, la falta de formación se refiere a la elaboración de materiales adaptados para el alumnado con SD.

“La mayor dificultad que me he encontrado al trabajar con alumnado con síndrome de Down ha sido la adaptación de los materiales para que pudiera seguir las clases”.

La falta de formación también se traduce en alguna dificultad para usar estrategias de enseñanza en el aula para potenciar la participación del alumnado con SD, como lo expresa uno de nuestros encuestados.

“El primer curso de contacto con el alumnado con SD, me encontré con un alumno al que no conseguía integrar en las actividades de clase. La búsqueda de estrategias para lograrlo me ha hecho pensar en la necesidad de formarme en nuevas metodologías para lograr la integración”.

En este sentido cabe decir lo importante que es la Formación en Centros, ya que el profesorado debe partir de sus necesidades reales y cercanas para mejorar su práctica diaria y

debe hacerlo, por supuesto, en colaboración con sus compañeros.

### **SAT. Satisfacción del profesorado.**

Hay muchas veces en las que nuestro trabajo con el alumnado con SD nos satisface, sobre todo cuando observamos los avances, aunque sean pequeños, y la felicidad de nuestro alumnado.

"es muy gratificante trabajar con estos alumnos/as".

"Mi trabajo con una alumna fue todo un reto personal y profesional para mí y terminó siendo muy satisfactorio".

"Siempre que he trabajado con alumnos con el síndrome de Down me ha sido muy gratificante y hemos aprendido mucho mutuamente".

Las palabras siguientes nos resumen toda una filosofía de vida:

"Debido a mi experiencia considero que es algo muy gratificante para un docente encontrar discentes que puedan aportar tanto como MAR me ha regalado".

También hay otras veces en que se producen momentos de duda, incertidumbre y de cuestionamiento de nuestra práctica.

"Pero para mí como profesora ha sido difícil la atención al grupo y no me siento ni medianamente satisfecha con mi trabajo en el aula."

"Al final he perdido el interés porque creo que como profesional de la enseñanza tengo poco que aportar en ese campo".

"La legislación actual permite realizar adaptaciones sin límite que, en el fondo, van a desincentivar la investigación y el esfuerzo y lo peor es que parece que a nadie le importa mientras que el asunto 'marche'".

Declaraciones como esta nos llevan a realizar algún comentario acerca de la insatisfacción que muestran. El hecho de que la normativa permita realizar las adaptaciones más adecuadas, no significa que debamos perder el interés por seguir descubriendo qué hay detrás del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diferente tema es el de la atención que el alumno tiene, por derecho, a recibir en el aula, con un currículo que le permita acceder a los aspectos generales de la cultura en la que más tarde tendrán que participar como ciudadano.

### **COL. La colaboración del profesorado.**

Es importante el aspecto de la colaboración entre todos los profesionales que interactúan con el alumnado con SD. Asimismo es necesaria la coordinación de todos y tener los mismos criterios a la hora de actuar.

"los profesionales que interactuamos con ella nos encontramos implicados con este proceso que se lleva a cabo y nos mantenemos muy coordinados para una buena aceptación y desarrollo del mismo".

"Un caso difícil fue la atención a un alumno con graves problemas de comportamiento, proveniente de un medio familiar muy desestructurado. Se comprendió la necesidad de actuar coordinados todo el Claustro, contar con apoyo externo y de la familia".

“Con un alumno de difícil comportamiento, se actuó en su inclusión con un equipo docente implicado, se buscaron los apoyos necesarios de la Asociación de SD, un monitor de apoyo dentro del aula y mucho diálogo. Poco a poco fue cambiando de actitud y mejorando el rendimiento”.

Hemos querido destacar estas manifestaciones de colaboración del profesorado en sus actuaciones, aunque no sea la forma en la que, generalmente, se trabaja en secundaria.

### **INF. Influencia en la actitud, forma de pensar y práctica.**

En esta pregunta también nos interesaba conocer cómo, el haber tenido algún caso un poco difícil de afrontar, ha podido influir en la actitud, forma de pensar y práctica. Como la mayoría de respuestas, en ésta hay también una gran variedad. Desde los que piensan que estos casos no han tenido influencia hasta los que, de alguna manera, los profesores han puesto mayor interés y han comenzado a cambiar, después de conocer un caso cerca de ellos.

“No puedo destacar ningún caso de relieve que haya tenido una influencia significativa en mi forma de pensar y actuar en mi práctica docente”.

“un alumno con síndrome de Down, muy impulsivo, del que he sido profesora dos años consecutivos y el curso actual, me ha influido mucho, pues con él me he sentido incapaz de organizar el trabajo en clase sin apoyo de otro adulto”.

“Llevo cuatro años con alumnado SD en mis clases, mi forma de actuar ha cambiado bastante. Inicialmente, mi atención se volcaba mucho en ellos/as

porque, sin querer verlos diferentes, los veía. Ahora no, el trato que tengo con ellos/as es equiparable al que tengo con el resto de mis alumnos/as”.

“Todos los casos son un reto nuevo”.

“Durante cuatro cursos hemos tenido en el IES un alumno con deficiencia mental moderada, su inclusión en el aula al principio fue difícil, pero lentamente se fue llevando a cabo la adaptación del currículum y de las actividades y a establecer conductas a eliminar y conductas a imitar. Actualmente está en un centro ocupacional y los profesores que le tuvieron en clase están más abiertos en este tema y por tanto más colaboradores”.

### **5.3.8. Resultados de la dependencia entre variables: correlación.**

La correlación entre variables indica la fuerza y la dirección de una relación lineal entre dos variables aleatorias. Así, dos variables estarán correlacionadas cuando los valores de una varían con respecto a los valores de la otra, cuando al aumentar los valores de una, aumentan también los valores de la otra y viceversa. El coeficiente que nosotros hemos utilizado es el coeficiente de Pearson, que mide el grado de relación entre dos variables, considerando los valores superiores a 0,5.

A continuación se presentan los resultados de las correlaciones realizadas con aquellas variables que tenían dependencia entre sí y, por lo tanto, significado. Se ha realizado el estadístico no paramétrico Chi-cuadrado. Si el p-valor es menor al nivel de significación de 0,05, se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que existe

dependencia entre las variables. No se considerarán como válidos los cruces entre variables que indiquen que las frecuencias esperadas menores que 5 superen el 20 %. Las tablas de la correlación de Pearson completas pueden consultarse en el CD adjunto, marcadas de color rojo aquellas variables con dependencias significativas.

VARIABLE	VARIABLE	CORREL
B.1.EDAD	B.6. AÑOS DE DOCENCIA	,794**
B.6. AÑOS DE DOCENCIA	B.7. AÑOS DE DOCENCIA EN EL CENTRO	,742
B.3. TITULACIÓN	B.11. FORMACIÓN ALUMNADO CON SD	-,611
	B.12.d. FORMACIÓN CEP	-,559
	B.12.e. FORMACIÓN BIBLIOGRAFÍA	-,559
B.11.FORMACIÓN ALUMNADO CON SD	B.12.d. FORMACIÓN CEP	,726
	B.12.e. FORMACIÓN BIBLIOGRAFÍA	,747
	B.12.g. FORMACIÓN ASOCIACIONES S. DOWN	,548
F.4. A Tiene más aspectos negativos que positivos.	B.11. FORMACIÓN ALUMNADO SD	-,520

**Tablas 101.** Correlaciones significativas.

De este bloque de variables relativo a los datos personales y profesionales del profesorado, en primer lugar, podemos ver que, como era de esperar, las variables edad, años de docencia y años de docencia en el Centro, presentan una correlación positiva. Además se deduce que los profesores que tienen una mejor formación en alumnado con SD adquieren dicha formación a través, fundamentalmente, de la bibliografía, del CEP y de las Asociaciones Down. A la vez, esta formación presenta una relación negativa con respecto a la titulación, siendo las licenciaturas las que presentan menor formación. Añadimos también que a una mayor formación se corresponde la opción de considerar que la inclusión tiene más aspectos positivos que negativos.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
C.3.A OBJETIVOS IGUALES	C.5.C. ACTIVIDADES REDUCIENDO NIVEL DE ABSTRACCIÓN	,639
	C.5.D. SON ADAPTADAS, DESCOMPONIÉNDOLAS EN MÁS PASOS PARA SU SOLUCIÓN	,562
C.4.B CONTENIDOS. SON ADAPTADOS DE MANERA NO SIGNIFICATIVA	C.5.F. ACTIVIDADES SON ADAPTADAS, ELIMINANDO MUCHAS DE ELLAS.	,531
C.5.D SON ADAPTADAS, DESCOMPONIÉNDOLAS EN MÁS PASOS PARA SU SOLUCIÓN	C.5.B. ACTIVIDADES. SON ADAPTADAS REDUCIENDO EL NÚMERO DE ACTIVIDADES A REALIZAR	,507
	C.5.E. ACTIVIDADES. SON ADAPTADAS, DANDO MÁS TIEMPO PARA SU REALIZACIÓN	,608
C.12.D. TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS DESPUÉS DE UNA BREVE EXPLICACIÓN	C.12.E. TRABAJO COOPERATIVO DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS.	,646
C.12.G. USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL.	C.12.H. USO DEL ORDENADOR.	,678

En este grupo, en cuanto a los objetivos, contenidos y actividades encontramos correlaciones positivas entre los mismos, de tal manera que a una propuesta de objetivos igual para todos se corresponde una adaptación de contenidos y actividades, siendo la mayor correlación con la adaptación que se realiza en el nivel de abstracción. Correlaciones positivas encontramos entre las variables trabajo en pequeños grupos después de una breve explicación y trabajo cooperativo de las actividades propuestas. También entre el uso de material audiovisual correlaciona con el uso del ordenador.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
D.1.b. Su ritmo de aprendizaje es muy lento	D.1.c. Sus dificultades de razonamiento	,609
D.1.d. Sus dificultades de atención y concentración	D.1.e. No mantiene la atención en las explicaciones	,664

Los datos de esta tabla nos indican que existe una correlación positiva entre el ritmo de aprendizaje y las dificultades de razonamiento, así como entre las dificultades de atención y concentración y el hecho de no mantener la atención en las explicaciones. De aquí se deduce la importancia que tiene el trabajar con el alumnado con SD aspectos como el

razonamiento y la atención para conseguir una mejora en el ritmo de aprendizaje.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F.1.b La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las aulas ordinarias hace que los alumnos/as sin dificultades aprendan menos.	F.2.a. Aumenta su autoestima y autoconcepto.	-,512(**)
	F.2.b. Aprenden a prestarse ayuda mutua.	-,577(**)
	F.2.c. Todos aprenden de todos	-,613(**)
	F.2.h. Hay una mayor tolerancia hacia la diferencia.	-,523(**)

Estas correlaciones negativas indican que si la inclusión hace que el alumnado sin discapacidad aprende menos entonces bajará la autoestima y autoconcepto del acSD, no se les permite aprender a prestarse ayuda, no aprenden todos de todos y se reduce la tolerancia hacia la diferencia.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F.1.b La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las aulas ordinarias hace que los alumnos/as sin dificultades aprendan menos.	F.3.b. La clase no puede avanzar lo que debiera.	,629**
	F.3.c. Se reduce el tiempo de atención a los alumnos más capaces.	,650**

Sin embargo, sí existe correlación positiva si la inclusión hace que el alumnado sin discapacidad aprende menos, entonces la clase no pueda avanzar y se reduzca el tiempo dedicado al mencionado alumnado.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F.1.c El apoyo del alumnado con síndrome de Down en los centros educativos debe proporcionarse dentro del aula ordinaria.	F.1.d Los alumnos/as con síndrome de Down aprenden más, generalmente, en el aula ordinaria.	,745**
	F.2.a. Aumenta su autoestima y autoconcepto.	,522(**)
	F.2.b. Aprenden a prestarse ayuda mutua.	,532(**)
	F.2.c. Todos aprenden de todos.	,564(**)
	F.2.d. Mejora en clima general del aula.	,505**
	F.3.b. La clase no puede avanzar lo que debiera.	-,507**
	F.3.c. Se reduce el tiempo de atención a los alumnos más capaces.	-,540**

En cuanto a la variable donde se afirmaba que el apoyo debía proporcionarse dentro del aula ordinaria, encontramos

correlaciones positivas y negativas. Si el apoyo se da dentro del aula, el alumno con SD aprende más, aumenta su autoestima y autoconcepto, el alumnado aprende a prestarse ayuda, todos aprenden de todos y mejora el clima general del aula. En definitiva, el apoyo dentro del aula se convierte en un importante factor facilitador de la escuela inclusiva.

Como era de esperar correlaciona de forma negativa con la reducción del tiempo de atención a los alumnos más capaces y con la clase no puede avanzar lo que debiera.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F.1.f. El profesorado de este Centro tiene, en general, buena disposición hacia la inclusión del alumnado con síndrome de Down.	F.1.g. La Comunidad Escolar de este Centro trabaja por conseguir un Centro inclusivo en sus principios y en sus prácticas.	,822(**)

La variable sobre la buena disposición del profesorado hacia la inclusión del alumnado con síndrome de Down correlaciona de forma muy intensa con el hecho de que la Comunidad Escolar del Centro trabaja por conseguir un Centro inclusivo en sus principios y en sus prácticas.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F.2.b Aprenden a prestarse ayuda mutua.	F.2.c. Todos aprenden de todos.	,939(**)
	F.2.d. Mejora en clima general del aula.	,658(**)
	F.2.e. Las interacciones entre el alumnado mejoran en calidad.	,671(**)
	F.2.f. Les reduce el miedo a la diferencia.	,734(**)
	F.3.a. Disminuye el rendimiento del alumnado en general.	-,536(**)
F.2.c Todos aprenden de todos.	F.2.d. Mejora en clima general del aula.	,714(**)
	F.2.e. Las interacciones entre el alumnado mejoran en calidad.	,672(**)
	F.2.f. Les reduce el miedo a la diferencia.	,700(**)
	F.2.h Hay una mayor tolerancia hacia la diferencia.	,711(**)
F.2.d Mejora en clima general del aula.	F.3.a. Disminuye el rendimiento del alumnado en general.	-,544(**)
	F.2.e. Las interacciones entre el alumnado mejoran en calidad.	,823(**)
	F.2.f. Les reduce el miedo a la diferencia.	,776(**)
	F.2.g. Aprenden a respetar las diferencias individuales.	,522(**)
F.2.e Las interacciones entre el alumnado mejoran en calidad.	F.2.h. Hay una mayor tolerancia hacia la diferencia.	,696(**)
	F.2.f. Les reduce el miedo a la diferencia.	,807(**)
	F.2.g. Aprenden a respetar las diferencias individuales.	,619(**)
	F.2.h Hay una mayor tolerancia hacia la diferencia.	,688(**)

En este bloque de opinión sobre la influencia positiva de la inclusión en el alumnado, en general, y el alumnado con SD, en particular, destacan unas correlaciones altas unas e intensas otras. A continuación nos centramos en las correlaciones más intensas:

- ▶ En primer lugar, el ítem aprenden a prestarse ayuda mutua correlaciona de forma intensa con el de todos aprenden de todos (0,939). Señalar la correlación negativa de que si aprenden a prestarse ayuda disminuye el rendimiento del alumnado en general. Es un tópico que hay que eliminar ya que, como vemos, un ítem no es consecuencia del otro, si bien, podríamos afirmar que, en la mayoría de las ocasiones, cuando un alumno presta ayuda y explica al compañero, es cuando se produce más y mejor aprendizaje.
- ▶ Al producirse una mejora en el clima general del aula se produce que las interacciones entre el alumnado mejoran en calidad.
- ▶ Si las interacciones entre el alumnado mejoran en calidad, les reduce el miedo a la diferencia.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F.3.a Disminuye el rendimiento del alumnado en general.	F.3.b. La clase no puede avanzar lo que debiera.	,842(**)
	F.3.c. Se reduce el tiempo de atención a los alumnos más capaces.	,747(**)
F.3.b. La clase no puede avanzar lo que debiera.	F.3.c. Se reduce el tiempo de atención a los alumnos más capaces.	,858(**)

Sobre los ítems relacionados con los aspectos negativos de la inclusión, podemos observar que si se produce una

disminución en el rendimiento, como era de esperar, la clase no puede avanzar lo que debiera y se reduce el tiempo de atención a los alumnos más capaces.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F.4. e. Aumenta la relación interpersonal con sus compañeros.	F.4. f. Le aporta más satisfacción personal.	,880(**)
	F.4. g Le aporta más satisfacción profesional.	,705(**)
	F.4. h Le invita a seguir formándose en la atención a la diversidad.	,705(**)
F.4. f. Le aporta más satisfacción personal.	F.4. e. Aumenta la relación interpersonal con sus compañeros.	,880(**)
	F.4. g Le aporta más satisfacción profesional.	,852(**)
	F.4.h. Le invita a seguir formándose en la atención a la diversidad.	,852(**)
F.4. g. Le aporta más satisfacción profesional.	F.4. e. Aumenta la relación interpersonal con sus compañeros.	,705(**)
	F.4. f. Le aporta más satisfacción personal.	,852(**)
	F.4.h. Le invita a seguir formándose en la atención a la diversidad.	,927(**)
F.4. h. Le invita a seguir formándose en la atención a la diversidad.	F.4. e. Aumenta la relación interpersonal con sus compañeros	,705(**)
	F.4. f. Le aporta más satisfacción personal.	,852(**)

En cuanto a los ítems de opinión referidos a la inclusión del alumnado con SD, encontramos valores altos en las correlaciones, siendo la más alta la que se da entre los ítems, le aporta más satisfacción profesional con el de que le invita a seguir formándose en la atención a la diversidad. Asimismo, le aporta más satisfacción personal correlaciona con valores altos con aumenta la relación interpersonal con sus compañeros. Relación necesaria para cualquier proceso de inclusión que se quiera iniciar.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F.5. a. Son escasamente aceptados.	F.2. c. Todos aprenden de todos.	-,528(**)
	F.2. f. Les reduce el miedo a la diferencia.	-,535(**)
	F.2. h. Hay una mayor tolerancia hacia la diferencia.	-,630(**)

Sobre la aceptación del alumnado con SD podemos observar las correlaciones negativas entre la percepción de que son escasamente aceptados con los ítems sobre los aspectos

positivos de la inclusión: Todos aprenden de todos, hay una mayor tolerancia hacia la diferencia y les reduce el miedo a la diferencia.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F. 6 F Creo que es muy difícil su atención dentro del aula ordinaria.	D.1. B Su ritmo de aprendizaje es muy lento	,677(**)
F. 6 G Creo que estarían mejor atendidos/as en el aula de apoyo.	D.1. B Su ritmo de aprendizaje es muy lento	,542(**)

Las correlaciones referidas a las expectativas sobre el alumnado con SD, con respecto a su atención, no presentan correlaciones altas, aunque se mencionan por la correlación que existe entre la opinión de los ítems que creen que es muy difícil la atención en el aula ordinaria y que estarían mejor en el aula de apoyo con el ítem de su ritmo de aprendizaje muy lento.

VARIABLE	VARIABLE	CORRELACIÓN
F.7. a. Establecimiento de relaciones fluidas, de confianza y seguridad entre todos los miembros de la comunidad educativa.	F.7.b. Planificación de la enseñanza adecuándola a la diversidad del alumnado.	,961(**)
	F.7. C Colaboración entre el profesorado.	,862(**)
	F.7. D Organización del Centro adaptada a la diversidad.	,813(**)
	F.7. G Adquirir una formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula.	,846(**)
F.7. B Planificación de la enseñanza adecuándola a la diversidad del alumnado.	F.7. C Colaboración entre el profesorado.	,862(**)
	F.7. D Organización del Centro adaptada a la diversidad.	,813(**)
	F.7. G Adquirir una formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula.	,846(**)
F.7. C Colaboración entre el profesorado.	F.7. D Organización del Centro adaptada a la diversidad.	,818(**)
	F.7. F Creer en las posibilidades de aprendizaje de todos ellos.	,804(**)
F.7. D Organización del Centro adaptada a la diversidad	F.7. E Tener una ratio adaptada a la diversidad.	,835(**)
	F.7. F Creer en las posibilidades de aprendizaje de todos ellos.	,840(**)
	F.7. G Adquirir una formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula.	,825(**)
F.7.E. Tener una ratio adapta a la diversidad.	F.7. F Creer en las posibilidades de aprendizaje de todos ellos.	,832(**)
	F.7. G Adquirir una formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula.	,821(**)
	F.7. C Colaboración entre el profesorado.	,804(**)

En este apartado referido a la opinión sobre las condiciones para la inclusión del alumnado con SD, la mayoría de las correlaciones son altas, muchas de ellas con una intensa

correlación. Datos que nos indican que el profesorado considera importantes todas y cada una de las condiciones propuestas para la respuesta. A continuación presentamos las correlaciones más importantes:

- El establecimiento de relaciones fluidas, de confianza y seguridad entre todos los miembros de la comunidad educativa correlaciona de forma muy intensa con la planificación de la enseñanza adecuándola a la diversidad del alumnado, con adquirir una formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula, con una organización del Centro adaptada a la diversidad y con la colaboración entre el profesorado.
- La planificación de la enseñanza adecuándola a la diversidad del alumnado correlaciona de forma positiva con la organización del Centro adaptada a la diversidad, con adquirir una formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula y con la colaboración entre el profesorado.
- La colaboración entre el profesorado tiene una alta correlación con la organización del Centro adaptada a la diversidad y con creer en las posibilidades de aprendizaje de todos ellos.
- La organización del Centro adaptada a la diversidad correlaciona con tener una ratio adaptada a la diversidad, con creer en las posibilidades de aprendizaje de todos ellos y con adquirir una

formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula.

- Y, por último, tener una ratio adaptada a la diversidad, con creer en las posibilidades de aprendizaje de todos ellos, con la colaboración entre el profesorado y con adquirir una formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula.



*"Educar en la diversidad no se basa, como algunos pretenden, en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en su diversidad".*

López Melero, 1995

## **CAPÍTULO VI. ESTUDIO DE CASO: IES LAUREL DE LA REINA.**

*Una escuela que quiera ser realmente una escuela de todos y para todos, debe preocuparse por ofrecer a todo el mundo aquellas bases, aquellas motivaciones, aquellos modelos culturales imprescindibles para construirse un patrimonio de conocimientos, de habilidades, de competencias".*

Tonucci

UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA RESPUESTA AL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

### **6.1. Introducción**

El instituto de Educación Secundaria "Laurel de la Reina" es el Centro donde se ha realizado el estudio de caso. La selección de este centro no ha sido casualidad, sino que ha habido varias razones para ello. La primera de ellas es el interés que la doctoranda tenía y tiene hacia el tema de la inclusión educativa, representando el Centro los valores que la investigadora defiende, su actitud y creencias acerca de los ideales de la educación. Es, además, uno de los pocos Centros donde se está llevando a cabo una experiencia de inclusión con alumnado con síndrome de Down, considerándose casi un caso

único en el que se aborda la inclusión desde un punto de vista institucional. Por ello creemos en la necesidad de describir, analizar y dar a conocer este caso, abordando el cómo se está llevando a cabo la experiencia que presentamos. Por último, y no por ello menos importante, es el Centro donde la doctoranda lleva realizando su labor docente desde el curso 2003/2004, contando, por ello, con un amplio conocimiento de la historia y realidad del mismo.

Queremos señalar que cuando en este estudio de caso nos referimos a las medidas que el centro adopta para la atención al alumnado con síndrome de Down, nos referimos a medidas que se toman pensando en todos los alumnos y alumnas del centro. Uno de nuestros principios es que el alumnado con síndrome de Down no necesita unas medidas de carácter especial, sino medidas generales de Centro que permitan una respuesta adecuada a todos los alumnos, así como que las medidas que se tomen para el alumnado con SD también son válidas para otros alumnos y alumnas.

## **6.2. Los comienzos. Antecedentes del proyecto.**

Comenzamos este apartado explicando que este instituto, cuando se creó, ya comenzó para llevar a cabo un proyecto de innovación relativo a la inclusión del alumnado con SD. Es un proyecto que tiene su semilla en un grupo de profesores de secundaria, de diferentes materias, preocupados por la

atención a la diversidad en las aulas y, en especial, la atención al alumnado con SD.

El grupo comenzó a formarse en la atención a este alumnado, dando respuesta a preguntas como qué es aprender a aprender en cada materia de la ESO, qué estrategias de aprender a aprender se pueden desarrollar en cada área, cómo evaluar y a elaborar una programación para el primer curso de la ESO.

En todo momento se cuenta con el apoyo de la Asociación Síndrome de Down de Granada. Y ésta, con las directrices del Grupo de Trabajo, elaboró un proyecto que fue presentado a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, que lo aprobó para un centro de nueva creación, el futuro IES Laurel de la Reina.

De todos los componentes del grupo, cuatro fueron los que se trasladaron al IES para poner en marcha el proyecto. A partir de aquí, se van uniendo al mismo los profesores y profesoras que fueron llegando al centro, compartiendo el interés por atender a la diversidad. Decir también que, si bien no es todo el profesorado el implicado en el proyecto, es sólo una minoría la que no sigue sus líneas de actuación.

Actualmente, después de siete cursos, hemos vivido una gran evolución en aspectos como: metodología, currículum, profesorado definitivo destinado, así como en la difusión del proyecto. La investigación pretende influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la creación de grupos

de trabajo para reflexionar, desde la práctica, sobre la atención real del alumnado con SD en el aula ordinaria. El proyecto se inició con cuatro alumnos y una alumna con SD. Desde entonces el alumnado ha ido variando en número y género.

### **6.3. Historia**

El IES Laurel de la Reina inició su andadura, como hemos apuntado anteriormente, en el curso 2003-2004, con un Proyecto de Innovación sobre la atención del alumnado con SD en secundaria, aprobado por la Consejería de Educación para un período de dos cursos. Actualmente el Centro se encuentra en su séptimo curso de funcionamiento y el proyecto inicial ha pasado a ser la seña de identidad del mismo. A lo largo de estos años, han sido muchos los alumnos y alumnas con síndrome de Down que han cursado su etapa de secundaria en el Centro, siendo variables los resultados obtenidos, como podemos ver en el CD adjunto, en el documento referido a los resultados del alumnado con SD en la evaluación de cada curso. Asimismo, se realiza un análisis más exhaustivo en el apartado de análisis de los expedientes académicos del alumnado. Mencionar en este apartado que el 71,43 % del alumnado que ha pasado por el Centro ha alcanzado la titulación en Secundaria.

El modelo de atención a la diversidad, desde un enfoque inclusivo, que se lleva en el Centro ha experimentado también una evolución positiva. Desde los comienzos, en los que predominaba la duda, hasta el momento actual, en el que el profesorado ha perdido muchos de esos miedos iniciales para

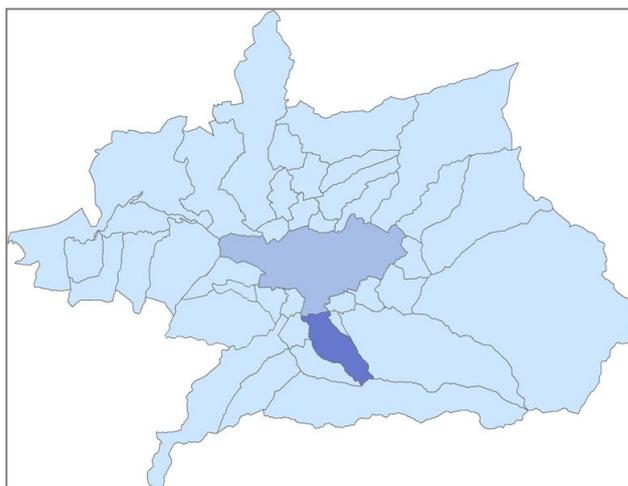
enfrentarse a la enseñanza del alumnado con SD. Se ha perdido el pudor, generalizable al profesorado de secundaria, de la entrada de otros compañeros y otros profesionales en el aula, así como en la docencia compartida.

Cuando en un Centro se debate sobre su práctica docente y las mejoras a realizar, la mayoría de las veces se es muy exigente, ya que desde dentro no se aprecia el proceso que se está llevando a cabo en el IES con respecto a la inclusión. Proceso que, como dejan constancia muchos profesores y profesoras que llegan al Centro, no se ve en otros Centros.

## **6.4. Descripción del Centro**

### **6.4.1. Ubicación**

El instituto de enseñanza secundaria "Laurel de la Reina" está ubicado en la localidad de La Zubia, situada en el entorno metropolitano de la ciudad de Granada, con una población de 18.240 habitantes (2010). En el mapa podemos ver la situación de La Zubia con respecto a la ciudad de Granada.



**FIGURA 12.** Situación de La Zubia (en azul). La ciudad de Granada en morado claro. WIKIPEDIA.

#### **6.4.1. Contexto socio-económico y cultural.**

El nivel socio-económico de las familias del alumnado que acude al centro se puede considerar como medio. La mayoría de las familias tienen 2 hijos y con predominio de la vivienda en propiedad. La mayoría de las profesiones están relacionadas con la construcción y afines, existiendo un alto porcentaje de funcionarios y comerciantes autónomos. Sobre el nivel cultural puede considerarse como medio-bajo, alrededor del 45 por ciento de los padres y madres tienen el certificado de escolaridad o el graduado escolar. Entre los valores sociales y educativos de las familias con respecto a la enseñanza de sus hijos destacan los principios democráticos de convivencia y solidaridad y el pleno desarrollo de la personalidad, seguido de la educación integral de conocimientos, destrezas y valores morales. En cuanto a las expectativas educativas, el 75 por cien desearía que sus hijos realizasen estudios universitarios.

#### **6.4.2. Titularidad, enseñanzas que imparte y horario escolar.**

El IES Laurel de la Reina fue inaugurado el 17 de octubre de 2003 y se trata de un centro de tamaño medio, de titularidad pública y de características similares a otros centros en los que sólo se imparte la etapa de educación secundaria obligatoria, con las ventajas e inconvenientes que ello conlleva.

El horario escolar abarca de ocho y cuarto a catorce cuarenta y cinco horas, con sesiones lectivas de sesenta minutos. Hay un período de descanso de once y cuarto hasta once cuarenta y cinco horas. Las actividades que abarca el horario no lectivo se realizan los miércoles por la tarde, entre las diecisiete y las diecinueve horas.

#### **6.4.3. Carácter innovador del Centro.**

Es un centro que ya comenzó con un proyecto innovador y que, desde sus comienzos hasta ahora, no ha dejado de introducir actuaciones enfocadas a mejorar la práctica docente y conseguir una enseñanza de calidad, con la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa.

En cuanto al ambiente del centro, comentar que, en general, es bueno, con adecuadas relaciones entre el alumnado, entre éste y el profesorado y con el resto de la comunidad educativa. Las relaciones profesionales son, en su mayoría, positivas.

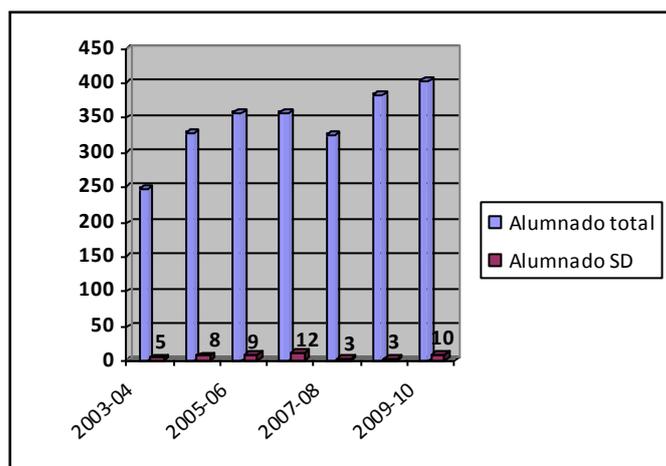
El mencionado carácter innovador queda concretado en su Proyecto Educativo, documento que ha sido elaborado con la colaboración de toda la comunidad educativa. Este proyecto se analiza en el apartado correspondiente dentro del análisis documental en la presentación de resultados.

#### 6.4.4. El alumnado

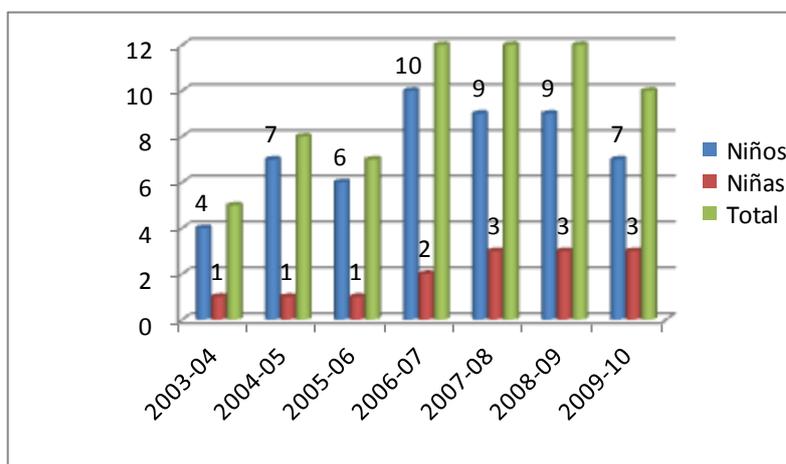
El número de alumnos ha ido oscilando, según los cursos, entre 325 y 403, y entre 12 y 15 unidades de secundaria, con una ratio entre 25 y 28 alumnos por aula. La evolución de la escolarización del alumnado con SD en el IES Laurel de la Reina se puede observar en la siguiente tabla y su correspondiente gráfico.

CURSOS	Alumnado total	Alumnado con SD	CURSOS	TOTAL	PORCENTAJE
2003-04	248	4 alumnos 1 alumna	1º -> 4 2º -> 1	5	2,00 %
2004-05	328	7 alumnos 1 alumna	1º -> 3 2º -> 5	8	2,25 %
2005-06	357	8 alumnos 1 alumna	1º -> 1 2º -> 5 3º -> 3	9	2,50 %
2006-07	358	10 alumnos 2 alumnas 2 alumnas	1º -> 2 2º -> 3 3º -> 5 4º -> 2	12	3,35 %
2007-08	325	9 alumnos 3 alumnas	1º -> 2 2º -> 2 3º -> 4 4º -> 4	12	3,70 %
2008-09	384	9 alumnos 3 alumnas	1º -> 4 2º -> 2 3º -> 2 4º -> 4	12	3,13 %
2009-10	403	7 alumnos 3 alumnas	1º -> 3 2º -> 3 3º -> 3 4º -> 1	10	2,48 %

**Tabla 102.** Evolución del alumnado con SD en el IES



**GRÁFICO 58.** Evolución del alumnado con SD en el IES.



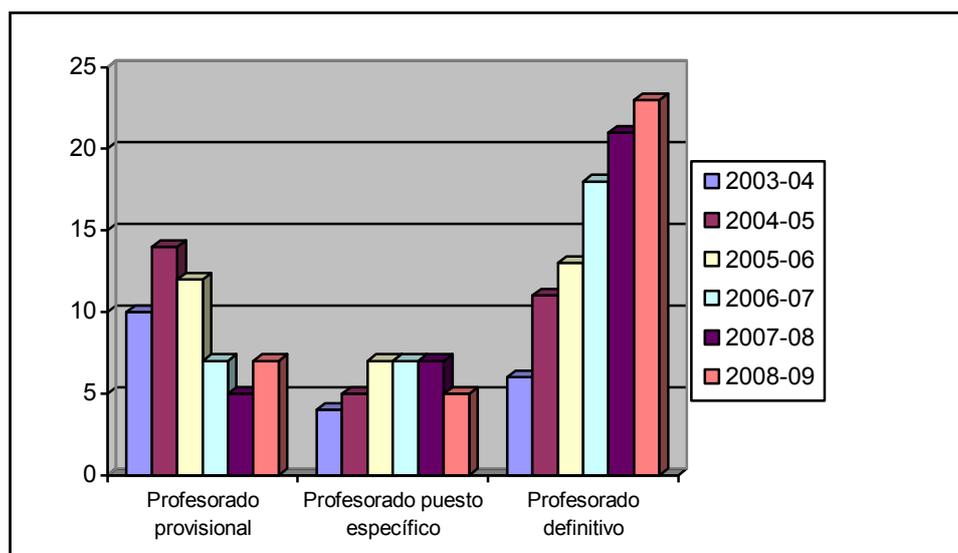
**GRÁFICO 59.** Alumnado con SD en el IES por género.

Existe un grupo importante de alumnado con síndrome de Down que no tiene el domicilio en la localidad, sino que proceden de otras zonas de Granada, habiendo elegido este centro por su modelo de inclusión y de atención a la diversidad.

### 6.4.5. El profesorado.

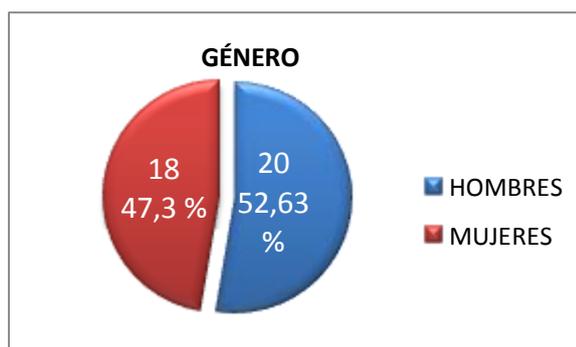
La evolución del profesorado ha sido parecida a la de otros centros de reciente apertura. En los primeros cursos, la mayoría de profesorado tenía una situación de provisionalidad y, con los años, se ha producido un aumento de profesorado definitivo, siendo la movilidad del mismo inferior.

En el siguiente gráfico podemos observar la evolución que el profesorado del Centro ha experimentado desde sus inicios.



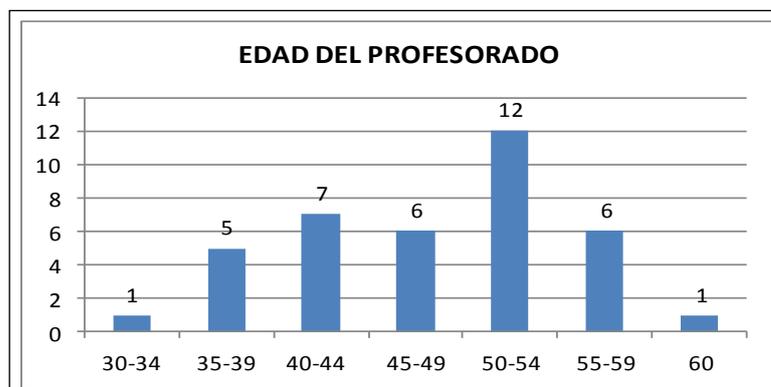
**GRÁFICO 60.** Evolución del profesorado del Centro.

Durante el curso 2009-10, el centro contó con una plantilla de 38 profesores y profesoras, siendo 20 el número de mujeres y 18 el de hombres.



**GRÁFICO 61.** Género del profesorado del Centro.

La media de edad era de 47,79 años y todos, con más de siete años de experiencia. Con este dato, y de acuerdo con los cinco ciclos vitales del docente de Huberman (1990), la mayoría del profesorado de este Centro se encuentra en la fase de *diversificación/ activismo-cuestionamiento/ replanteamiento*, es decir, el profesorado se encuentra en la fase en que se plantean nuevos retos y surge la necesidad de perfeccionarse, sin que ello tenga como consecuencia que todo el profesorado se encuentre en esta fase y manifieste esa necesidad. La distribución por edades podemos verla gráficamente a continuación.



**Tabla 103.** Distribución del profesorado por edad.

En cuanto a la adscripción, el profesorado estaba distribuido de la siguiente forma:

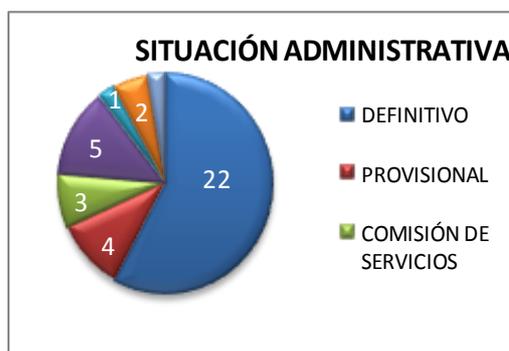
		Nº	%
<b>DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO</b>	Profesorado de Secundaria	27	71
	Profesorado de Secundaria para apoyo curricular	2	5,26
	Profesorado de Religión	2	5,26
	Profesorado de Interculturalidad	1	2,63
	Maestros	5	13,15
	Pedagogía Terapéutica	1	2,63
<b>TOTAL</b>		<b>38</b>	<b>100</b>

**Tabla 104.** Distribución del profesorado en el Centro.

La situación administrativa del profesorado se puede ver a continuación:

<b>SITUACIÓN ADMINISTRATIVA</b>	<b>%</b>
DEFINITIVOS	57,89
PUESTO ESPECÍFICO	13,15
COMISIÓN DE SERVICIO	7,89
PROVISIONAL	10,54
INTERINO	2,63
CONTRATADOS	5,26
INTERCULTURALIDAD	2,63
<b>TOTAL</b>	<b>99,99</b>

**Tabla 105.** Situación administrativa del profesorado del Centro.

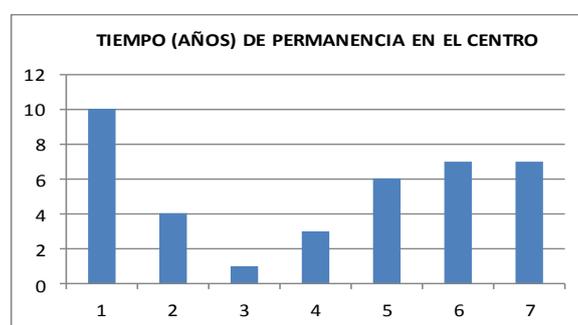


**GRÁFICO 62.** Situación administrativa del profesorado.

Como se puede observar, más de la mitad del profesorado es definitivo, a lo que hay que sumar los puestos específicos asociados a la atención preferente de alumnado con SD, que llevan más de cuatro cursos en el Centro, haciendo un total de 71,04 por cien el porcentaje de estabilidad en el profesorado.

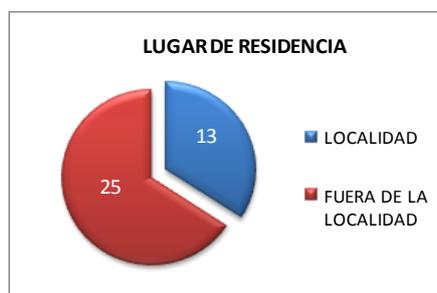
Es necesario señalar la necesidad que hay de que se reduzca la provisionalidad del profesorado en los centros educativos, sobre todo en los que se llevan procesos de innovación, por las consecuencias negativas que tiene tanto en el alumnado como para la innovación en sí misma.

Los años de permanencia en el Centro oscilan entre los siete años y un año, siendo la media de permanencia de 4,05 años.



**Tabla 106.** Años de permanencia en el Centro.

Del total del profesorado, 38, un 30 % por ciento, viven en la localidad donde está el instituto, el resto proviene principalmente de la ciudad de Granada y de las localidades cercanas a La Zubia.



**GRÁFICO 63.** Lugar de residencia.

El equipo directivo lo forman tres personas que han estado en él desde el comienzo del Centro (siete cursos). Los tres

vienen de tener experiencia en el cargo que ahora ocupan. La Jefa de Estudios, viene de estar quince cursos en este cargo y ha sido la locomotora, con el apoyo de un grupo de personas, de la creación del proyecto con el que se inició el Centro.

En la siguiente tabla podemos observar, resumidas, las características del Centro objeto de estudio.

Titularidad del centro	Público.
Ubicación geográfica	Cinturón
Enseñanzas	Educación Secundaria Obligatoria.
Alumnado	400 estudiantes. Del total, 32 tienen necesidades específicas de apoyo educativo (12 tienen SD).
Departamento de Orientación	Orientador Cuatro profesores de ámbito del Programa de Diversificación Curricular. Una profesora de Pedagogía Terapéutica. Una monitora.
Profesorado	38 profesores
Formación del profesorado en relación a la atención al alumnado con SD	Tiene una experiencia en acSD entre dos y siete años
Agrupamientos de los alumnos	Un 60 % de aulas en grupos heterogéneos.
Currículo	Curriculum común.
Opcionalidad u optatividad	Se ofrecen optativas de acuerdo con la diversidad del alumnado, incluido el refuerzo pedagógico.
Refuerzo pedagógico	Grupos con un máximo de 5 personas con nee e impartido por el profesorado de la materia.
Apoyo a los alumnos con nee	Se realiza dentro del aula y es llevado a cabo por la profesora de apoyo y otro profesorado.
Medidas de atención a la diversidad	Adaptaciones Curriculares. Agrupamientos heterogéneos. Refuerzo Pedagógico. Apoyo dentro del aula. Optatividad. Programa de Diversificación Curricular. Repetición.

**Tabla 107.** Principales características del centro seleccionado para el estudio de caso.

## 6.5. Resultados

Los resultados de este estudio de caso vienen a llenar el vacío de estudios empíricos o de presentación de experiencias prácticas en la etapa de secundaria sobre la inclusión de alumnado con síndrome de Down. En este apartado se presentan la codificación de los datos con sus categorías y los resultados del análisis realizado, comenzando por el análisis documental, continuar con las observaciones y terminar con las entrevistas.

En este apartado, además de la presentación de los resultados, se procedió a la interpretación de los mismos. Simons (2011), recoge que en las Ciencias Sociales "sólo hay interpretación. Nada habla por sí mismo". Esta interpretación ha sido un proceso intuitivo a partir de lectura y relectura de transcripciones de entrevistas y observaciones, notas de campo y otras formas de recogida de datos. Por ello, en este apartado recogeremos, además de las palabras, pensamientos y opiniones de los participantes, también realizaremos la interpretación de las mismas.

El orden para la presentación de los resultados ha sido el siguiente:

1. Análisis documental
2. Análisis sociométrico
3. Observación participante y no participante
4. Entrevistas
5. Síntesis entre lo observado y lo declarado

### **6.5.1. Análisis documental**

En este apartado hemos analizado los documentos oficiales del Centro y otros referidos al alumnado. Con ello pretendemos comprobar las prioridades educativas, los objetivos compartidos por todo el equipo de profesores y profesoras, la formación y perfeccionamiento del profesorado y la participación en Planes de Mejora y otros programas.

- ▀ Documentos del IES Laurel de la Reina: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan de Centro y Memoria anual.
- ▀ Programación de aula. Adaptaciones de la programación de los distintos Departamentos.
- ▀ Actas de Evaluación de los cursos con los resultados académicos.
- ▀ Expedientes académicos del alumnado con síndrome de Down.
- ▀ Plan de acogida al alumnado de primero de la ESO.
- ▀ Programa de Apoyo y Refuerzo para Educación Secundaria (PARCES).
- ▀ Sociogramas. La técnica de la sociometría nos ha ofrecido información sobre la estructura interna de los grupos y de la posición en la que se encontraban los alumnos con SD, con sus elecciones y rechazos por los compañeros.

- ▮ Trabajos de los alumnos con SD, tanto los realizados en el aula como fuera de ella.
- ▮ Fotografías. Las fotografías están tomadas con cámara digital y en momentos en los que se producía algún hecho que merecía ser registrado. En ellas podemos ver el buen ambiente de trabajo y de compañerismo entre el alumnado y entre éste y el profesorado. Se han realizado un total de 84 fotografías, las cuales, junto al documento del análisis realizado, pueden verse en el CD adjunto.

#### **6.5.1.1. Proyecto Educativo**

El Proyecto Educativo (PE) del Centro responde a un modelo inclusivo de atención a la diversidad, asumiendo la diferencia como un valor personal y social, características mismas de la realidad. En el proyecto se pretende dar nuevas respuestas a las nuevas necesidades que demanda la sociedad en el momento actual. Es indispensable para llevar a cabo este modelo la colaboración y el trabajo en equipo entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Dos son los principios que rigen el PE:

- ▮ El punto de partida de la actuación está en la diversidad del alumnado, expresada en los estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses.
- ▮ La educación va dirigida a todos los alumnos y alumnas, es decir, se pretende conseguir una escuela

para todos. Todos aprenden juntos en el aula común. Este compromiso se refleja en adecuaciones en la organización y funcionamiento del Centro, en las actitudes y las prácticas docentes.

Para alcanzar los objetivos, los cambios se realizan a nivel organizativo y a nivel metodológico.

Los cambios a nivel didáctico se refieren al currículum y a sus elementos. El currículum tiene un carácter abierto, flexible y común para todos los alumnos. Los objetivos son comunes, con la priorización y la adecuación que se requieran. Los contenidos están elaborados, en general, a tres niveles: básico, medio y de excelencia. La metodología está adaptada a la diversidad del aula, con grupos de clase y equipos de aula heterogéneos, fomentándose el apoyo entre iguales. Toda la comunidad educativa se convierte en un recurso personal de apoyo para atender la diversidad, llevándose a cabo este apoyo dentro del aula. Los recursos materiales son diversos y adaptados a las diferencias individuales y a las diferentes actividades planteadas. Los criterios de evaluación y promoción tienen en cuenta aspectos curriculares, sociales y madurativos.

La organización del Centro se lleva a cabo teniendo en cuenta estas medidas:

- ▀ Agrupamientos heterogéneos en los grupos de aula.
- ▀ Organización de los refuerzos pedagógicos, como una optativa más.

- ▶ Apoyo dentro del aula, por el profesor de apoyo y por otros profesores, mediante la docencia compartida.
- ▶ Fomento de la presencia de dos profesores en el aula en el mayor número de grupos.
- ▶ Optatividad, realizando una oferta de optativas variada y ajustada a la realidad.
- ▶ Formación del profesorado en el Centro.
- ▶ Realización de actividades extraescolares para todo el alumnado en colaboración con el profesorado del Centro.

### **6.5.1.2. Adaptaciones curriculares**

Deberíamos simplificar todas las cosas lo más posible, pero no más.  
Albert Einstein

Estas adaptaciones curriculares (AC) suponen un acercamiento al alumnado del curriculum propio de cada nivel. Por ello las adaptaciones se realizan a varios niveles:

- ▶ modificando los aspectos metodológicos: aprendizaje cooperativo, tutoría de pares, más tiempo, material diversificado, reforzamiento positivo, modificando la presentación del trabajo.
- ▶ modificando elementos de curriculum: reduciendo el número de actividades, su complejidad, su nivel de abstracción, variando la presentación de contenidos, adaptando los criterios de evaluación a lo enseñado.

### **6.5.1.3. Expedientes académicos y Actas de evaluación**

Estos documentos nos han permitido analizar los resultados académicos del alumnado con SD a lo largo de su escolarización en el Centro, obtenidos en las distintas evaluaciones, ordinarias y extraordinarias realizadas en el Centro. Para este análisis, en un sentido amplio, hemos considerado tres criterios. El alumno ha tenido *éxito* si termina en los años previstos, ha tenido *retraso* si el alumno ha empleado más tiempo y el *abandono*, si el alumno no ha finalizado sus estudios. Los datos analizados se encuentran en un documento en el CD adjunto.

Según esta información, son catorce los alumnos que han pasado por el Centro. De todos los alumnos, 10 han obtenido el título, lo que supone un 71,43 %. Del total, y siguiendo los criterios señalados anteriormente, hemos tenido una alumna que ha terminado con éxito su escolaridad en secundaria, nueve la han terminado con retraso, por haber repetido un curso, dos alumnos han abandonado, ya que no han terminado en el Centro la escolarización y a los que se les ha buscado una respuesta diferente, un alumno cambió de centro y, por último, un alumno ha terminado la escolarización en el Centro, aunque sin alcanzar el título. En las siguientes tablas se pueden ver los datos anteriores.

ALUMNADO	NÚMERO	PORCENTAJE
Con éxito	1	7,15 %
Con retraso	9	64,28 %
Con abandono	2	14,28 %
Acabada sin título	1	7,14 %
Cambio Centro	1	7,14 %

TITULACIÓN	NÚMERO	PORCENTAJE
Con titulación	10	71,43 %
Sin titulación	4	28,57 %

**Tabla 108.** Resultados y titulación del alumnado con SD.

Estos resultados indican que el alumnado con SD en un modelo de escuela inclusiva tiene similares posibilidades de alcanzar la titulación que el resto de la población. En este caso lo importante no es el número ni los resultados. Lo importante es evidenciar que el derecho a la igualdad de oportunidades hay que hacerlo efectivo. Y este derecho abarca tanto el acceso a una enseñanza básica y obligatoria, a la permanencia en ella y a la oportunidad de conseguir la meta.

## **6.5.2. Análisis sociométrico**

### **6.5.2.1. Aceptación del alumnado con SD por sus compañeros y compañeras.**

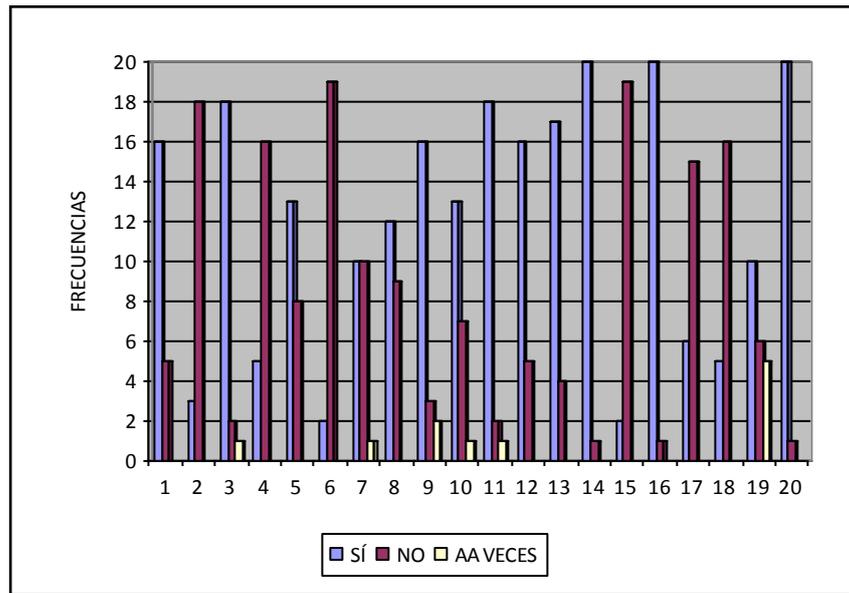
En una clase de primero de la ESO, con veintiún alumnos sin SD y dos alumnos con SD, se les pasó un cuestionario, traducido y adaptado de Gash (1993, 2000), con el objetivo de analizar el conocimiento, las creencias y los sentimientos de los compañeros de clase hacia los dos jóvenes con SD. El cuestionario se compone de 20 ítems y los alumnos debían

rodear una opción entre SÍ, A VECES y NO, para cada uno de ellos. El cuestionario puede verse en la siguiente tabla.

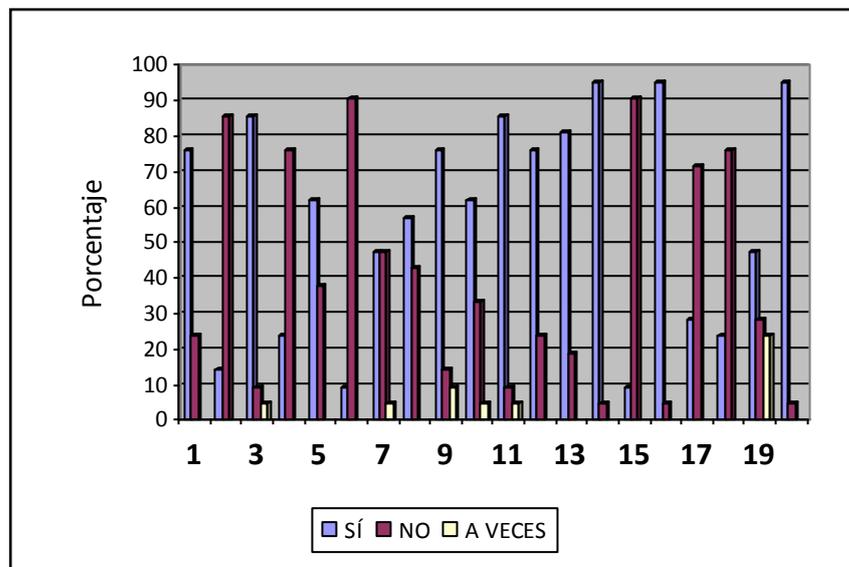
<b>CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE CLASES CON ALUMNADO CON SD</b>
1. ¿Le has sonreído el primer día de clase?
2. ¿Le has pedido que se siente a tu lado?
3. ¿Has hablado con él/ella en el recreo?
4. Después, ¿le dirías algunos secretos que sólo cuentas a tus amigos?
5. ¿Te has hecho o te harías su mejor amigo?
6. ¿Le has invitado por las tardes a jugar a tu casa?
7. ¿Te enfadarías si no respetase las reglas del juego?
8. ¿Le has invitado o le invitarías a tu fiesta de cumpleaños con otros amigos?
9. ¿Le escogerías para tu equipo en una competición?
10. ¿Le has preguntado o preguntaría cosas sobre sí mismo?
11. ¿Le defenderías si otros niños se ríen de él/ella?
12. ¿Piensas que un alumno con SD puede hacer las mismas matemáticas que tú?
13. ¿Piensas que un alumno con SD puede leer los mismos libros que tú?
14. ¿Piensas que un alumno con SD puede tener las mismas manías que otros niños de la clase?
15. ¿Te sientes asustado porque tiene SD?
16. ¿Piensas que los alumnos con SD deben ser enseñados en la misma clase que tú?
17. ¿Deben los alumnos con SD tener su propia clase especial en el instituto?
18. ¿Deben los alumnos con SD tener su propia escuela de educación especial donde todos tengan SD?
19. ¿Los alumnos con SD prefieren como amigos a otros alumnos con SD?
20. ¿Puedes decir si un niño tiene SD mirando su cara?

**Tabla 109.** Cuestionario para compañeros de alumnos con SD.

A continuación se presenta los gráficos de frecuencias y porcentajes y las principales conclusiones de los datos obtenidos del cuestionario.



**GRÁFICO 64.** Frecuencias de las respuestas al cuestionario.



**GRÁFICO 65.** Porcentaje de las respuestas al cuestionario

Comentarios a los datos obtenidos:

- En el ítem 19, 5 de los alumnos no contestan con SÍ o NO, sino con "A veces" lo que nos da idea de que NO conocen a estos compañeros.

- Los ítems con mayor número de respuestas positivas (SÍ) son los números 14, 16 y 20, referidos a que pueden tener las mismas manías, que los alumnos con SD deben ser enseñados en la misma clase y que pueden decir si un niño tiene SD mirando su cara.
- Los ítems con mayor número de respuestas negativas son los números 6 y 15, referidos a que no les han invitado a su casa y que no se sienten asustados. Sobre la no invitación se puede deber a que aún no se conocen bien y que la mayoría de alumnos con SD viven en una localidad distinta a la que está el instituto.
- Resaltan los ítems 2 y 6, referido a que no le han pedido que se siente a su lado y a que no le han invitado a jugar a su casa. Quizás pueda deberse al desconocimiento.
- Los ítems 17 y 18 están referidos a las aulas y centros de Educación Especial y en sus respuestas (15 y 16) se aprecia una mayoría de alumnos que no están de acuerdo con ellas.
- En el ítem 20, sólo un alumno dice no saber si una persona es síndrome de Down mirando su cara.

#### **6.5.2.2. Sociogramas. Análisis y discusión de los datos.**

El análisis de estos datos lo hemos realizado a partir de la información recogida en los tests sociométricos realizados al alumnado de catorce grupos de ESO, en los que en nueve de ellos había alumnado con síndrome de Down, durante el curso 2008-2009. El modelo de sociograma figura en el Anexo XII y

otros documentos sobre los sociogramas se encuentran en el CD adjunto. Con ello se pretendía observar cuál era la situación del alumnado con síndrome de Down al principio de curso y si se producían cambios a lo largo del mismo, reflejándose en sus elecciones y rechazos.

De acuerdo con los ítems planteados, nos interesaba saber:

- ▶ Las elecciones y rechazos recibidos como compañero/a de clase.
- ▶ Las elecciones y rechazos para responsable del grupo de trabajo.
- ▶ Las elecciones y rechazos recibidos para trabajar en grupo.
- ▶ Las elecciones y rechazos de invitaciones para cumpleaños.

El índice de popularidad ( $I_p$ ) y el índice de antipatía ( $I_n$ ). El índice de popularidad lo calculamos dividiendo la suma total de elecciones ( $S_p$ ) entre el número de electores menos 1 ( $N-1$ ). El índice de antipatía lo obtenemos al dividir la suma de rechazos entre  $N-1$ .

Para obtener los datos cuantitativos hemos seguido el análisis según Arruga Valeri (1992). En nuestro caso, el alumnado escogía cinco personas en cada ítem por orden de preferencia, se le dio cinco puntos a la primera, cuatro a la segunda, tres a la tercera, dos a la segunda y una a la quinta.

Debido a la extensión que ocuparía presentar todas las tareas con sus correspondientes sociomatrices y gráficos, hemos optado por presentar el proceso de un solo grupo. Asimismo, las redes de elecciones y rechazos sólo se presentarán para las elecciones y rechazos de sentarse juntos. Para las otras categorías (trabajo, responsable de grupo y amistad) sólo se presentará el gráfico resumen de las elecciones y rechazos.

Las tareas realizadas han sido:

1. Pasar los sociogramas en las distintas clases, con ayuda de los tutores/as.
2. Llevar la información de los cuestionarios a la sociomatriz del grupo, que nos permite tener toda la información en una sola página
3. En las dos páginas siguientes podemos observar la sociomatriz de pretest y postest del grupo mostrado para el apartado de elecciones y rechazos en la categoría "sentarse juntos" en clase.
4. Elaboración de las redes de elecciones y rechazos, correspondientes a sentarse juntos en clase. Para realizar estas redes y debido al elevado número de alumnos hemos señalado sólo las elecciones realizadas en primer lugar.
5. Elaboración de un gráfico-resumen de las redes de elecciones y rechazos de cada una de las categorías del cuestionario: sentarse juntos en clase, trabajar

juntos, responsable para el grupo de trabajo y amistad.

6. Elaborar un cuadro-resumen de seis alumnos con síndrome de Down de todas las elecciones y rechazos recibidos en cada categoría, de los que tenemos información completa, tanto de los pretests como de los postests.

En la siguiente tabla se muestra las categorías, las cuestiones planteadas en el test sociométrico y el factor que evalúa.

CATEGORÍA	CUESTIÓN PLANTEADA	FACTORES
SENTARSE JUNTOS	1. ¿A quién elegirías como compañero/a de clase?	Liderazgo (Sp) Rechazo (Sn) Oposición de sentimientos
	2. ¿A quién te gustaría menos tener como compañero/a de clase?	
TRABAJAR EN GRUPO	3. ¿Con quién te gustaría trabajar en grupo?	
	4. ¿Con quién te gustaría menos trabajar?	
RESPONSABLE DE GRUPO	5. ¿A quién elegirías como responsable de grupo?	
	6. ¿A quién no elegirías como responsable de grupo?	
AMISTAD	7. ¿A quién invitarías a tu fiesta de cumpleaños?	
	8. ¿A quién no invitarías a tu fiesta de cumpleaños?	

**Tabla 110.** Categorías y cuestiones del sociograma

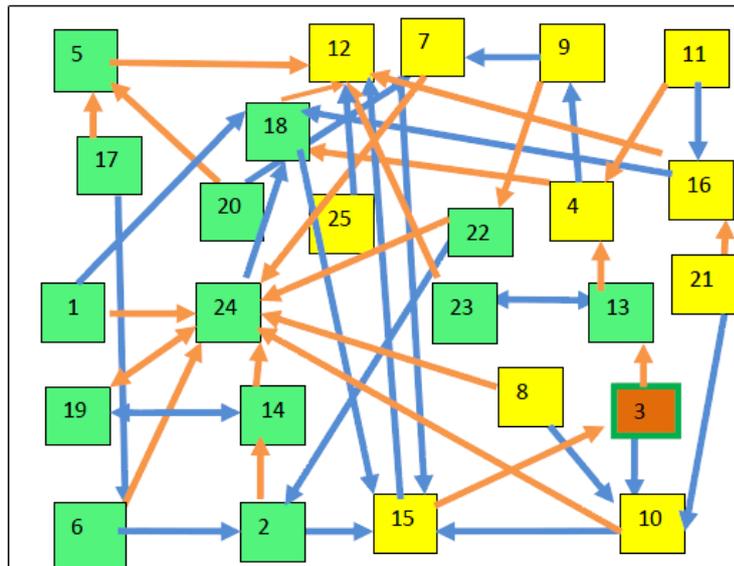
A continuación presentamos el desarrollo de las tareas señaladas anteriormente.

Símbolos:  Alumno con SD  Alumnos  Alumnas

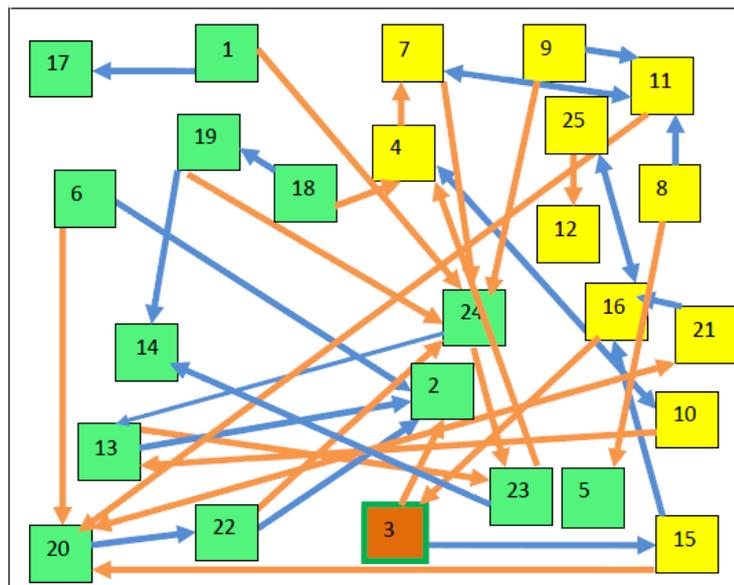
**Redes 1º A. Elecciones y Rechazos de SENTARSE JUNTOS.**

ELECCIONES DE COMPAÑERO/A   
 ELECCIONES DE NO COMPAÑERO/A 

**Pretest**

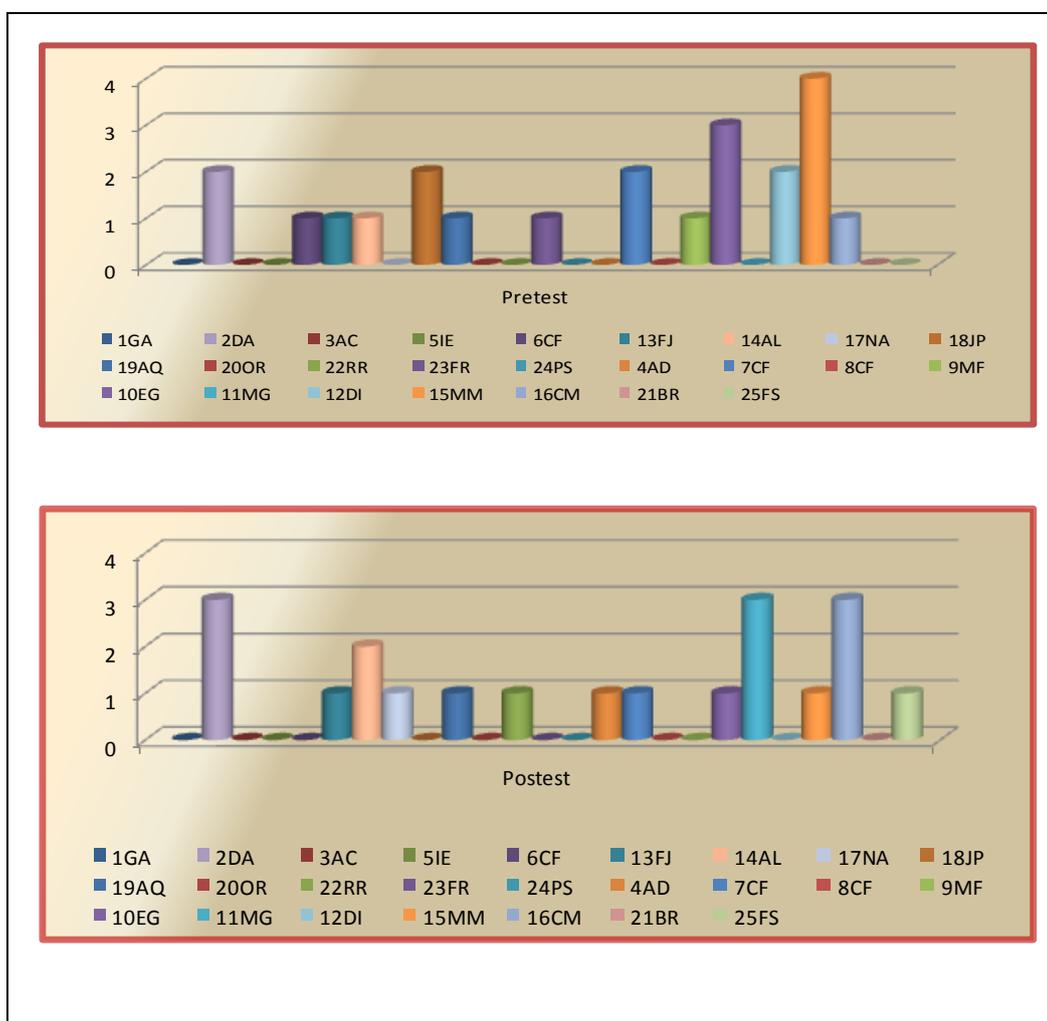


**Postest**



**FIGURA 13.** Sociogramas de elecciones y rechazos

### ECCIONES de "Sentarse juntos".

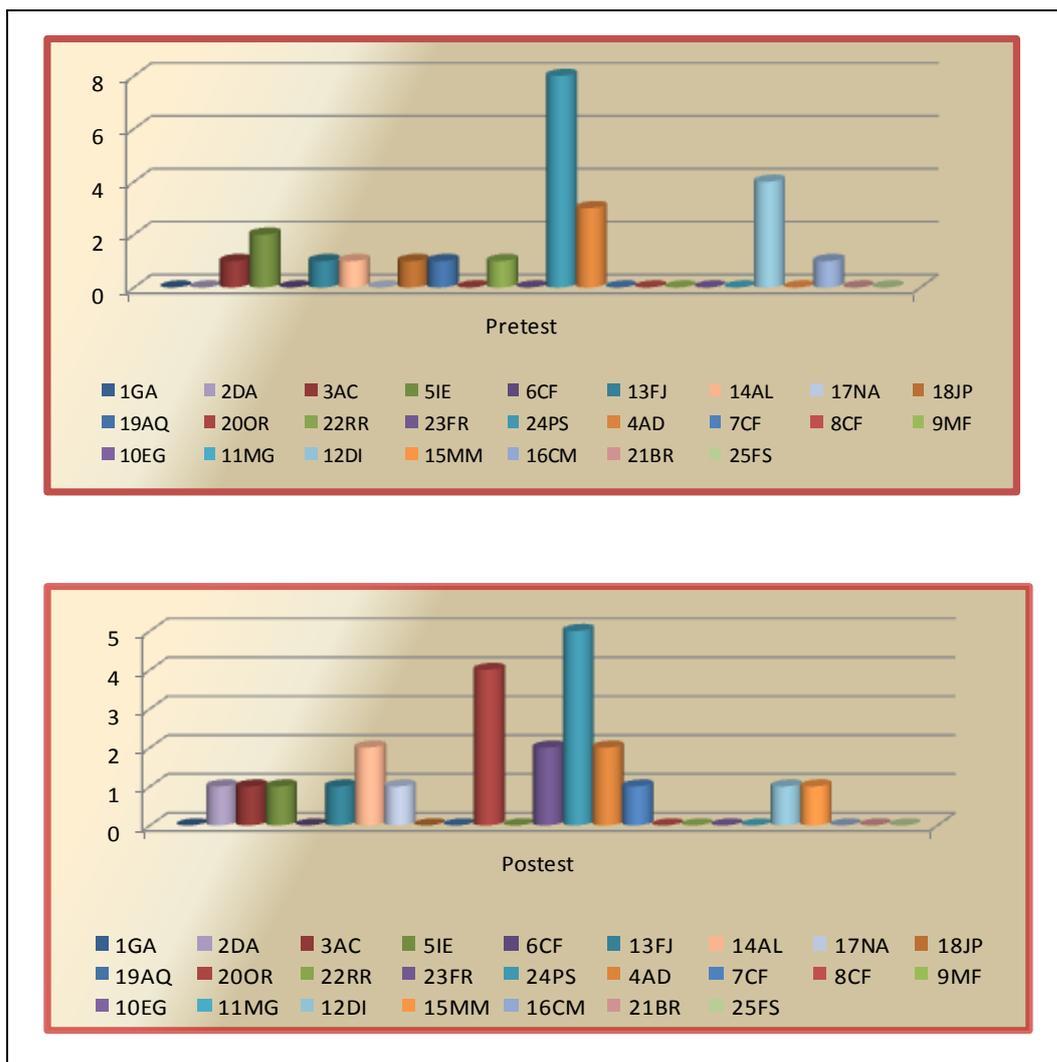


**GRÁFICO 66.** Pretest y posttest ELECCIONES de "Sentarse juntos".

Como podemos observar, curiosamente son doce las personas, tanto en el pretest como en el posttest, que no reciben ninguna elección, siendo siete alumnos los que repiten la no elección. Nuestro alumno con síndrome de Down (**3AC**) está en este grupo que no recibe elección, lo que no supondría ningún problema si no fuera porque en casi todos no elegidos, se da una característica diferencial: inmigrante, dificultades de enseñanza, síndrome de Down y dos de ellos, aparentemente, invisibles para sus compañeros.

En cuanto al número de elecciones recibidas, cuatro personas han mejorado, mientras que seis han bajado. Curiosamente, la chica que consigue cuatro elecciones al principio baja hasta una al final.

**- RECHAZOS de "Sentarse juntos".**

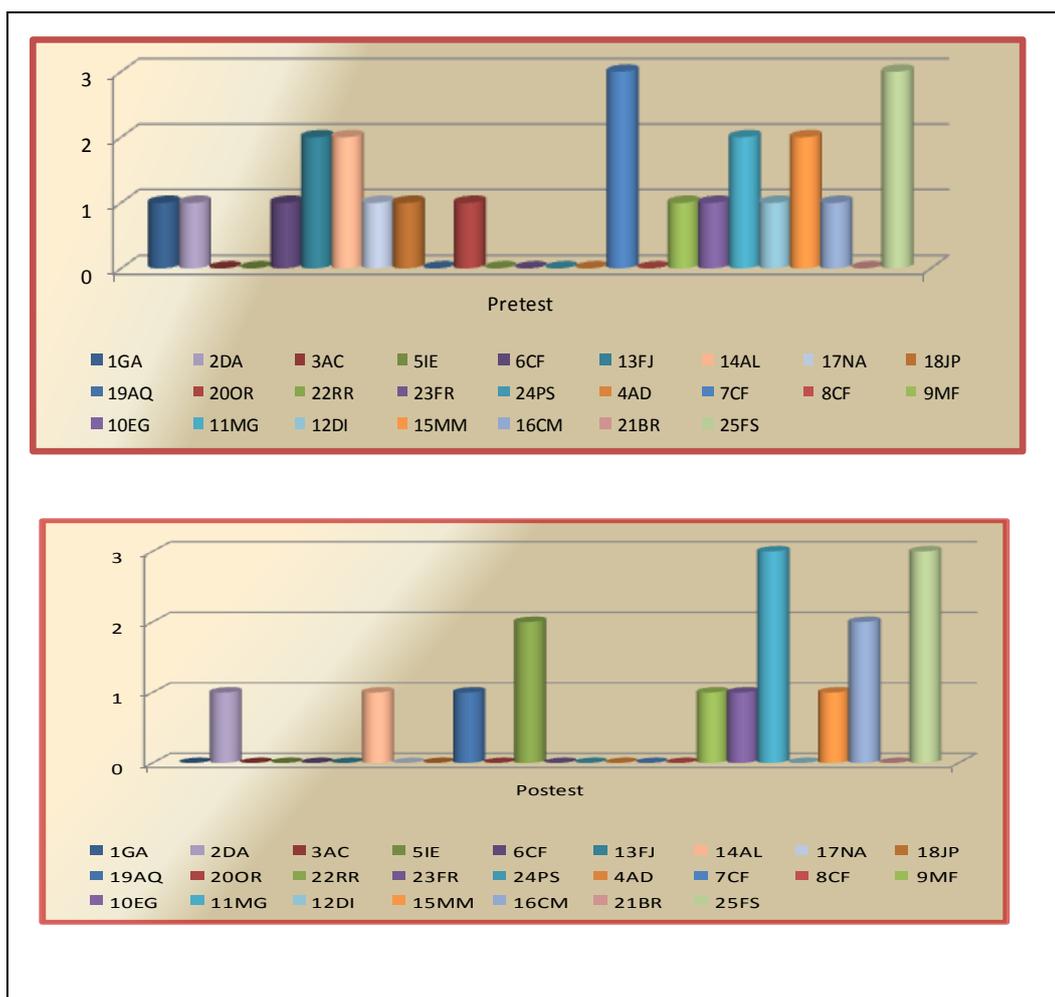


**GRÁFICO 67.** Pretest y posttest RECHAZOS de "Sentarse juntos".

En el caso de los rechazos, nos encontramos también con igual número de personas (14), que no reciben rechazos ni en el pretest ni en el posttest. Nuestro alumno (**3AC**) ha recibido

uno y uno, proveniente de distintas personas. En su misma situación se encuentran seis compañeros, tanto en el pretest como en el postest, aunque ya se observa una mayor diversidad en las personas que lo reciben.

**- Elecciones de "Trabajar juntos".**



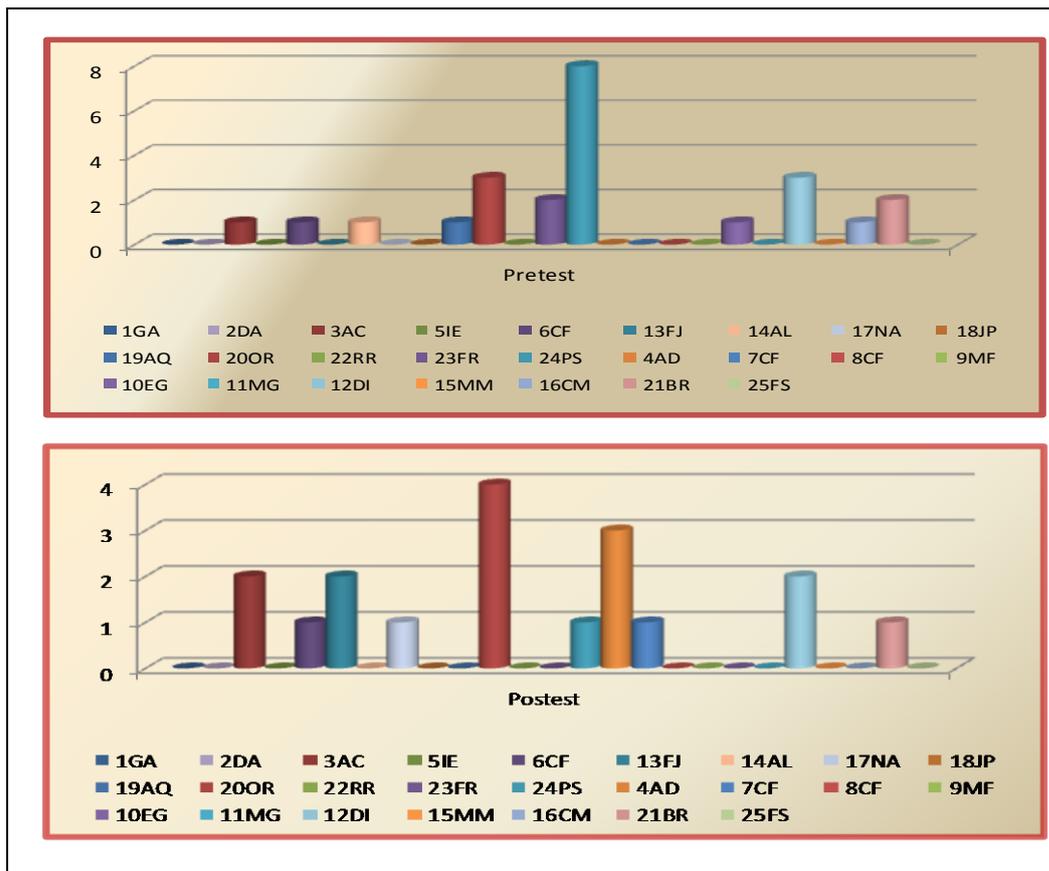
**GRÁFICO 68.** Pretest y postest ELECCIONES de "Trabajar juntos".

Se observa en el pretest que las elecciones están muy distribuidas. Nuestro alumno está entre las nueve personas que no reciben ninguna elección, y que, aparentemente, coinciden con aquellas personas que pueden presentar alguna

dificultad de enseñanza o de aprendizaje. En el postest, las elecciones están menos dispersas, aunque es el grupo de las chicas las que concentran casi todas, dos de ellas consiguen tres elecciones cada una. De todo el grupo cuatro personas mejoran entre el pretest y el postest, mientras que ocho son las que han empeorado en su estatus en el grupo.

Nuestro alumno (**3AC**) continúa sin recibir alguna elección, al igual, en este caso, que catorce compañeros más, no siendo nada extraño.

**- Rechazos de "Trabajar juntos".**



**GRÁFICO 69.** Pretest y postest RECHAZO de " Trabajar juntos".

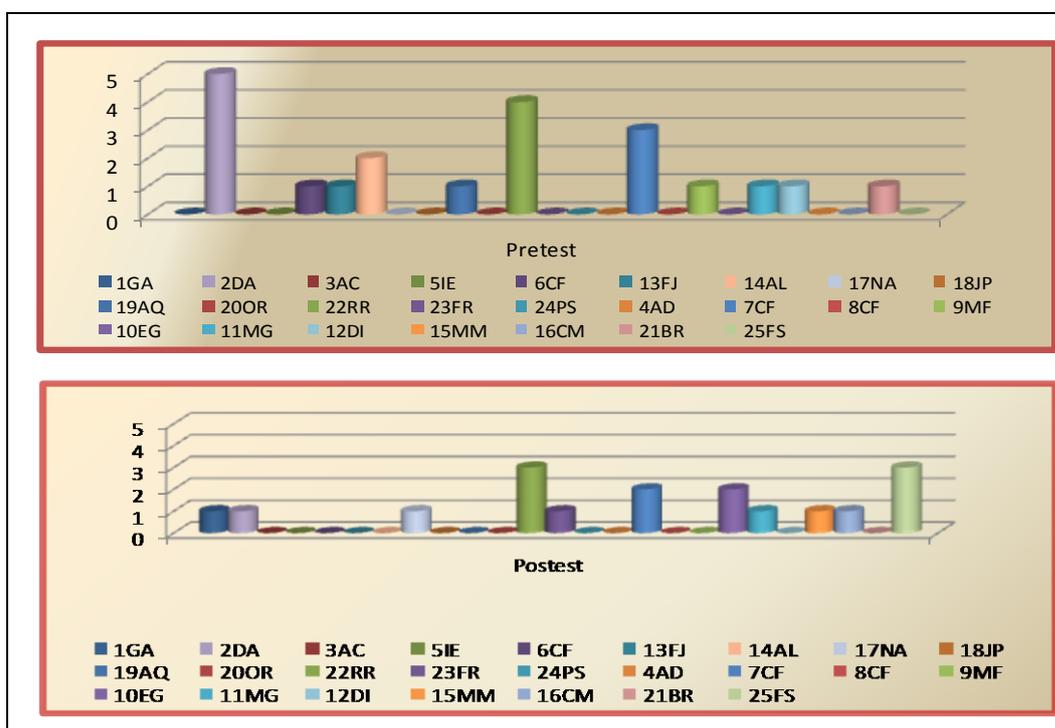
En el pretest podemos observar que los rechazos están dispersos, aunque la mayoría de ellos van dirigidos a chicos. De ellos, uno es objeto de ocho rechazos.

Nuestro alumno (**3AC**) recibe un rechazo, con lo que podemos inferir que al resto de compañeros no le importaría trabajar con él.

En el postest observamos que los chicos siguen concentrando el mayor número de rechazos para el trabajo. Ahora los rechazos se concentran en una chica y en un chico. Es de notar la "mejoría" del alumno 24PS que de ocho rechazos pasa a uno, aunque hay que señalar que se debe más a que los compañeros han optado por ignorarle, debido a su actitud y trabajo a lo largo del curso.

Nuestro alumno (**3AC**), después de todo un curso, recibe dos rechazos para el trabajo, provenientes de dos alumnas, que también lo han rechazado en otras categorías.

**- Elecciones de "Responsable de grupo".**



**GRÁFICO 70.** Pretest y posttest ELECCIONES de "Responsable de grupo".

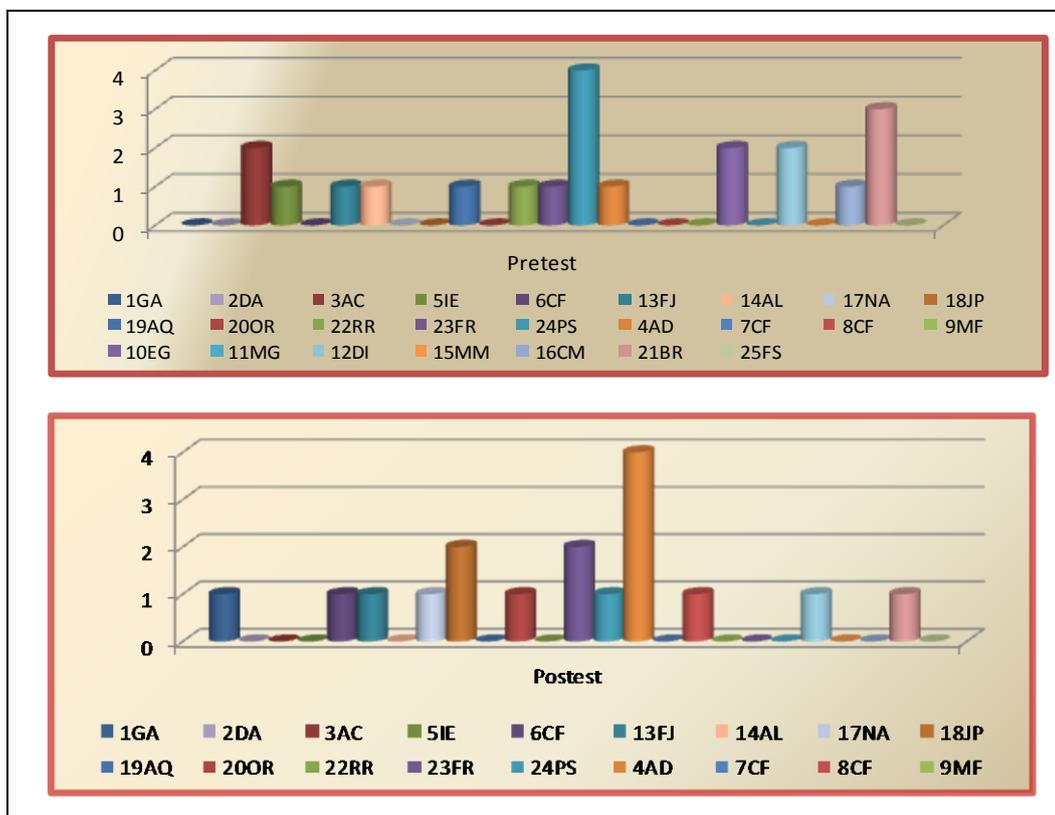
En el pretest se observa que las elecciones se centran en once personas y que están muy igualadas las elecciones para chicos y para chicas, siendo dos chicos los que más elecciones reciben. Nuestro alumno (**3AC**) no recibe ninguna elección, al igual que trece de sus compañeros.

En el posttest y, después de todo un curso, parece que las chicas son más elegidas, por poco, para ser responsables de su grupo de trabajo. El liderazgo se lo reparten un chico y una chica.

En cuanto a esta categoría seis alumnos mejoran su posición en el grupo mientras que nueve han empeorado.

Tanto en el pretest como en el postest nuestro alumno (**3AC**) no recibe ninguna elección.

**- Rechazos de "Responsable de grupo".**



**GRÁFICO 71.** Pretest y postest RECHAZOS de "Responsable de grupo".

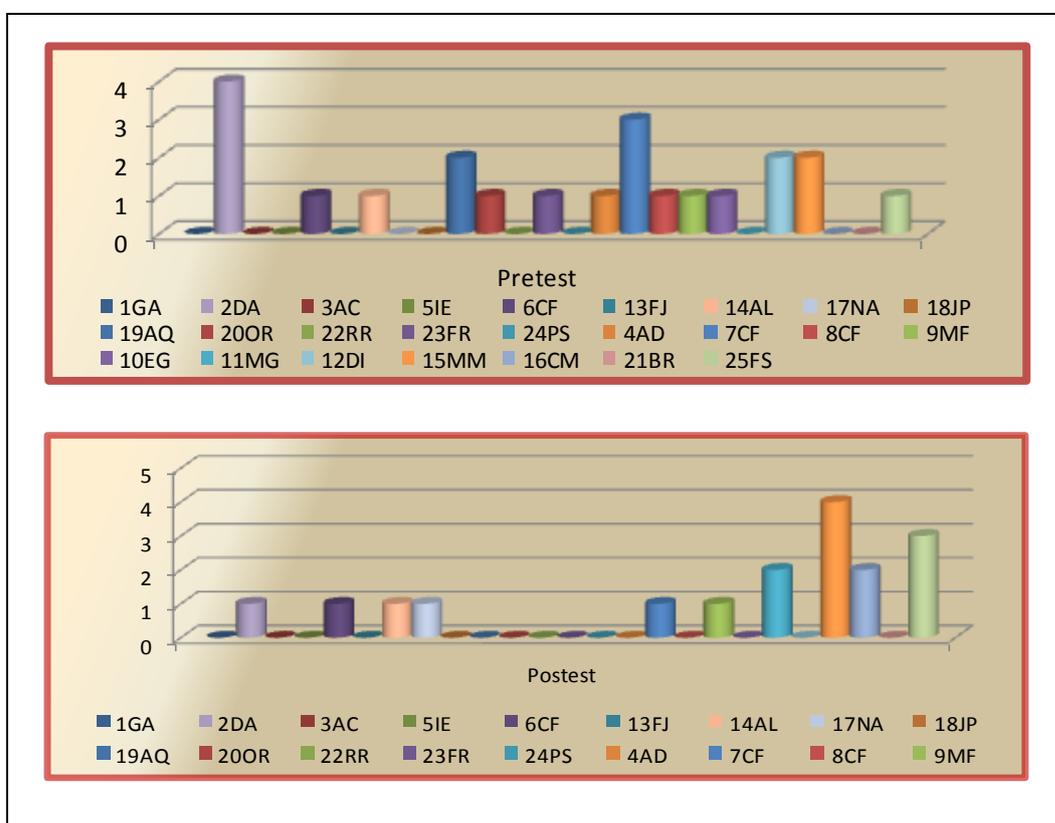
Se observa en el pretest que los chicos son los que reciben más rechazos para ser responsable de su grupo, destacando un chico con cuatro elecciones. Nuestro alumno (**3AC**) recibe dos rechazos, provenientes, en este caso, de un chico y una chica.

En el postest, los rechazos para ser responsable se centran en el grupo de los chicos, siendo el doble de chicas que lo reciben.

Curiosamente, al final de curso, nuestro alumno (**3AC**) no recibe ningún rechazo en esta categoría.

En general, diez alumnos mejoran, entre los cuales está nuestro alumno, que pasa de tener dos rechazos a no ser rechazado. Siete alumnos son los que han empeorado en su situación.

### - Elecciones de "Amistad".



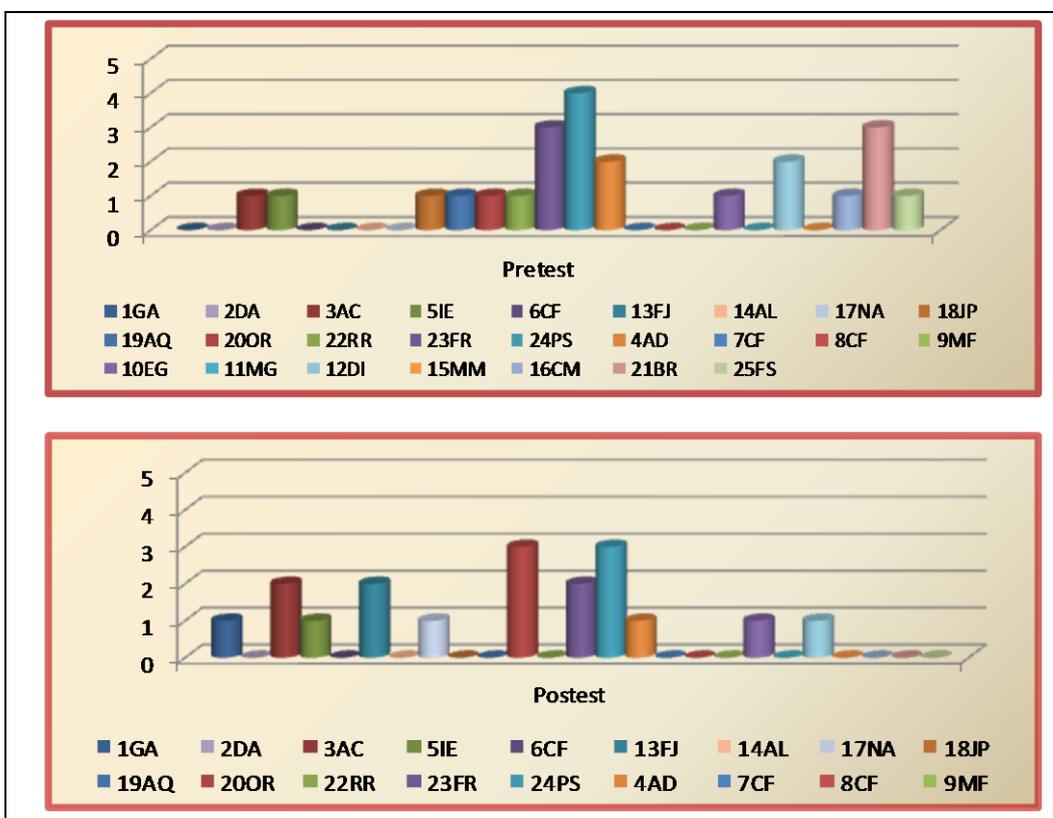
**GRÁFICO 72.** Pretest y postest ELECCIONES de "Amistad".

Se observa en el pretest que las chicas reciben más elecciones que los chicos. Entre todos destaca un chico con cuatro elecciones. En el postest, las elecciones se reducen a diez personas, inclinándose la balanza del lado de las chicas,

destacando una de ellas con cuatro elecciones. De todos ellos, nueve empeoran y cinco mejoran su situación.

Nuestro alumno (3AC) no mejora ni empeora del pretest al postest, ya que en ninguno de ellos recibe ninguna elección. En esta categoría nos planteamos que una de las causas puede deberse a que, al no ser natural de la localidad, no se conocen desde pequeños y, por ello, no han tenido la oportunidad de entablar relaciones de amistad entre ellos. De ahí la importancia, observada en repetidas ocasiones, que la educación de las personas, en general, debe ser en su comunidad de origen, donde tiene sus amigos, sus vecinos, y en definitiva, su medio natural de desarrollo.

**- Rechazos de "Amistad".**



**GRÁFICO 73.** Pretest y postest RECHAZOS de "Amistad".

Se observa en el pretest que las elecciones están distribuidas entre catorce personas, destacando un chico con cuatro, otro con tres y una chica con tres.

En el postest sólo tres chicas reciben rechazos de amistad mientras que son ocho los chicos que sí reciben, entre ellos nuestro alumno (3AC) que recibe dos.

De todos ellos, diez han mejorado a lo largo del curso su situación en cuanto a la amistad, mientras que cinco la han empeorado, entre estos nuestro alumno.

*Elecciones y rechazos que recibe el alumnado con síndrome de Down en las diferentes categorías.*

A continuación, presentamos las tablas correspondientes a las elecciones que recibieron cada uno de los alumnos con SD. El hecho de presentarlos todos, se debe a nuestro interés por mostrar que entre el alumnado con SD existe una variabilidad similar a la del resto de sus compañeros, y que, aunque puedan existir resultados comunes, cada uno tiene su personalidad, y es ésta la que más influye en las elecciones de sus compañeros.

Estos datos han sido extraídos de la sociomatriz correspondiente al curso donde ha estado el alumnado, independientemente del lugar en el que haya sido elegido. En azul aparecen marcados los aspectos positivos y en rojo los aspectos negativos.

11A	OCTUBRE Pretest	JUNIO Postest	OBSERVACIONES
Elecciones de sentarse juntos	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>Disminuye:</b> Pierde una elección.
Elecciones de <b>NO</b> sentarse juntos	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe dos rechazos más en junio.
Elecciones de trabajo	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe una elección más de trabajo.
Elecciones de <b>NO</b> Trabajo	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>Se mantiene:</b> Recibe las mismas elecciones de no trabajo.
Elecciones de responsable de grupo	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Se mantiene:</b> No recibe elección de responsable de grupo.
Elecciones de <b>NO</b> responsable de grupo	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>Disminuye:</b> Recibe una elección menos de no responsable de grupo.
Elecciones de amistad	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>Disminuye:</b> Pierde una elección de amistad.
Elecciones de <b>NO</b> Amistad	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe un rechazo más de no amistad.

**Tabla 111. Pretest y postest 11A.**

Como podemos observar, en este alumno, hay un aumento en los aspectos que suponen un rechazo (sentarse juntos y amistad).

140	OCTUBRE Pretest	JUNIO Postest	OBSERVACIONES
Elecciones de sentarse juntos	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe tres elecciones para trabajar
Elecciones de <b>NO</b> sentarse juntos	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>Disminuye:</b> Recibe cuatro rechazos menos para sentarse juntos.
Elecciones de trabajo	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe una elección más para el trabajo.
Elecciones de <b>NO</b> Trabajo	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>Se mantiene:</b> Recibe las mismas elecciones.
Elecciones de responsable de grupo	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Se mantiene:</b> No recibe elecciones de responsable de grupo.
Elecciones de <b>NO</b> responsable de grupo	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>Disminuye:</b> Recibe dos menos elecciones de no responsable de grupo.
Elecciones de amistad	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>Disminuye:</b> Recibe una elección de amistad menos.
Elecciones de <b>NO</b> Amistad	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>Disminuye:</b> Recibe dos rechazos menos de amistad.

**Tabla 112. Pretest y postest 140.**

En cambio, en este alumno predominan los aspectos positivos o se mantiene. Sólo hay un aspecto negativo.

21J	OCTUBRE Pretest	JUNIO Postest	OBSERVACIONES
Elecciones de sentarse juntos	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe una elección para sentarse juntos.
Elecciones de <b>NO</b> sentarse juntos	<b>1</b>	<b>1</b>	Se <b>mantiene:</b> Recibe dos rechazos para sentarse juntos.
Elecciones de trabajo	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe dos elecciones de trabajo
Elecciones de <b>NO</b> Trabajo	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Se mantiene:</b> No recibe rechazos para el trabajo.
Elecciones de responsable de grupo	<b>0</b>	<b>0</b>	Se <b>mantiene:</b> No recibe elección de responsable de trabajo.
Elecciones de <b>NO</b> responsable de grupo	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Se mantiene:</b> No recibe elecciones de no responsable de grupo.
Elecciones de amistad	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe dos elecciones de amistad.
Elecciones de <b>NO</b> Amistad	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe un rechazo de amistad.

**Tabla 113. Pretest y postest 21J.**

Este alumno tiene tres aspectos positivos y en cuatro se mantiene, siendo sólo uno el aspecto negativo. Es de destacar el bajo número de elecciones o rechazos que recibe, siendo tres ítems los que no recibe ninguna elección ni en octubre ni en junio.

24S	OCTUBRE Pretest	JUNIO Postest	OBSERVACIONES
Elecciones de sentarse juntos	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>Disminuye:</b> Pierde dos elecciones para sentarse juntos.
Elecciones de <b>NO</b> sentarse juntos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe un rechazos más para sentarse juntos.
Elecciones de trabajo	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Se mantiene:</b> No recibe elección de trabajo.
Elecciones de <b>NO</b> Trabajo	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe dos elecciones de rechazo de trabajo.
Elecciones de responsable de grupo	<b>0</b>	<b>0</b>	Se <b>mantiene:</b> No recibe elección de responsable de grupo.
Elecciones de <b>NO</b> responsable de grupo	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Se mantiene:</b> No recibe elección de no responsable de grupo.
Elecciones de amistad	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Se mantiene:</b> No recibe elecciones de amistad.
Elecciones de <b>NO</b> Amistad	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>Aumenta:</b> Recibe dos rechazos de amistad.

**Tabla 114. Pretest y postest 24S.**

Este alumno presenta cuatro aspectos negativos, cuatro que se mantienen. A lo largo del curso no ha experimentado ningún aspecto positivo.

Una conclusión común a todo el alumnado es que ningún alumno o alumna con SD es elegido para ser responsable de grupo. Este hecho contrasta con que en algunas elecciones a delegados reciben entre 4 y 5 elecciones, y, en algunas optativas, pasan a ser delegados.

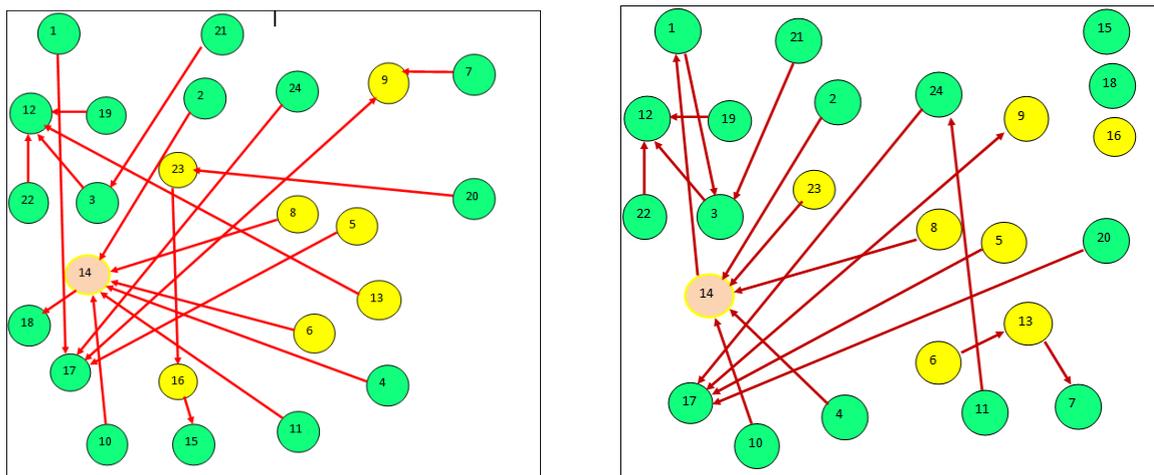
En cuanto a los sociogramas realizados, hemos concluido que los chicos y las chicas con SD, a excepción de una alumna, si bien no son elegidos por sus compañeros, tampoco son rechazados ni ignorados, estando en el nivel medio de aceptación de la clase. La mayoría de ellos se encuentran entre los tipos de aislados (no reciben rechazos ni elecciones) o marginados (eligen a otros pero no son elegidos por nadie).

Algunas conclusiones de los sociogramas pasados al grupo de DICU, con cuatro alumnos con SD escolarizado en el mismo, son las siguientes:

- Como grupo, internamente no muestran alta cohesión, ya que sólo hay cuatro reciprocidades (tres para el trabajo y una para la no amistad y no trabajo), y un índice de coherencia bajo, ya que las reciprocidades sólo representan un 8,33 %.
- Hay gran densidad de elecciones que contrasta con el número reducido de integrantes del grupo.

- ▮ Los jóvenes con SD tienen, en general, bajos niveles de popularidad y el estatus sociométrico es más bajo que el de sus compañeros.
- ▮ La alumna con SD es elegida dos veces para la amistad, al igual que otra compañera sin SD. Son las dos alumnas mejor valoradas para la amistad.
- ▮ El alumnado con SD no nos aparece como grupo cerrado y aislado, como pudiera parecer en un principio, ya que sus elecciones no son todas recíprocas, sino que se extienden a otros compañeros y compañeras.

Anteriormente hemos hecho mención a un caso de una alumna con SD que es altamente rechazada por sus compañeros, tanto para el trabajo en común como para la amistad, como podemos ver en los sociogramas que mostramos a continuación.



**FIGURA 14.** Rechazo de trabajo y rechazo de amistad

Consideramos, por nuestra experiencia, que es un hecho excepcional ya que no se ha repetido con otros alumnos o alumnas con SD en ningún otro curso.

### **6.5.3. Datos procedentes de la Observación en las aulas.**

En el capítulo dedicado a la descripción del estudio general de esta investigación, se recogían los instrumentos y los procedimientos empleados para las observaciones en el aula: ficha-guía, grabaciones en audio, grabaciones en vídeo y cuaderno de campo.

Las observaciones llevadas a cabo han estado centradas, en su mayoría, en las aulas donde se encontraba alumnado con SD. Dichas observaciones han sido realizadas en un período que va desde diciembre de 2007 hasta marzo de 2011. El número de profesores y profesoras que han sido observados en sus aulas ha sido de 19, con un total de 10 asignaturas implicadas en las observaciones. Los cursos en los que más observaciones se han realizado han sido en primero y segundo de la ESO, debido, principalmente, a que la investigadora tenía el apoyo sobre todo en estos dos niveles. El horario en el que se han realizado las observaciones ha variado desde la 2ª hasta la 6ª hora, no habiendo observaciones de la primera sesión del horario. Ha habido un total de 70 observaciones y tres los tipos de registro que se han utilizado: una ficha-guía (13), de elaboración propia; las grabaciones (4), posteriormente transcritas, y de valoración general de la observación (10), recogidas en formato digital y otras recogidas en el cuaderno

de campo (39), al final de la sesión. Estas últimas no han sido digitalizadas, sino que se han mantenido en formato papel. En el anexo V, se puede ver la plantilla de la ficha de observación, en el Anexo VI, la ficha completada con un ejemplo y en el Anexo XVIII un ejemplo de adaptación de un objetivo, una actividad y un plan de trabajo personalizado. El resto se pueden ver en el CD adjunto. En el resumen de la información sobre las observaciones realizadas lo podemos ver en la siguiente tabla.

PERÍODO DE LAS OBSERVACIONES: DIC 2007 – MARZO 2011	
PROFESORADO OBSERVADO: 19	
MATERIAS OBSERVADAS: 10	
CURSOS:	
1º	24
2º	11
3º	9
4º	7
HORAS DE OBSERVACIONES: desde 9.15 hasta 13.45 horas (desde la 2ª sesión hasta la 6ª. No hay observaciones de 1ª sesión).	
TIPO DE REGISTRO:	
Fichas estructuradas	13
Grabaciones transcritas:	4
Grabaciones no transcritas	4
Valoración general del aula	10
Cuaderno de campo	39
TOTAL	70

**Tabla 115.** Observaciones realizadas en las aulas.

A continuación se procede a la presentación de los datos más significativos en función de los distintos aspectos observados.

### **a. Estructura de agrupamiento**

Tras una detallada revisión de los esquemas realizados en todas las observaciones llevadas a cabo sobre la estructura del

agrupamiento en clase se observa que existen, básicamente, dos modalidades de agrupamiento. Aproximadamente en un 60 por cien, el alumnado se distribuye en grupos heterogéneos y el alumnado con SD forma parte de algún grupo. En el otro 40 por cien, el alumnado se sienta en parejas heterogéneas. En estos casos, el alumnado con SD suele estar sentado con algún compañero que le ayuda. En el profesorado encontramos opiniones que justifican estos dos tipos básicos de agrupamiento. La estructura en grupo se mantiene, salvo algunos cambios puntuales, durante un trimestre.

Yo necesito tener a los alumnos sentados en grupos, porque si no los tengo, no sé trabajar. Necesito que trabajen juntos y que se ayuden. Así puedo avanzar más. No puedo llegar a todos individualmente, en grupo sí. Además tengo una ficha que ellos rellenan y tengo información diaria del trabajo que hacen (CONVERSACIONES PROFESORADO) (CONVPR1).

Yo prefiero tenerlos [a los alumnos] en parejas, porque en grupo se dispersan y hablan mucho. No se centran en la tarea (CONVERSACIONES PROFESORADO) (CONVPR2).

En muchas ocasiones, la actividad de la clase depende de la estructura de agrupamiento. Cuando el alumnado está sentado en parejas, la clase suele tener un esquema clásico: el profesor explica para toda la clase, el alumnado realiza las actividades de forma individual y, por último, se corrigen, por regla general, en común y oralmente. Mientras que el alumnado trabaja, el profesor se mueve por la clase prestando una ayuda individual a algunos alumnos. La corrección de algunas actividades, por ejemplo en Matemáticas, suelen realizarse saliendo los alumnos a la pizarra. Cuando el alumnado está en

grupo, el profesorado prepara la tarea, pero el protagonismo de la clase recae en el alumnado, no siendo un trabajo individual, sino en grupo o de forma cooperativa.

### **b. Las interacciones profesorado-alumnado y alumnado-alumnado.**

En general, existe una buena sintonía entre el profesorado y el alumnado y las interacciones suelen ser abundantes y positivas. La mayor parte del alumnado afirma que le gusta la forma en que sus profesores explican y “llevan la clase”.

Las interacciones profesorado-alumnado dominan, generalmente, la primera parte de la clase donde el profesorado especifica los objetivos y las actividades de la sesión. A continuación, toman más importancia las interacciones entre los alumnos, que comienzan a trabajar, ya sea individualmente con ayuda del grupo o en grupo. En algunas ocasiones el profesorado se dirige a los grupos para que estos se centren en la tarea a realizar. El alumnado con SD o con otras necesidades educativas especiales, en grupo o en pareja, comienza a trabajar su material didáctico, muy similar al del resto de los compañeros e interactuando con los compañeros, de los que en muchas ocasiones recibe ayuda. El profesorado, en este momento de trabajo, dedica tiempo a revisar el trabajo que hacen los alumnos, los va dirigiendo en la actividad y enseña también a ayudar y a prestar ayuda. Al alumnado se le dice que las primeras dudas en la tarea sean resueltas en el grupo y, cuando la duda sea general de todo el grupo, se llame al profesor para que le ayude.

### **c. Actividades realizadas en el aula**

Una primera lectura de las observaciones nos indica que, en general, existe un alto grado de control en la gestión de la clase en la mayoría del profesorado, que parece indicar una preparación detallada de las tareas a realizar.

La primera tarea que se hace en un 60 % de las clases es la comprensión lectora a partir del programa de lectura, en el que los primeros diez minutos, el alumnado está leyendo en su libro y el profesorado dedica estos minutos a repasar cuadernos, control de realización de tareas de casa o las hojas de seguimiento del alumnado. En una observación de clase comentamos esta actividad de lectura.

La profesora deja los 10 primeros minutos de clase para lectura. Después de que se leen los libros hacen 1 trabajo-reflexión y después examen. La profesora repasa los libros que llevan los alumnos. Tienen que tener 5 libros para tener la máxima nota. Algunos van más aventajados que otros. Hay dos alumnos con SD (S y A). La chica trabaja mientras S pierde el tiempo. Cada alumno con SD tiene 4 libros leídos, la profesora los felicita ya que solo les falta uno para conseguir la nota máxima. (OBSERVACIÓN DE CLASE).

En otros momentos la lectura es en la materia de inglés y a través de internet, tal y como lo comentamos en la siguiente observación.

Los alumnos trabajan un programa de internet RAZ KIDS, para la iniciación a la lectura. En el programa hay textos de diferentes niveles, desde textos para niños pequeños hasta más grandes. Los alumnos tienen que leer y contestar las preguntas que se presentan al final. Además con los

auriculares pueden escuchar la pronunciación. Y es la compañera de mesa de O (SD). Le ayuda, le explica lo que tiene que hacer, se llevan bien. Es la que mejor lo lleva. (OBSERVACIÓN DE CLASE).

En algunas ocasiones hemos observado que un alumno con SD se ha despistado en la lectura, pero rápidamente la retoma.

Todos están atentos a la lectura, pero S (SD) se ha despistado y tienen que decirle por donde van. También van a leer un cantar del Mío Cid. Después de leer el poema hacen actividades sobre ese poema. Si no saben alguna palabra la buscan en el diccionario. (OBSERVACIÓN DE CLASE).

A lo largo de todas las observaciones hemos anotado la realización de muchas y variadas actividades, entre las que destacamos:

ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA
Comprensión lectora: programa de lectura.
Lectura colectiva del tema del momento.
Corrección de deberes traídos de casa.
Esquemas previos al tema.
Repaso de los cuadernos de trabajo del alumnado.
Explicación de contenidos
Trabajo individual con la ayuda del grupo.
Actividades cooperativas
Grupos interactivos
Repaso oral de los contenidos de los temas.
Repaso escrito de fichas previo a los controles.
Controles (exámenes escritos y orales).
Búsqueda de información en la Internet para el trabajo en grupo.

**Tabla 116.** Actividades realizadas en el aula.

Esta variedad de actividades nos indica que el profesorado prepara actividades diversas para realizar en el aula, de acuerdo con la diversidad de estilos de aprendizaje que existen en ella. Si sólo hay un tipo de actividad, se estará enseñando

sólo a un tipo de alumno. Por ello, con el planteamiento de actividades diversas se atenderá mejor a la diversidad y favorecerá la inclusión de todos en la misma aula. Una profesora hacía el siguiente comentario:

Procuro que las actividades sean variadas, al igual que los exámenes, me gusta hacerlos escritos y orales. Si lo haces así, los alumnos tienen más oportunidad de éxito. Tengo una alumna con SD que es muy lenta escribiendo, sin embargo, los exámenes orales los hace muy bien. (CONVERSACIONES PROFESORADO) (CONVPR3).

A continuación exponemos la observación realizada en una clase de informática y las actividades realizadas.

La profesora cuelga 10 actividades en la plataforma para que las realicen. Son actividades guiadas donde tras leer las indicaciones las realizan y las cuelgan en la plataforma. Cada alumno tiene un ritmo de trabajo, por eso lo van haciendo según su capacidad. Los alumnos con SD llevan las actividades igual que los demás compañeros. La profesora pone más "interés" con las alumnas con SD. Repasa cuidadosamente las actividades con ellas. (OBSERVACIÓN DE CLASE).

#### **d. Materiales curriculares.**

En algún momento ya se ha comentado la utilización de materiales adaptados para el alumnado con SD, partiendo del currículum común. Trabajan los mismos contenidos y actividades, con sus correspondientes adaptaciones y en las materias que lo precisan. Todos tienen el mismo libro de texto para su utilización en los tiempos comunes. Las observaciones realizadas indican que existe, en general, una dependencia del libro de texto para el trabajo base de todo el alumnado,

aunque existen otras actividades realizadas puntualmente con medios informáticos. Cuando el profesorado prepara unas fichas de trabajo específicas, en muchas ocasiones, están adaptadas a dos niveles y, en otras, a tres niveles. De esta manera el conocimiento se hace accesible a todo el alumnado.

#### **e. Participación del alumnado con SD en el aula.**

El alumnado con SD participa de la dinámica general del aula, realizando en todo momento, las actividades que en la misma se plantean. Estos materiales curriculares permiten una participación más activa en el aula, ya que el profesorado sabe que las actividades trabajadas por el alumnado tienen más garantía de éxito y esto lo utiliza para que el alumno lo exponga en clase y delante de sus compañeros.

#### **f. La distribución del tiempo.**

Hemos observado que la distribución del tiempo durante las sesiones ha sido variable en las distintas aulas. En general, la distribución del tiempo que más se ha repetido ha sido la siguiente:

- 10' → Lectura individual
- 5'-10' → Explicación de la tarea
- 20'-25 → Realización de la actividad
- 10' → Corrección de la actividad.
- 5' → Anotar la nota del grupo: realización de la tarea y resultado.

Hay un bajo porcentaje de alumnos que tienen alguna queja puntual sobre algún profesor centrada en la falta de tiempo, Esto puede ser debido, en primer lugar, a que el alumnado se siente desbordado tanto dentro del aula como

fuera de la misma debido, en muchas ocasiones, a la alta exigencia por parte del profesorado de las diferentes materias. Por ello, se hace necesario controlar mejor el tiempo de exigencia de trabajo al estudiante: explicaciones que van muy deprisa, tiempo insuficiente para acabar la tarea en clase y falta de tiempo dedicado en el aula al estudio, entre otras.

Es que va muy deprisa y no me da tiempo. (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

Son muchos deberes y no tengo tanto tiempo para hacerlos. (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

He suspendido porque no me ha dado tiempo a estudiar. (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

### **g. Apoyos en el aula.**

Un aspecto organizativo importante del Centro es la organización de los apoyos dentro del aula, tanto de la profesora de apoyo como de otros profesores en la docencia compartida. Los alumnos con SD y otras necesidades educativas están dentro del aula, compartiendo espacios y tiempos con sus compañeros y es, en ella, donde se apoya al alumnado. Algunas de las tareas observadas de este apoyo al alumnado con SD son: organización de su material individual, utilización de la agenda, apoyo en las correcciones de gran grupo y aumento de su participación y autonomía.

Es necesario destacar que este apoyo no está dirigido de manera especial al alumnado con SD y otras necesidades, sino

que una vez que el profesorado comparte aula, también comparte alumnado. En muchas ocasiones, el profesorado ordinario es el que decide qué necesidades de apoyo tiene y a qué alumnado va destinado, variando de unas sesiones a otras. Así lo comentamos después de una observación.

La profesora de apoyo está con el alumno con Síndrome de Down. Tiene material adaptado y ella le ayuda. Además ayuda a los otros alumnos. Pasa por las mesas y les explica los problemas si no los entienden. Cuando la profesora de apoyo se levanta para ayudar a los demás alumnos, AC (SD) sigue con su trabajo. (OBSERVACIÓN DE CLASE).

Asimismo, hemos observado que el alumnado del Centro, en general, asume que el apoyo dentro del aula va destinado a todos, y así lo demandan en muchas ocasiones, superando el tópico de que el apoyo sólo es para lo que tienen dificultades.

Hay un alumno que mantiene una monitora porque cuando llegó al Centro tenía una conducta inadecuada, aunque se observa una evolución positiva, como quedó reflejado en este comentario sobre la observación realizada en el aula.

S (SD) tiene una monitora desde que lleva en el centro. Vino del centro de su pueblo, cercano a la localidad. Era el "gracioso" de la clase, no atendía y al venir aquí tuvo que acostumbrarse a las normas. Aunque todavía sigue siendo un chinche, atiende, sigue las clases con normalidad. Este chico es el único alumno con Síndrome de Down que se va en el recreo con sus compañeros de clase y no se agrupa con los demás de los alumnos con Síndrome de Down. Juega al fútbol con sus compañeros, es uno más. (OBSERVACIÓN DE CLASE).

## **h. La evaluación del trabajo del aula.**

En las aulas observadas se han llevado a cabo abundantes momentos evaluadores, ya que no sólo se tiene en cuenta el resultado de la tarea, sino otros aspectos como son: la realización de la tarea, el prestarse ayuda, el esfuerzo realizado así como el proceso seguido en el grupo para el desarrollo del trabajo en el mismo. Es importante para el alumnado que la evaluación se realice a nivel individual y a nivel grupal, de esta manera se consigue fomentar la cooperación. Hemos visto a profesores comentar en voz alta la evaluación positiva de un grupo, destacando los aspectos que habían realizado y que habían favorecido el trabajo en equipo.

"Hoy quiero destacar el trabajo realizado por este equipo, por eso les voy a poner dos positivos, uno por el trabajo individual y otro por el trabajo en grupo. Han comenzado a trabajar en el momento adecuado, se han ayudado en el trabajo y la tarea ha sido terminada a tiempo. Muy bien"  
(COMENTARIO DE UNA PROFESORA DE 2º EN CLASE).

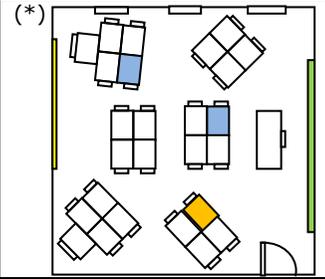
También hemos oído algún comentario a otros grupos en los que el trabajo no había sido terminado.

"Este grupo hoy no ha funcionado del todo bien porque hay un alumno que no ha terminado la tarea y un grupo que funciona tiene que hacer que todos sus componentes terminen su trabajo. Esto hay que mejorarlo"  
(COMENTARIO DE UNA PROFESORA DE 1º EN CLASE).

**i. Análisis de la estructura organizativa y de tarea de una sesión en el aula.**

A continuación se expone un ejemplo de análisis del aula, mediante la estructura organizativa y de tareas realizado según el modelo de Parrilla (1992) para los centros y aulas donde haya alumnado con necesidades educativas especiales.

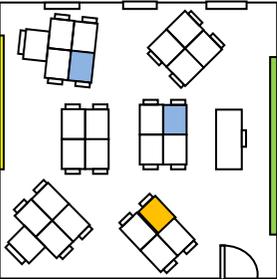
**ANÁLISIS DE ESTRUCTURA ORGANIZATIVA**

NÚMERO	ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	TIEMPO	ESTRUCTURA FÍSICA	NÚMERO PARTIC	TIPO PARTIC	CONTENIDO	ESTRUCTURA PARTICIPATIVA	SUCESOS	OBSERVACIONES
1	Transición de entrada	3'	(*) 	26	T	Saludo		La profesora se dirige a su mesa y les va recordando que cuando ella llega todos deben estar leyendo. De lo contrario pondrá algún negativo.	
2	Lectura individual	10'	En grupo	26	T	Lectura	La mayoría del alumnado está leyendo. Hay dos personas que están cambiando de libro y tres que están haciendo la recensión tras la lectura del libro.	La profesora llama la atención a dos alumnos que hablan y no están leyendo.	Cada alumno y alumna tiene un libro distinto de lectura, elegido por él/ella.
3	Explicación del contenido	10'	En grupo	26	T	Lengua: El sustantivo	La profesora explica el contenido de trabajo. Comienza con la lectura del contenido en el libro de texto.	La profesora pide a tres alumnos que lean el contenido.	La persona con SD comienza la lectura, leyendo el primer párrafo.
4	Explicación de la tarea	2'	En grupo	26	T	Lengua: Actividades	La profesora explica brevemente en qué consiste la tarea y cómo hay que hacerla.		
5	Trabajo individual con ayuda del grupo.	30'	En grupo	26	T	Realización de la tarea.	Los alumnos se ponen a trabajar; en casi todos los grupos comentan las actividades y se ayudan unos a otros.	Todos los alumnos, menos la persona con SD hacen la tarea en su cuaderno. La profesora se acerca a los dos alumnos con otras necesidades y les señala las actividades que tienen que realizar ellos.	La persona con SD hace la misma tarea en su adaptación. La profesora recuerda que hay que hablar de la tarea.

T. TODOS O. Alumnado Ordinario DA. Alumnado con dificultades de aprendizaje DE. Alumnado con dificultades de enseñanza SD. Alumnado con síndrome de Down

(\*) Ver modelo ampliado y significados en Anexo XIII.

**ANÁLISIS DE TAREAS**

Nº	TAREA	Nº PARTICIP	TIPO PARTIC	TAMAÑO	ESTRUCTURA FÍSICA	DEMANDAS	TIEMPO	AYUDAS RECURSOS	CLIMA EVALUATIVO	CONTENIDO	PATRÓN
1	Lectura	25 1	T SD	Mediana Pequeña		Lectura silenciosa. Realización de la recensión y ficha de lectura si se acaba el libro.	10'	Ficha para la recensión  Ficha de lectura adaptada Ver documento en CD.	Recogida de la recensión. Recogida de la ficha adaptada.	Comprensión lectora.	La profesora recoge la ficha y la corrige. El alumno la pasa a limpio.
2	Explicación del contenido	26	T	Pequeña	En grupo	Atender. Leer el contenido.	10'	Libro de texto.	Observación del seguimiento en la lectura.	Atención al contenido	La profesora pide al alumnado que lea y después ella explica.
3	Explicación de la tarea.	26	T	Pequeña	En grupo	Atención. Comprensión de la tarea.	2'	Libro de texto.	Comprueba que todos han entendido la tarea.	Comprensión de la tarea.	La profesora explica, el alumnado confirma la comprensión
4	Realización escrita de la tarea.	25 1	T	Pequeña	En grupo	Hacer las actividades del libro.  Preguntar a los compañeros. Hacer las actividades de su adaptación.	30'	Libro de texto y cuaderno.  Los compañeros.  Libro de texto y Adaptación.	Comprobación de la realización de las actividades en los distintos grupos.	Comprensión escrita.	La profesora se pasa por los grupos, observa cómo se realiza la tarea y resuelve dudas. Anima a los que van haciendo bien la tarea.

Del análisis anterior sobre la estructura organizativa y de tarea hay que destacar la existencia de una estructura común para todo el alumnado, ya que no hay momentos en los que sea diferente para el alumnado ordinario y para el alumnado con SD y otras necesidades. Se realiza la misma actividad, lo que cambian son los materiales y, en algunos casos, la presentación de los contenidos.

La estructura física de la clase se mantiene fija, básicamente, a lo largo de un trimestre, siendo los grupos base la estructura usual en casi todas las clases, cambiando a otras formas puntualmente, dependiendo de la actividad (trabajo con ordenador por parejas, exámenes de forma individual). Los grupos se mantienen durante un trimestre, tiempo que se considera apropiado para que el alumnado se conozca y aprenda a interactuar y compartir con sus compañeros. Por ello, para la formación de los grupos se selecciona, con propuestas del profesorado del equipo docente y coordinados por el tutor o tutora, intentando conseguir grupos lo más heterogéneos posible. Así, los grupos están formados por alumnado diverso en capacidades, intereses, comportamiento o necesidades.

En cuanto a la estructura de participación hay una parte de la clase en la que la interacción que se produce es de la profesora al alumnado. En la parte en la que el alumnado comienza a trabajar las actividades, se produce una interacción entre el alumnado, comentando la tarea y prestándose ayuda. Alguna vez, la profesora recuerda que tienen que hablar de la tarea que están realizando. Cuando la profesora se pasa por los grupos, anima a algunos alumnos, sobre todo a aquellos que sabe que les cuesta un poco más, con indicaciones como "*Bien hecho*" o "*Sigue así, muy bien*".

La interacción de la profesora con la alumna con SD es más frecuente, para preguntar y comprobar por dónde va y para animar a sus compañeros de grupo a que le presten ayuda. El hecho de que el alumnado trabaje en grupo y se ayude, así como que el profesorado anime tanto al alumnado con dificultades como a sus compañeros favorece la creación de un buen clima de aceptación mutua y, por tanto, de la educación inclusiva.

En cuanto a las tareas, no existen tareas diferentes según el alumnado sea ordinario o de necesidades educativas. Como se ha comentado anteriormente es la tarea la que se adapta al alumnado con necesidades y no al contrario. Se adaptan los recursos, materiales y personales, la abstracción y el número de actividades. Los recursos materiales son adaptados a partir del libro de texto común a todos, en el que se modifica, en ocasiones, el formato y se introducen más elementos visuales. Los recursos personales entran en el aula para apoyar a todo el alumnado, haciendo un mayor hincapié en el alumnado con necesidades para ofrecerle mayores posibilidades de participación. El número de actividades se reduce, sobre todo, para adaptarlo al tiempo en que se tiene para realizar la actividad. En el CD adjunto, se puede ver una adaptación para el alumnado con SD de una actividad cooperativa sobre las categorías gramaticales para 2º de ESO, en la que se hace constar las adaptaciones realizadas en cada una de las actividades.

La actividad de la lectura planteada desde este punto de vista, es una de las mejores formas de atender la diversidad, ya que todo el alumnado lee, tiene su libro de lectura, aunque adaptado a sus intereses y motivaciones y elegido por ellos mismos. Para hacer la

recensión del libro leído todos deben hacer un trabajo posterior, el alumnado ordinario hace una recensión, con el esquema que le proporciona la profesora, y el alumnado con SD complementa una ficha de lectura adaptada.

Cuando se está leyendo el contenido de la sesión, todos leen en su libro de texto, y todos atienden a la explicación. Cuando se pasa a la realización de la tarea, todos trabajan el mismo contenido, aunque cada uno adaptado a su nivel. El alumnado con SD trabaja su adaptación, realizada por el profesorado de apoyo en colaboración con el profesor de la materia y el alumno con otras necesidades trabaja un nivel intermedio, en el que se le han adaptado, fundamentalmente, el nivel de dificultad y el número de las actividades. Ambos niveles, posteriormente, también tienen su adaptación en la evaluación. En el CD adjunto puede verse un documento con distintas adaptaciones de objetivos, contenidos y plan de trabajo.

En cuanto a las demandas, se observa que predominan las de la profesora con respecto al alumnado: atender, leer o realizar las actividades. De los alumnos a la profesora también se producen, aunque son a nivel individual y sobre la comprensión del contenido o la realización de la tarea. Con respecto a las demandas del alumnado, es de destacar que, uno de los objetivos de la estructura grupal del aula es la ayuda mutua. Por ello, la profesora les hace hincapié que la primera demanda individual de cualquier alumno sea a sus compañeros de grupo y, si el grupo tiene dificultades, la demanda se hace a la profesora. Es un sistema que facilita la interacción entre el alumnado y el aprendizaje de dar y recibir

ayuda, tan importante para que todos puedan aprender juntos en el aula común.

En la columna de ayudas y recursos cabe mencionar la utilización de materiales comunes para todo el alumnado, siendo diferentes para el alumnado con SD aquellos en los que el alumnado tiene que trabajar, sus adaptaciones curriculares, pero partiendo del curriculum común, en las que se adapta el formato de presentación, el nivel de abstracción de los objetivos, la complejidad de la actividad, el apoyo visual y el número de actividades. Como recursos materiales en el aula se utilizan el libro de texto, la pizarra (manual y digital), el ordenador y el material propio de los alumnos. Los alumnos con SD utilizan estos mismos recursos y además tienen su adaptación en forma de cuaderno de trabajo. Una adaptación completa de un tema puede verse en el CD adjunto con el título "ADAPTACIÓN TEMA 2, 3º ESO LENGUA".

En cuanto al recurso del ordenador, el alumnado con SD hace un uso muy similar al que realizan sus compañeros: búsqueda de información, creación de documentos, creación de presentaciones para sus exposiciones, utilización del correo del Centro para la comunicación con los compañeros y el profesorado, realización de actividades en la plataforma y otras actividades diseñadas por el profesorado para su envío a través de la Internet. Los criterios de evaluación utilizados son comunes para todo el alumnado: trabajo individual, trabajo grupal, revisión de cuadernos y preguntas orales. Para las correcciones orales, la profesora, que sabe qué actividad de las comunes a todos ha realizado y, tras asegurarse

que la tiene bien hecha, le pide a la alumna con SD que corrija en voz alta la actividad.

Como se ha señalado anteriormente, tras la observación en las aulas, la transcripción de las observaciones grabadas, presentamos a continuación algunos comentarios personales sobre las observaciones realizadas.

***Comentarios a la observación realizada en una clase de inglés de 4º ESO 3ª hora (la transcripción puede verse en el CD adjunto.)***

1. El aula es diversa. En ella hay dos alumnos con síndrome de Down y cinco alumnos que están en el programa de diversificación. Estos alumnos están distribuidos en los distintos grupos.
2. La clase está organizada en pequeños grupos, lo que permite la interacción entre el alumnado y la ayuda mutua. La profesora se sirve también de los compañeros del alumnado con síndrome de Down para que les ayude.
3. La profesora tiene material de refuerzo para algunos alumnos de los mismos contenidos que se están trabajando en el aula. En estos materiales se han priorizado contenidos y actividades.
4. La profesora se mueve por el aula, para explicar y para ver lo que están haciendo los alumnos.
5. La profesora promueve actividades de motivación para que aprendan.

**Tabla 117.** Comentario Observación clase de inglés.

**Comentarios a la observación realizada en una clase de DICU 4º (3ª HORA)**

Hoy tienen el examen de Matemáticas.

CHICO (SD). Ha sido el primero en hacer el examen y ha hecho un buen examen, lo ha explicado con claridad, despacio. Ha estado tranquilo y lo ha explicado con soltura. Sus transparencias estaban a ordenador. La profesora hace que los alumnos con SD elaboren su examen con transparencias para luego exponerlos. Los alumnos se sienten motivados y estudian más. También con ello pretende trabajar la expresión oral de todos los chicos.

CHICA 1. También ha hecho un buen examen. Ha tenido errores no graves. Está un poco nerviosa y el problema que realiza al final del examen lo hace con soltura. La profesora le dice que no ha demostrado lo que sabía, que se lo ha aprendido de memoria.

CHICA 2. Ha hecho un buen examen. Al principio ha puesto demasiada ayuda. Ha tenido fallos pero no muy graves, no habla con seguridad. Está pendiente de si la profesora le dice que está bien o mal. Los problemas que realiza, los tiene memorizados pero cuando le pregunta la profesora sabe responder pero no está segura.

CHICA 3. La presentación de las transparencias está regular, con borrones. No es un examen malo, pero en los problemas no ha sabido explicarlos con claridad.

**Tabla 118.** Comentario observación clase de DICU.

**Comentarios a la observación realizada en una clase de INFORMÁTICA, (2ª HORA).**

Siguen haciendo las actividades de la semana pasada. Las dos niñas con SD tienen dificultades y dos compañeras las ayudan. Algunos de los alumnos tienen que repetir las actividades porque no se las han mandado correctamente a la profesora. Ella insiste en que lean bien las instrucciones del principio porque quieren realizar las actividades leyéndolas por encima.

La profesora pasa por las mesas para ver cómo llevan las actividades. Utiliza a los alumnos para ayudar a otros compañeros que tienen dificultades con las actividades y esos alumnos tienen bien las actividades.

A CHICA1-SD le cuesta un poco más realizar las actividades. La profesora tiene que explicárselo haciéndolo ella para que CHICA1-SD se vaya fijando. Después lo borra y CHICA1-SD empieza a hacerlo.

La alumna que está ayudando a CHICA2-SD lo hace con tranquilidad, se lo explica detenidamente y sobre todo deja que trabaje ella ya que se lo ha explicado paso a paso. La otra alumna que estaba con CHICA1-SD se ha ido a hacer sus actividades y la profesora está con ella explicándole las actividades. CHICA1-SD está repasando las actividades que ya ha mandado para ver si lo que ha hecho está bien. La profesora le ayuda.

**Tabla 119.** Comentario observación clase de informática.

#### 4.5.4. Entrevistas

Dentro de las tres dimensiones del análisis ecológico del aula, además de la dimensión organizativa y académica, nos encontramos la dimensión cognitiva del profesorado. Esta dimensión la hemos analizado a través de las conversaciones y entrevistas realizadas al profesorado y otros profesionales que inciden en la atención del alumnado con SD en el Centro.

Las entrevistas realizadas han tenido como objetivo conocer las opiniones, percepciones, creencias y sentimientos que sobre el centro y su modelo de atención a la diversidad tienen el profesorado, el alumnado y los padres y madres de alumnos, tanto con hijos con SD y sin SD. Las entrevistas se han realizado en los momentos del horario no lectivo del profesorado y de obligada permanencia en el Centro. Las entrevistas con las madres (no ha habido ningún padre) se han realizado, previa cita en el Centro, en momentos en que la investigadora tenía disponibilidad horaria. Los espacios utilizados han sido los departamentos didácticos y algunas aulas. El total de entrevistas realizadas han sido las siguientes:

PROFESORADO	11
MADRES ALUMNADO CON SD	3
MADRES ALUMNADO SIN SD	3
ALUMNOS CON SD	3
ENTREVISTAS/CONVERSACIONES ALUMNADO SIN SD	2
DIRECTOR DEL CENTRO	1
JEFA DE ESTUDIOS	1
CONVERSACIONES CON OTROS PROFESIONALES (MONITORA, PROFESIONAL ASOCIACIÓN DOWN).	

Además de las entrevistas se han realizado abundantes conversaciones con los miembros de la comunidad, profesorado,

alumnado, padres y madres, monitora y profesionales de Granadown. Estas conversaciones se han realizado en diferentes momentos y diferentes lugares, aunque la inmensa mayoría han sido en el contexto escolar. Las conversaciones, en su mayoría informales no han sido transcritas, sino que algunas se recogían en el cuaderno de campo, dejando pasar dos o tres días como máximo, en su registro.

Los resultados se han presentado de acuerdo con los bloques realizados para la categorización de los temas que se han extraído de las entrevistas. En algunos momentos de la redacción todos estos elementos se entremezclan, pues no son apartados aislados, sino que están interrelacionados entre sí.

## **EL CENTRO**

### **Concepto de Atención a la diversidad**

El concepto de atención a la diversidad que se tiene por los distintos participantes es amplio y hay diferencias poco significativas entre todos ellos. La mayoría de ellos ha superado la concepción de la diversidad como problema para pasar a considerarla como una realidad de las aulas para la que hay que buscar la mejor respuesta. La diversidad es entendida, no para referirse solo a un alumnado concreto, normalmente al alumnado de NEE, sino a todos y cada uno de los estudiantes de un aula. De destacar es la asunción por parte del profesorado del Centro, con pocas excepciones, de la

responsabilidad sobre todos los alumnos del grupo al que se imparte docencia.

Educar en la diversidad es una actitud y una convicción personal y colectiva del equipo docente. (CONVERSACIONES PROFESORADO) (CONVPR).

Atender la diversidad es un reto diario, desarrollar las capacidades que cada uno tiene. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1).

La atención a la diversidad es diversificar la respuesta educativa según las características individuales. (ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

Es una actitud del profesor, aceptar la realidad y ofrecer oportunidades a todo el mundo. (ENTREVISTA PROFESORADO3) (ENTPR3).

Atención a la diversidad es aplicar niveles en unos mismos conocimientos y destrezas que permitan a la diversidad del alumnado llegar a ellos. (ENTREVISTA PROFESORADO5) (ENTPR5).

Atender a la diversidad es proporcionar al alumnado situaciones de aprendizaje que se ajusten a sus características personales. Es dar a cada cual lo que necesita. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPR6).

Entiendo la atención a la diversidad como la atención a la diferencia. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Supone dar a cada alumno lo que necesita en función de sus capacidades. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8).

Atender a la diversidad es, dentro de las posibilidades que tenemos, atender a las carencias y dificultades que encontramos los adultos tanto en su conducta como en su atraso escolar, como en sus deficiencias intelectuales. (ENTREVISTA PROFESORADO10) (ENTPR10).

Es ofrecer la oportunidad a todo el alumnado de desarrollar al máximo sus capacidades, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje. (ENTREVISTA DIRECTOR) (ENTDIR).

Educar en la diversidad es una actitud y una convicción personal y colectiva del equipo docente. (Conversación profesorado) (CONVPR)

Las madres participantes también nos han dejado su opinión sobre lo que es para ellas la atención a la diversidad.

Para mí, la atención a la diversidad, es adaptarse todos a todos, los profesores, los compañeros y el niño. Adaptarse todos y una buena convivencia entre todos es lo principal y después lo académico. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD) (ENTMSD3).

Atender a la diversidad es, para mí, conseguir que todas las personas, que tienen los mismos derechos en teoría, tengan las mismas oportunidades en la vida real. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO SIN SD) (ENTMAD1).

### **Modelo de atención a la diversidad en el centro**

En cuanto a la concepción que el profesorado tiene sobre el modelo de atención a la diversidad en el Centro, las opiniones tienen más puntos en común que divergentes. A continuación presentamos estas concepciones manifestadas por el profesorado en las entrevistas realizadas.

En lo que se refiere a mi opinión sobre el modelo de atención a la diversidad del centro la verdad es que no conozco muchos modelos de la misma. Comparando este modelo con otros es, sin duda, el más global al realizarse una inclusión total

de este alumnado en el aula normalizada. El resto de modelos que conozco son muy parciales y su eficacia será, sin más remedio, menor. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1).

Mi opinión sobre el modelo de atención a la diversidad que se lleva en el centro, pues podría ser mejorable. Mejorable, en el sentido de jugar siempre desde el modelo que se tiene de la inclusión, pero también desarrollar más aspectos de los que ahora se lleva a cabo. En 1º dividir los grupos, trabajar también lo que es... como los ámbitos que se trabaja, en primero, en diversificación, el mismo modelo se puede trasladar... a ... que lo contempla la orden, es decir, trabajar por ámbitos o por áreas de otra forma, ¿no?, eso sí que lo establece la orden. (ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

El Centro tiene como uno de sus objetivos más importantes y explícitos atender a la diversidad. El cómo se hace en este Centro me parece el más justo de los que conozco por lo normalizado. La distribución del alumnado en grupos heterogéneos es un punto de partida básico, así, como el que los refuerzos sean impartidos por el profesorado de la materia y simultáneos a la optatividad y que dentro de cada grupo existan refuerzos y optativas, aunque para conseguirlo la jefatura de estudios tenga que hacer encaje de bolillos. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

Me parece adecuado y conforme a la ley. (ENTREVISTA PROFESORADO5)(ENTPR5).

En nuestro centro existe de forma generalizada una acentuada sensibilidad en esta tarea educativa y creo que se da una buena respuesta a todo el alumnado desde esta perspectiva. El modelo de atención está afianzado y es adecuado. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPRO6).

Sobre el modelo de atención que se lleva en el centro, no tengo referencias de otros centros porque no he estado en otros centros donde se atiende a la diversidad de manera tan exhaustiva. Por eso, pues, me parece que es bastante

pormenorizado, que teóricamente pues sí que atiende a la diversidad, puesto que se establecen diferentes niveles, y bueno tiene muchas dificultades, y muchas cosas que hay que mejorar porque son dificultades que van surgiendo día a día que hay que ir solventándolas para que sea útil, esa atención. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8).

Las madres entrevistadas nos han mostrado opiniones similares sobre el modelo de atención a la diversidad que se realiza en el Centro. En su mayoría están satisfechas con el modelo, aunque manifiestan algún descontento en aspectos puntuales. A continuación presentamos algunas de estas opiniones.

Yo estoy muy contenta con el IES, me gusta cómo se está trabajando, en general, por eso decidimos traer a mi hijo aquí. Mi hijo está contento, le gusta estar aquí y trabaja mucho para aprobar y hacer sus actividades diarias. Este instituto es diferente a otros en muchos aspectos. Yo lo que quiero es legitimizar la diferencia. Que mi hijo sea respetado en la diferencia. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD). (ENTMSD1).

Sobre el modelo de atención a la diversidad, yo pienso que no va mal, algunas cosas no van tan bien como quisiéramos los padres, pero funciona más o menos bien. Hay un profesor que no funciona muy bien, pero ya sabemos que no todos pueden ser. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD) (ENTMSD2).

El modelo del Centro, en general, yo lo veo positivo y bueno, pues en otros sitios no hay lo que aquí. La forma de trabajar en sí, no se hace distinciones específicas, digamos. El modelo está bien, y sería estupendo que en todos los centros se pudiese hacer. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD) (ENTMSD3).

En nuestro centro (como ves lo considero mío también) el sistema de integración me parece muy apropiado, aunque siempre se puede mejorar. El hecho de que los alumnos Síndrome de Down sean parte integrante de los grupos resulta muy positivo tanto para su formación académica y social, como para el resto del

alumnado. Aunque he detectado cierto descontento de los alumnos no-Síndrome, que se quejan, a veces, de una mayor atención hacia los compañeros Síndrome de Down. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO SIN SD) (ENTMAD1).

En cuanto a cómo se atiende al alumnado con SD, yo no he visto nada raro, ninguna preferencia, ninguna, es verdad que alguna vez mi hija ha llegado a casa diciendo: es que este profesor o esta profesora ha hecho esto o ha hecho lo otro, pero puntualmente, pero yo no he notado ninguna discriminación. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO SIN SD) (ENTMAD2).

Atender la diversidad para mí es atender a todos los niños, a cada uno según sea. Cada uno es diferente y hay que tener en cuenta esa diferencia. Por eso el modelo que se lleva en el centro me parece bien, porque aquí se tiene en cuenta a cada niño. Se le hacen adaptaciones al que lo necesita, porque lo importante es que todos aprendan. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO SIN SD) (ENTMAD3).

Cuando un alumno fue preguntado sobre cómo veía él la forma de atender la diversidad en el Centro, comenta:

No hay gente que sea más tonta o gente lista. A lo mejor a uno le cuesta más o no consigue llegar al mismo nivel. Pues le pones algo que pueda conseguir porque si no, algunos no van a llegar. (CONVERSIÓN ALUMNADO SIN SD) (CONVALU)

### **Fortalezas (puntos fuertes) en atención a la diversidad.**

Como todo modelo de atención a la diversidad, tiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Las fortalezas nos hacen continuar con ánimo y las debilidades nos hacen plantearnos muchas dudas, quedarnos con lo bueno y mejorar lo necesario, de donde, normalmente, se ha salido más fuerte y con el objetivo principal como estímulo para el trabajo.

A continuación mostramos algunas de las fortalezas que el profesorado ha señalado de la atención a la diversidad en el Centro. La primera cita es algo extensa, pero refleja de forma clara muchos temas que se señalan como fortalezas en el Centro estudiado, en comparación con la práctica de otros centros que era y, sigue siendo en algunos, excluyente e injusta.

Una fortaleza es la heterogeneidad de los grupos, en oposición a los grupos homogéneos o grupos flexibles en función de la capacidad o rendimiento de otros centros donde he estado. También se sacaba a alumnos para llevarlos al aula de apoyo, y, yo he visto llorar amargamente a una chica cuando, como tutora le proponíamos, en su presencia, esa medida a su madre y le pedía a su madre que por favor, que no aceptara, que no quería salir de su clase. Y pienso: Si ella no se sentía bien ¿cómo iba a aprender.....? Es injusto. Además a mí, como profesora, cuando me sacaban una o dos horas a la semana (de las tres que trabajo con el grupo) a algún alumno o alumna de clase... veía y sentía como cada día se desconectaba más de la asignatura (trabajaba otra materia) y cada día era menos alumno mío... Sinceramente, dejaba de serlo. Es injusto. También he vivido los llamados grupos flexibles (como tutora). Pues de flexibilidad nada, cada grupo tenía un ritmo y si había algún cambio era descendente (hacia el menor nivel) y nunca ascendente. Recuerdo que un día fui a buscar a un chico y entré en la clase de más nivel. Un alumno, muy voluntarioso me dijo "Señorita este es el grupo de los listos y aquí no está, búsquelo en el de los medianos o en el de los tontos". Es injusto. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

La gran ventaja de este modelo es que se logra una mayor socialización y autonomía de los alumnos con NEE. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Una de las cosas buenas: la heterogeneidad, la posibilidad de utilizar a los alumnos, no es centrar solamente la figura del profesor como el sabelotodo. El profesor, en este modelo, dinamiza, y hay grupos, donde hay alumnos tutores y que posibilitan, de una forma más cercana, poder arrancar al compañero de su

nivel y no solamente eso, no sólo a nivel curricular, sino también a nivel social. (ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

La sorpresa fue constatar el nivel de satisfacción que conseguía después, eso sí, de muchas dudas y pequeñas frustraciones. Sin embargo, el ver que era capaz de conseguir desarrollar algunas de las capacidades de estos alumnos a los que normalmente se atiende poco en el aula, me resultaba y me resulta gratificante. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1).

Un punto fuerte es poder desarrollar diferentes niveles curriculares dentro del aula. Otro logro muy importante es el grado de integración conseguido en el alumnado. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPR6).

Pienso que nos tenemos que sentir orgullosos de los que se está haciendo en el centro, no hemos tenido tampoco referencias de otras experiencias, sino que hemos ido construyendo el día a día con muchas reuniones al principio, con muchos grupos de trabajo, que hablábamos de todo menos de SD, pues los primeros años han sido muchas reuniones, para crear el contexto, y no sólo para darle una respuesta específica al alumnado con SD. (ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

### **Dificultades en la atención a la diversidad.**

También en el Centro han existido y existen dificultades que hay que luchar por superar, muchas de ellas, por la firme creencia en lo que se hacía y en lo que se quería conseguir.

La dificultad más importante es la que se refiere a la mentalidad del profesorado, de cambiar al profesorado. (ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

Esta opinión se ha comentado en otros apartados de este trabajo, la primera barrera para la atención a la diversidad es la actitud del profesorado y el cambio en su forma de pensar y de actuar ante la diversidad.

El primer problema que se plantea es conocer las capacidades de todos los alumnos, para encontrar el camino para explotar ese potencial. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1)

Para mí, las dificultades se refieren a la adecuación de las adaptaciones, la ratio elevada de alumnado con necesidades educativas especiales por grupo y unificación de criterios metodológicos. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPR6)

El principal obstáculo es el conocimiento de lo que supone atender a la diversidad y el cambio de mentalidad para llevarlo a cabo. Algunas veces, los avances son lentos y en otras ocasiones, se producen retrocesos en temas que parecían superados. (ENTREVISTA DIRECTOR) (ENTDIR).

Los retrocesos mencionados son algo inherente a los procesos de innovación y cambio. Algunas dificultades se expresan como críticas a determinadas decisiones tomadas en el Centro, ya sea por el Equipo Directivo o por los Equipos Docentes.

Podríamos decir aquello de que los pronósticos se cumplen. Si suponemos que determinados alumnos tendrán éxito, al final lo tendrán, aunque eso no signifique que hayan progresado como debieran. (ENTREVISTA PROFESORADO3) (ENTPR3).

Este comentario, como vemos, hace referencia al éxito de algunos alumnos, alumnos con necesidades educativas especiales en nuestro caso, con los que se toman las medidas para que sea así. Pero, ¿no ocurre igual con los alumnos que pensamos que no

van a aprobar y al final no aprueban? Si suponemos que determinados alumnos van a fracasar, al final lo harán, sin que nosotros hayamos tomado las medidas oportunas para que consigan el éxito. En ambos casos, es importante que nuestras expectativas sean altas, que tomemos las medidas adecuadas y que el alumnado alcance el éxito.

Este mismo profesor, en otro momento, también pone en duda la evaluación llevada a cabo.

En algunos casos se percibe poca credibilidad de los resultados en la evaluación, a pesar de que sigo considerando que los logros son muchos. (ENTREVISTA PROFESORADO3) (ENTPR3).

Ante tal comentario sólo cabe argumentar que los resultados de la evaluación provienen de los criterios de evaluación establecidos. Si algo no va bien, no es la credibilidad lo que falla, sino el acuerdo de dichos criterios con lo que enseñamos y con los materiales que se adaptan.

La atención en el aula no es fácil, pero el profesorado tiene un alto grado de concienciación en cuanto a que el alumnado con SD está en el aula por derecho propio y que tiene que participar de lo que sucede en la misma. Esta atención tiene sus dificultades, aunque como manifiesta una profesora:

El alumnado con necesidades educativas especiales se distrae, eso es una realidad, pero me está haciendo visible lo invisible. Si hago mucha explicación y se pierden, me hacen ver mi problema, no el de ellos. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Algunas madres con SD nos manifestaron el malestar y la tristeza que suponía para ellas el hecho de que en algunos centros mostraban resistencias a la inclusión de sus hijos.

Es triste que no atiendan a tu hijo y que tú no sepas qué hacer. (CONVERSACIÓN FAMILIA) (CONVFAM).

Una dificultad que preocupa a diversos profesores y profesoras es el “*efecto llamada*” que puede darse con la consiguiente concentración de alumnado con SD u otras dificultades en un mismo Centro.

También quiero decir que este modelo tiene sus dificultades. Una de ellas es cómo el centro se está transformando en un centro que atiende las dificultades y estamos un poco con un alumnado, al margen del alumnado con SD, con discapacidad, que, para mí, que estamos rompiendo lo que es la dinámica de lo que empezamos. Hay cursos en los que el 50 por cien de los alumnos tienen discapacidad o dificultades. (ENTREVISTA PROFESORADO11) (ENTPR11).

### **Aspectos organizativos**

En los aspectos organizativos, la Jefa de Estudios es la que dispone de más información, pues es ella, junto al Equipo Directivo, la que se encarga de este apartado. Algunas de las claves que tiene presente para la organización son:

Es pensar desde el principio qué hay que hacer para poner la estructura, es decir, no es decir: esta es la estructura y vamos a adaptarnos A ELLA, sino como tenemos acsd qué tenemos qué cambiar para atenderlos como cualquier otro alumno. (Entrevista JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

...las clases heterogéneas, los horarios..., con los cupos tienes que hacer cábalas, quitar miedos, sobre todo al principio: Tú tranquilo, que esto lo puedes hacer. (Entrevista JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

Es crear expectativas de éxito con los profesores, que estábamos todos en esto, que tú tienes muchas respuestas. (Entrevista JEFAA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

### **El modelo de Apoyo en el Centro.**

Una de las claves de la inclusión educativa para favorecer la participación en el aula es el apoyo que el alumnado necesita. De ahí la importancia que tiene su organización dentro de la estructura general del Centro. A continuación presentamos diferentes modalidades de apoyo desarrolladas en el Centro y los responsables de los mismos.

### **El profesorado especialista de apoyo**

El profesor de apoyo es un elemento importante en los procesos de innovación para institucionalizar la inclusión y promocionar el aprendizaje y la participación escolar y social del alumnado con SD en los centros. La profesora de apoyo entra en el aula y realiza diversas funciones. Entre ellas destacan el desarrollo de prácticas inclusivas, promover la participación del alumnado con SD en el aula ordinaria y realizar las adecuaciones necesarias. Todo ello, con cierta distancia, ya que el alumnado con necesidades ya no es responsabilidad exclusiva del profesorado de apoyo, sino que es compartida y el alumno pasa más tiempo en clase con su profesor

de materia que junto al profesor de apoyo y haciendo el trabajo que realizan sus compañeros en clase.

### **Docencia compartida**

El papel del profesorado ordinario de las distintas materias también cambia en un contexto inclusivo, pasando a formar parte del conjunto de profesionales que pueden desempeñar en algún momento las funciones de apoyo. Una estrategia de apoyo llevada a cabo en el Centro es la *docencia compartida*, es decir, la presencia de dos profesores en la misma aula. Es una medida centrada en un apoyo curricular y que se desarrolla con respecto al profesorado, al grupo clase y al alumno individual. La docencia compartida conlleva la creación de las condiciones adecuadas para que sea posible la actuación de los dos profesores y que no se perciba como una dispersión para el alumnado. A continuación incluimos algunas opiniones sobre esta práctica.

La presencia de dos profesores en el aula es un buen recurso, si bien, a veces, crea una dependencia de una atención personal en el alumnado que, cuando no existe segundo docente, conlleva la falta de autorresponsabilidad en el trabajo. Por ello antepongo el Refuerzo Educativo pues en definitiva es un trabajo en grupo reducido. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPR6)

En este centro, también es importante que el profesorado haya perdido el pudor de que entren en su aula. Esto se da en una comunidad abierta y dinámica. (ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

## **Refuerzo pedagógico**

Una medida pionera en el Centro ha sido la de establecer que los refuerzos pedagógicos fuesen impartidos por los propios especialistas de la materia. Es el profesor de la materia quien tiene una hora de refuerzo con el alumnado con SD y otras dificultades en la que aprende a conocer y a prestar atención a este alumnado a la vez que hace un seguimiento del trabajo de clase, adelanta contenidos para el aula o repasa contenidos ya trabajados en clase. Es una medida aceptada mayoritariamente por el profesorado, como así lo manifiestan en los comentarios siguientes.

Por ello empezamos con los refuerzos para que el profesorado de secundaria, que no estaba familiarizado con este alumnado, ya que se decía, ese alumno de quién es competencia, yo no soy especialista. Entonces había que decirle que empezase a trabajar con ellos y con la ayuda de la asociación y del departamento de orientación. (Entrevista JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

Los apoyos a través de los refuerzos impartidos por el profesorado de la materia son adecuados, ya que así se conoce mejor al alumnado, cómo trabaja y cómo aprende. (ENTREVISTA PROFESOR2) (ENTRPR2)

## **Otros apoyos internos y externos**

Con respecto a otros apoyos internos no podemos olvidar el apoyo entre compañeros, a través de la tutoría entre iguales y el aprendizaje colaborativo y cooperativo en grupo.

En el aula reciben apoyos de sus compañeros, también de voluntarios o prácticos. Estos ayudan a todos los alumnos y más bien apoyan al profesorado. Un factor fundamental, imprescindible, es el apoyo de la familia. Sin él no sería posible avanzar ni conseguir objetivos. Casi todo el alumnado con SD cuenta con un muy fuerte apoyo familiar. En el Instituto sus madres están, no sólo hablando con la tutora, sino también con la profesora de pedagogía terapéutica, y con los profesores de las asignaturas cuando tienen dudas que no les pueden resolver las anteriores y hacen, en casa un seguimiento diario del trabajo de sus hijos. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTRPR4)

Entre el apoyo externo, además de la familia, existe los profesionales de la asociación Down de Granada, el voluntariado y el CEP como referente para la formación permanente del profesorado.

De los apoyos externos hay que destacar la ayuda fundamental de la familia para que la labor del aprendizaje pueda continuar en casa. Otra ayuda inestimable es la de la Asociación Granadown, a través de sus profesionales. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1)

Sobre los apoyos también existen algunas reservas y formas diferentes de cómo debería ser este apoyo::

Mi experiencia me dice que el factor principal es la familia. Cuando yo tuve alumnado con SD, los apoyos en el aula no me resultaron útiles; es mejor que el apoyo se dé como una actividad externa, con el objetivo de que puedan traer las tareas al Centro. (ENTREVISTA PROFESORADO3) (ENTRPR3)

En cuanto a los apoyos que reciben, dudo que la Administración los aumente, por mucho que los puedan necesitar. (ENTREVISTA PROFESORADO5) (ENTRPR5)

Hay quien todavía entiende que los apoyos fuera del aula ordinaria serían mejor para el alumnado, aunque sí defiende que

este apoyo sería mejor que lo impartiese el profesorado de la materia, no el especialista.

En cuanto a los apoyos, los refuerzos están bien, pero todavía lo considero poco tiempo. Yo en matemáticas, si dispongo de 5 horas matemáticas, de esas 5 horas, 3 horas en clase y 2 en el apoyo, o al revés. El apoyo sería mejor con el profesorado de la materia porque lo conocería un poco más. (Entrevista PROFESOR10) (ENTRPR10).

Creo que una hora de apoyo a la semana por cada disciplina con ellos sólo, para trabajar los conceptos. (Entrevista PROFESOR11) (ENTRPR11).

Algunos profesores piden más tiempo de apoyo con el alumnado con SD, como podemos ver a continuación.

Hay algunas dificultades de conocimientos más abstractos. El alumno se aísla mucho en la clase. Estamos explicando y, entonces se ausenta, pero no sólo por la explicación, sino que les cuesta mucho mantener la atención. Creo que una hora de apoyo a la semana por cada disciplina con ellos sólo, para trabajar los conceptos. (ENTREVISTA PROFESOR11) (ENTPR11).

En opinión de las madres entrevistadas, el apoyo es adecuado, puesto que no supone el que sus hijos e hijas salgan del aula a cualquier hora y en cualquier materia.

Los apoyos están bien, porque lo sacan como una optativa más. Lo que también me parece bien es que no lo saquen al aula de apoyo porque antes, en otros centros, era sacado a diferentes horas y en diferentes materias. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD) (ENTMSD1).

El que nuestro hijo esté en el aula con los demás alumnos debe ser así, puede tener apoyos, pero no como estaba en el anterior centro, que era sacado él solo y en la asignatura que le tocara, ellos no miraban si era la hora de lengua o

matemáticas, sino que lo sacaban a la hora que les cuadraba mejor. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD) (ENTMSD2).

Yo, en cuanto a cómo están organizados los apoyos, me parecen bien, tanto los refuerzos como el apoyo que recibe en el aula. Aunque a él no le gusta tener refuerzos. Yo lo veo bien, porque tiene su necesidad y el profesor también necesita de los consejos del profesor de apoyo. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD) (ENTMSD3).

### **Espacios y tiempos**

Estos factores son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con SD y también susceptibles de apoyo. En muchas ocasiones, hemos observado en el aula que el alumnado con SD necesita más tiempo para producir la respuesta adecuada. Si no se le proporciona este tiempo no podremos comprobar si la respuesta es válida. Nuestras observaciones quedan refrendadas por las palabras de una profesora.

Muchos de los alumnos con SD que hemos tenido tienen dificultad para vocalizar y también puede ser que lean y escriban con lentitud. Pues si les damos el **tiempo** necesario y adaptamos las pruebas permitiéndoles que nos muestren lo que han trabajado nos sorprenden. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4)

### **Aspectos curriculares**

#### **Elaboración de materiales curriculares**

Una de las formas que se utilizan para promover el aprendizaje del alumnado es el uso de materiales curriculares adaptados. Estos

materiales deben tener unas características apropiadas para que cumplan su objetivo. Actualmente, y después de algunos cursos en el Centro, son muchos los profesores que elaboran las adecuaciones de su propia materia. Asimismo, existe ya una amplia gama de materiales elaborados en los que han participado todos los componentes de los distintos departamentos didácticos.

Ahora, al realizar un análisis a posteriori, me doy cuenta que he llegado a tener una serie de estrategias, aprendidas sobre todo a través de mi experiencia directa en el aula, a la hora de elaborar materiales adaptados. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1).

La profesora de Pedagogía Terapéutica entra en el aula para apoyar al profesorado. También se nos anima a hacer adaptaciones del currículo o las hace la profesora de Pedagogía Terapéutica de acuerdo con el/la profesora de cada materia, para que todo el alumnado del aula trabaje los mismos contenidos. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

Los materiales están muy adaptados, para poder seguir la clase con lo que trabajan el resto de los compañeros. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8).

En el aula trabajan materiales adaptados al igual que a otros con dificultades, sin SD, que también se les proporcionan los materiales, pero siempre del tema que se está trabajando en ese momento. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

Desde que empezamos, hemos hecho materiales, adaptaciones, y eso es positivo para todos los alumnos, pero se han ido beneficiando de ellas. (Entrevista PROFESOR11) (ENTPR11).

No conozca a fondo los materiales que trabajan en el aula, pero sé que se le hacen adaptaciones de los temas, lo que les permite seguir más o menos el ritmo

de la clase y no sentirse fuera de ella, trabajando cosas distintas. (Entrevista DIRECTOR) (ENTDIR).

En lo que respecta a los materiales, creo que no soy la persona más adecuada para hablar del tema. No sé hasta dónde puede llegar la capacidad de un alumno con estas características, desde mi punto de vista las adaptaciones que las ha hecho una persona que conoce el tema están adaptadas a esas capacidades. Los materiales están muy adaptados, para poder seguir la clase con lo que trabajan el resto de los compañeros. (Entrevista PROFESOR8) (ENTPR8).

También la realización de las adaptaciones curriculares tiene su parte negativa y dudas sobre las mismas.

Otra cuestión es que la realización de material curricular adaptado de forma que todos estén trabajando con los mismos contenidos es mucho trabajo y cada vez que se cambia de texto hay que reiniciarlo, lo que resulta ya demasiado para el profesorado. Si hubiera una apuesta firme de la Administración se le exigiría a las editoriales, para aprobar sus textos, que publicaran sus libros con varios niveles (alguna tiene un libro y el cuaderno de atención a la diversidad) Creo que en Estados Unidos se hace en algunas materias. (Entrevista PROFESOR4) (ENTPR4).

Sigue habiendo dudas no resueltas sobre cómo realizar la evaluación cuando se realizan adaptaciones curriculares significativas y sobre cómo realizarlas desde el punto de vista administrativo, y no tanto en sobre cómo llevarlas a cabo en el aula. (Entrevista PROFESOR7) (ENTPR7).

Y alguna crítica sobre algunos errores en el ajuste entre objetivos y actividades.

Los materiales que utiliza el alumnado con SD suelen ser idóneos, aunque no siempre. Hay casos en los que no hay "proximidad" entre los objetivos a alcanzar y las actividades. (Entrevista PROFESOR6) (ENTPR6).

Los materiales, veo que necesitan algo más, y más ejercicios repetitivos. Yo sé que es un trabajo arduo, pero le encuentro que deberían ser más extensos. Y hacerlos con contenidos más concretos, no abstractos. (Entrevista PROFESOR10) (ENTPR10).

Algunos profesores apuntan que es necesario pedir a las editoriales que se impliquen en la creación de adaptaciones del libro de texto para facilitar la atención del alumnado con dificultades basada en un currículo común.

Estamos seleccionando libros que tengan material adaptado con el del libro de texto. De otra manera sería difícil. (Entrevista PROFESOR8) (ENTPR8).

### **Trabajo cooperativo del alumnado**

Hay una parte del profesorado que echa de menos la etapa en que el trabajo cooperativo estaba más extendido entre las estrategias de enseñanza.

No hay la relación que había los primeros años, motivada por un mayor nivel de trabajo cooperativo o de grupo que permitía un acercamiento entre todos, un mayor conocimiento y el que surgiera el afecto mutuo. (Entrevista DIRECTOR) (ENTDIR).

El trabajo en equipo del alumnado, bueno, algunos trabajan pero otros no, muchas veces, yo me incluyo entre ellos, en cuestiones de disciplina, del alumnado, pues bueno, a lo mejor hay que acostumbrarse al ruido en el aula o los alumnos deben haber aprendido el trabajo en grupo, no se lo hemos enseñado y bueno, es verdad, que se aprende trabajándolo, pero cuando te encuentras con alumnado conflictivo en un grupo, pues establecer los grupos y mantenerlos en todas las asignaturas es difícil. (Entrevista PROFESOR8) (ENTPR8).

## **Metodología**

Al mencionar aspectos relacionados con la metodología, el profesorado hace mención a la necesidad de un cambio en las estrategias para poder atender a la diversidad.

El aula ordinaria, vamos a ver, bueno el aula ordinaria, sí siempre y cuando se lleve una metodología y unos cambios porque si no, si es seguir con la misma historia, entonces, ni SD, ni asperger, ni límites, ni nada. Solamente cuando hay un cambio se puede dar respuesta a este alumnado y a todos, porque estamos hablando de atención a la diversidad, a todo el alumnado. (Entrevista PROFESOR2) (ENTPR2).

Se trabaja para que cada profesor y profesora, en su aula, en su asignatura, siga manteniendo esta filosofía agrupando a los alumnos y alumnas en equipos heterogéneos, facilitando los apoyos naturales y desarrollando metodologías de trabajo cooperativo. (Entrevista PROFESOR4) (ENTPR4).

También hay quien considera como una propuesta de mejora el consenso de criterios metodológicos.

Consenso de criterios metodológicos y su cumplimiento. (Entrevista PROFESOR6) (ENTPR6).

## **La evaluación del alumnado con SD**

La evaluación del alumnado con SD difiere poco, en sentido general, de la evaluación del resto del alumnado. Se admite el principio de evaluación continua y unos criterios marcados de acuerdo con lo que se enseña. En cuanto a los instrumentos que se ofrecen son variados, como nos muestra la profesora de DICU.

En el caso de grupos pequeños, como es la diversificación curricular, hemos hecho también exámenes orales, todo el alumnado de DICU hacía los exámenes orales. ¡Cómo se han motivado los chicos/as con SD al poder demostrarle a sus compañeros lo que han estudiado, al verse igualados en la forma de evaluación, al sentir el reconocimiento de sus compañeros! (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

En el CD adjunto, podemos ver los criterios que se siguen con el alumnado con SD para la evaluación del grado de madurez y trabajo autónomo. Esta evaluación se lleva a cabo trimestralmente, junto con la evaluación ordinaria. Con él pretendemos no sólo evaluar el aspecto curricular, sino también otros aspectos importantes para posteriores decisiones sobre su escolarización.

Preguntados los compañeros sin SD, de DICU, acerca de que si era injusto que los exámenes de los acSD fuesen más fáciles, con claridad, contestaron:

No es injusto que sus exámenes sean más fáciles. Ellos tienen más dificultades que nosotros. Igual que nuestros exámenes son más fáciles que los del aula general. (CPMVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

Algunos alumnos con SD expresan que les gusta más la modalidad de exámenes orales porque tardan más en escribir y, al mismo tiempo, pueden elaborar una presentación informática en la que se colocan sus apoyos visuales.

Me gustan los exámenes orales en naturales, son más fáciles porque no tengo que escribir, tardo mucho. Además tengo el ordenador. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

En una de las clases pudimos observar cómo realizaban un examen oral de matemáticas y nuestro comentario fue el siguiente:

Están en un examen de Matemáticas (Estadística). Un alumno expone su trabajo y la profesora lo graba. Los otros alumnos preparan su examen o atienden. Es un examen oral con una presentación en transparencias. Los alumnos con SD trabajan también preparando su examen. Trabajan solos y los compañeros les ayudan si tienen dudas. El método que utiliza la profesora hace que los alumnos pongan interés y se lo preparen. Los alumnos que ya han expuesto ayudan a los demás compañeros o hacen actividades complementarias que ha mandado la profesora. (OBSERVACIONES DE CLASE).

También la familia tiene su opinión sobre la evaluación de sus hijos.

En cuanto a la evaluación, creo que se evalúa de forma muy memorística, claro, porque es cómo, de forma general, se enseña. Es el sistema lo que habría que cambiar y hacer una evaluación más de trabajos, esfuerzo, tareas, etc. (CONVERSACIÓN MADRE DE HIJO CON SD) (CONVMSD1).

En cuanto a la evaluación, a algún profe en el primer trimestre, lo vi un poco más pasivo, más te voy a aprobar, aunque yo no quiero aprobados por lástima. Yo quiero que él saque las notas de acuerdo con su trabajo y su esfuerzo. (CONVERSACIÓN MADRE DE HIJO CON SD) (CONVMSD3).

La forma de hacer el examen, yo creo que está bien, pues está adaptado a la forma en la que estudia en la adaptación. (CONVERSACIÓN MADRE DE HIJO CON SD) (CONVMSD3).

## **La promoción del alumnado con SD**

Junto a la evaluación existe el tema de la promoción en la que el profesorado no es muy extenso en sus opiniones, quizás se deba a que todavía no se ha reflexionado lo suficiente sobre la necesidad de la repetición y el momento de la misma, como lo manifiesta una profesora.

Todavía hay cuestiones que aún no tenemos bien resueltas como es el caso de la evaluación del alumnado con dificultades y su promoción. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

Sigue habiendo dudas no resueltas sobre cómo realizar la evaluación cuando se realizan adaptaciones curriculares significativas y sobre cómo realizarlas desde el punto de vista administrativo, y no tanto en sobre cómo llevarlas a cabo en el aula. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

## **La titulación del alumnado con SD**

La titulación es un aspecto importante para el alumnado con necesidades educativas especiales, en este caso, alumnado con SD, en la Educación Secundaria, por las consecuencias que puede tener en cuanto al futuro académico y profesional del mismo. Para las familias también es importante, ya que es mucho el esfuerzo que hacen junto con sus hijos a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y sus aspiraciones están en alcanzar el título, tal y como manifestó una madre.

Sobre la titulación, creo que mi hijo lleva muchos años trabajando con un gran esfuerzo, y eso al final se le tiene que recompensar. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD) (ENTMSD1).

En cuanto a la titulación yo no sé qué pasará, pero a mí me gustaría que él lo consiguiera por el esfuerzo que está haciendo y que tiene mucho interés. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD) (ENTMSD3).

En cuanto a la titulación, es importante que no se les creen expectativas que sus capacidades cognitivas no vayan a poder cubrir. Este tema es delicado. Tanto padres como educadores debemos hacerles conscientes de sus capacidades reales, que las acepten y sean felices con ellas. Lo contrario les puede crear un sufrimiento y frustración inútiles y marcar negativamente sus vidas. (ENTREVISTA PROFESORADO5) (ENTPR5).

La titulación no debe ser ningún problema siempre que supere esta evaluación. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1).

La Asociación Granadown ha realizado una valoración de la experiencia del Centro, y la profesional que acude al Centro dos días a la semana, nos transmite una de las conclusiones.

El 71,43 % de los alumnos con SD se han graduado en secundaria, corroborando que el modelo de escuela inclusiva supone igualdad de oportunidades tanto en el acceso, en la permanencia como en las metas. (CONVERSACIÓN OTROS PROFESIONALES) (CONVPROF).

## **EL ALUMNADO Y LA RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS.**

### **De niños a alumnos**

Cuando el profesorado que llega al Centro comienza a tomar contacto con el alumnado con SD percibe que su forma de ver y actuar varía al poco tiempo, es el momento en el que toman

conciencia de que son sus alumnos y de que los tienen en sus clases, como comentaba una profesora,

Después de pasado un tiempo y casi sin darme cuenta me encontré con que estos niños se habían convertido en mis alumnos. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Como consecuencia, este cambio tiene su influencia en sus prácticas y ya no se queda en el alumnado con SD, sino que ya se aspira a llegar a todos, a cada uno de sus alumnos, según sus características.

Antes de que hubiera finalizado este proceso empecé a plantearme la necesidad de atender a otros alumnos con necesidades educativas especiales y que no eran niños con síndrome de Down. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Acerca de la existencia del alumnado con SD en el aula, se pasa desde una reacción de perplejidad a una aceptación natural, por considerar que le corresponde por derecho. Hay opiniones diversas

La existencia de alumnado con SD en el aula la valoro muy positivamente. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

### **Mi compañero con síndrome de Down**

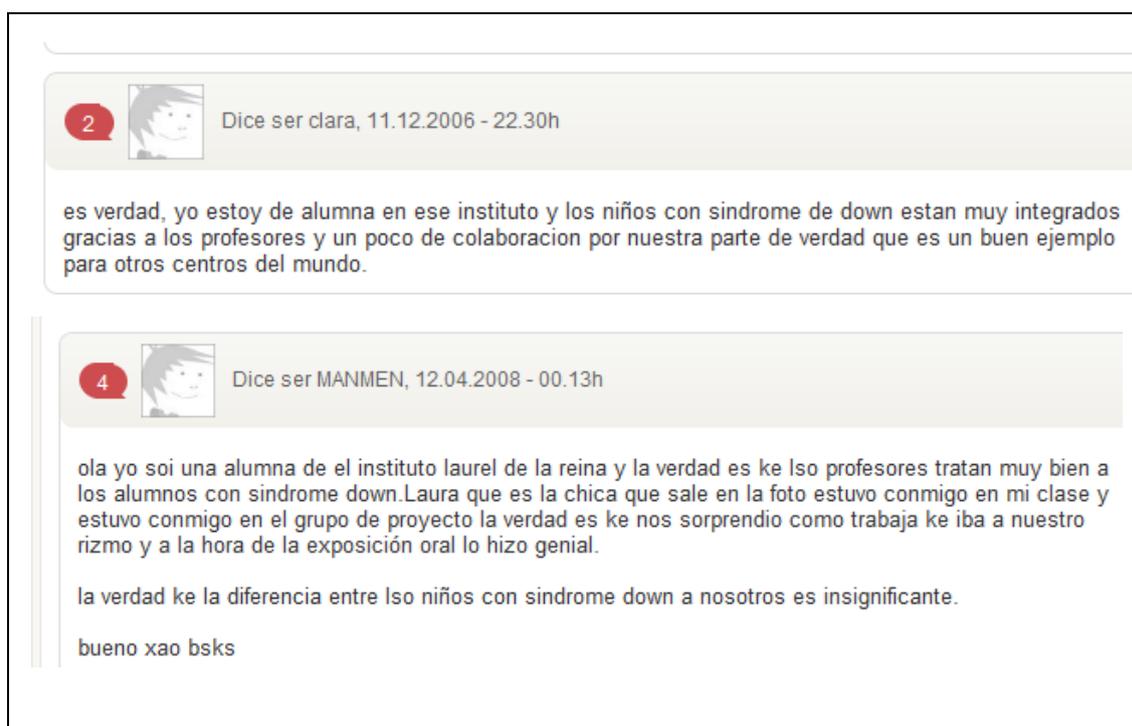
Los alumnos sin SD afirman que el hecho de haber alumnado con SD en el aula les hace que:

Aprendemos a valorar a las personas que tienen problemas. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

El punto de vista de una profesora sobre su experiencia de los chicos sin SD y su relación con los chicos con SD:

Los chicos sin SD acaban considerando a estos como unos compañeros más, apreciando su trabajo y su esfuerzo, les ayudan igual que ayudan a otros, si ven algún abuso lo denuncian, si observan alguna conducta que no es "políticamente correcta" ellos mismos les corrigen con naturalidad. (Entrevista PROFESOR4) (ENTPR4).

Ante una noticia publicada en Internet sobre el Centro y la atención al alumnado con SD, dos alumnas hacen los siguientes comentarios.



**FIGURA 15. Comentarios de dos alumnas sobre sus compañeros con SD.**

Cuando sus compañeros sin SD son preguntados acerca de su opinión sobre la presencia de acSD en el Centro, en general, contestan que les parece bien que estén aquí y la mayoría reconocieron haber ayudado a sus compañeros con SD. Lo que más valoran de ellos es su esfuerzo y constancia en el trabajo.

Trabajan mucho, porque después del instituto, yo sé que van a la Asociación, y también hacen otras actividades, como natación o baile. Están todo el día sin parar. (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

También alguna alumna sin SD reconoció haber sido ayudada en alguna ocasión por su compañera con SD.

Me acuerdo del año pasado que ASD llegó nueva. No quería hablar con nadie. Con el tiempo empezó a preguntarme dudas. Este año, yo, cuando he tenido dudas, ASD me lo ha explicado y yo lo sé hacer por ella. (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

## **El comportamiento del alumnado con SD**

Algunas observaciones y conversaciones realizadas en los intermedios de clase, en pasillos o en el recreo nos han permitido ver que en algunas ocasiones el alumnado con SD tenía un comportamiento alejado de sus compañeros de desarrollo típico. Preguntado el alumnado sin SD nos confirmaron que, efectivamente, algunos compañeros no se portaban del todo bien con ellos.

Sí, algunas veces se meten con ellos, pero no todos, sólo unos cuantos niños. Lo que pasa es que ellos, para llevarse bien con los otros, muchas veces hacen lo que les dicen. (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

También algún alumno con SD nos decía:

Me llevo bien con mis compañeros, pero con CAN no, porque me dice que haga cosas. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

También una madre de alumno sin SD comentaba:

El comportamiento del alumnado con SD es muy parecido a los demás niños. Ellos están bien integrados, los compañeros los aceptan. (ENTREVISTA MADRE ALUMNO SIN SD3) (ENTRMADALU3).

En cuanto a las medidas de regulación de las conductas, hemos observado y constatado por entrevistas, que el castigo y la expulsión se suelen evitar, optando por una autorreflexión y compromiso de mejora tanto con los propios alumnos como con las familias.

Dentro del aula, a veces, hemos encontrado algunos patrones de comportamiento en el alumnado con SD que han limitado su participación. Algunos de estos patrones, sin ser una rutina ni se da en todos los alumnos, han sido resistencia a la lectura en voz alta, tardanza en sacar los materiales, demora en comenzar la tarea o demora a emitir una respuesta.

La resistencia a la lectura en voz alta se da, sobre todo, en algunos alumnos que no quiere exponer ante los demás sus posibles errores.

El hecho de que utilicen más tiempo en sacar los materiales o en comenzar la tarea tiene que ver, muchas veces, con el estado de ánimo por algo que ha pasado fuera del aula. Una vez que se habla del tema y se le da oportunidad para contarlo, su actitud cambia y comienza el trabajo.

La resistencia a emitir una respuesta tiene su justificación, en algunas ocasiones, a la necesidad que tiene este alumnado para la emisión de respuestas, de ahí que sea necesario darle el tiempo suficiente para que respondan, ya que, si no lo hacemos, no sabremos si la falta de respuesta se debe a su desconocimiento o a la necesidad de más tiempo para emitirla.

### **El rendimiento del alumnado con SD**

En cuanto a la realización de las tareas en clase hay algunas dificultades para terminarla cuando es en grupo. Esto se debe a varias razones. La principal es porque la actividad no está bien adaptada a su ritmo, los demás van más deprisa y no pueden conseguir acabarla por el factor tiempo. Otra, es que los compañeros no saben, no han aprendido, aunque la mayoría lo intentan, cómo hacer que hagan el trabajo más rápido, con lo que conforme van avanzando en la actividad ellos van quedándose atrás. De ahí que algunos alumnos con SD no se sientan cómodos en los trabajos en grupo. Pero salvo estas raras ocasiones, los grupos de trabajo, con la actividad bien planificada y adaptada son muy efectivos en el aprendizaje de todos.

Aspecto importante es el mencionado anteriormente referido a la implicación de los compañeros del alumno con SD en su aprendizaje, ya que esta tendencia a la ayuda no viene adquirida ni surge espontáneamente, sino que hay que fomentarla en el aula. Hay que enseñarles a prestarse ayuda y a implicarse todos en el aprendizaje de todos, al igual que ocurre con las oportunidades que hay que ofrecerles para la inclusión social.

Sus compañeros sin SD aprecian que su aprendizaje, aunque es lento, se da, y preguntados sobre las consecuencias negativas de la presencia del acSD en el aula para su aprendizaje, rápidamente contestan:

No hay consecuencias negativas en nuestro aprendizaje, porque ellos aprenden a su ritmo y cada uno al nuestro (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

En cuanto al rendimiento, el profesorado manifiesta que, en general, es un aprendizaje lento, que no se mantiene en el tiempo, que necesitan adaptaciones curriculares y gran apoyo individual, tanto en el Centro como en la familia.

Pues como hemos dicho, depende. Pero es que este modelo sirve para todos, entonces, no es que diga en unos ha funcionado y en otros no. Lo mismo que en el alumnado sin SD, dependiendo de las características de cada uno. ((ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

Sobre el rendimiento creo que con unos objetivos sencillos y muy adaptados pueden participar de una escolarización en el aula ordinaria sin ningún problema. Lo importante es la normalización y la ley permite llegar hasta donde haga falta. (ENTREVISTA PROFESORADO3)(ENTPR3).

El rendimiento de estos alumnos está en función del tiempo que se les está dedicando, yo estoy convencido que si el alumno recibiera más atención, si pudiera tener más tiempo para explicarle de otra manera o más veces, está en función de los que tú le haces en clase. Él va haciendo, con ayuda de su familia y de la Asociación. (ENTREVISTA PROFESORADO10) (ENTPR10).

El alumnado con SD aprende, rinde y evoluciona en función de sus características personales, como los demás. Su ritmo de aprendizaje y comportamiento puede ser más o menos lento, mejor o peor, dependiendo de con quién se compare; y precisamente se trata de eso, de no comparar. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPR6).

Es un aprendizaje muy lento pero cuando estás durante tres años viendo los resultados, te das cuenta que existe. Creo que pueden adquirir los conocimientos y aprendizajes que están a su alcance si se les da la oportunidad, produciendo en ellos grandes avances en todos los sentidos, pero sobre todo en el plano de la autonomía personal, que es el que más les va a servir en el futuro. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8).

## **La participación en el aula**

El alumnado con SD tiene la participación que cada profesor o profesora le procura, ya que, como estas personas tienen algunas dificultades para la iniciativa, es necesario que dicha participación se planifique. En cuanto a las responsabilidades en el aula, estas varían de unos alumnos a otros. En algún momento, el alumnado con SD ha sido elegido como delegado de curso, teniendo como responsabilidad más usual, la de llevar la lista de clase. La mayoría han cumplido bien con sus funciones, aunque ha habido algún caso, que ha tenido que cesar por no responder a la función. Ceses que también se producen con el alumnado que no tiene SD.

En algunos Departamentos, por ejemplo, Matemáticas, existe la creencia generalizada, de que el acSD tiene más problemas, sobre todo por la abstracción de algunos contenidos, como lo señala un profesor,

En mi asignatura crea problemas sobre todo en niveles en los que la abstracción es mayor. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Una de las dificultades que yo veo para su enseñanza es que deberían tener más atención en algunas competencias, por ejemplo, matemáticas. Un 80 % del alumnado debería ser atendido solo o con otros pocos. Es verdad que la enseñanza personalizada le puede beneficiar más. Dentro de una clase, el poder atender conforme te permita el alumnado. A lo mejor le puedes dedicar 8 minutos o así y ellos necesitan más atención. (ENTREVISTA PROFESORADO10) (ENTPR10).

### **La socialización en el recreo**

Los comentarios en cuanto a su socialización han sido, en general, positivos en lo que se refiere al aula, aunque se ha hecho hincapié en señalar que, después, en el recreo, sólo se juntan entre ellos, siendo poca la relación con personas sin síndrome de Down. Aunque como nos aseguraba un profesor,

La diversidad no solamente es curricular, sino que debe de dar respuesta a otras cosas, como es también la inclusión social. Es decir, que se establezcan relaciones afectivas o relaciones sociales de forma espontánea. (ENTREVISTA PROFESORADO2)(ENTPR2).

Ya se ha comentado en alguna otra ocasión. La inclusión social no debe dejarse al azar, sino que debe ser promovida desde el

profesorado a través de una gran diversidad de actividades, con el objetivo de promover relaciones posteriores de forma espontánea.

Cuando son preguntados por qué se juntan, los alumnos con y sin síndrome de Down, coinciden en las mismas palabras, porque son sus amigos.

En el recreo yo quiero estar con mis amigos, nadie me puede obligar a estar con los que no quiero estar, con los que no son mis amigos. (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

En los recreos me voy con mis amigos y con mi novia. Mis mejores amigos aquí son ASD1 y ASD2 (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

Debemos destacar que son personas que llevan muchos años compartiendo actividades en la asociación e incluso algunos de ellos han estado en el mismo centro de primaria. También les une el que ellos no viven en la localidad y cuando llegan al Centro no conocen a ningún compañero. Por ello, en alguna ocasión, se han planificado actividades para el recreo con la finalidad de fomentar la interacción entre todos, aunque es necesario aumentar su frecuencia.

En el Centro se trabaja el aspecto social y, aunque todavía nos queda camino por mejorarlo, se están consiguiendo avances significativos.

En la parte social de la inclusión del acsd, es cuando vienen aquí al despacho, con otros alumnos y se defienden y cuentan cómo han sido las cosas, otras veces también reconocen lo que han hecho y piden perdón. (ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

Por lo general considero que la aceptación de mi hijo con sus compañeros y profesores es buena, y creo que con el día a día se va mejorando y corrigiendo las dificultades y problemas que surgen, todo esto gracias al equipo docente con el que cuenta este instituto que siempre están dispuestos para resolver cualquier problema que surja con los alumnos o profesores nuevos que van llegando y tienen que ponerlos al día, igual que la atención que dedican a los padres casi a diario para ayudarnos y orientarnos. (CONVERSACIÓN FAMILIA) (CONVFAMSD)

### **Las interacciones dentro del aula**

Las observaciones, conversaciones y entrevistas nos muestran que los alumnos con SD se encuentran bien en el aula y que les gusta participar y relacionarse con sus compañeros. En una observación en clase anotamos el siguiente comentario, enriquecido por la profesora.

La clase se hace amena porque los alumnos hablan sobre temas como son la educación en todo el mundo, las niñas chinas que adoptan. Tras la pregunta de una alumna sobre irse a otro país a trabajar como maestra, la clase se vuelve un coloquio donde dan su opinión y piensan en lo mal que lo pasan otras personas. Al finalizar la clase la profesora me indica que las alumnas con SD están integradas y no hay conflictos entre ellas. (OBSERVACIÓN DE CLASE).

Las interacciones en el interior del aula son de diversa índole en cuanto al número y la intensidad de las mismas, dependiendo de muchos factores, siendo los más importantes la personalidad del alumnado con SD y las personas que en el aula se encuentren. En general, hemos observado que estas interacciones no son muy abundantes, sobre todo las que surgen por iniciativa del alumnado

con SD, como ya apuntábamos en el marco conceptual de nuestro estudio. Los jóvenes con SD tienen bajo nivel de participación e implicación en las interacciones que se producen en el aula y, de forma frecuente, permanecen al margen de las interacciones que se establecen en ellas. Las observaciones evidencian que tienen más iniciativa para establecer relaciones con los adultos, tanto con el profesorado como con otros adultos que entran en el aula, como es la profesora de apoyo o la monitora.

Hay que destacar la actitud de un alumno en el que las interacciones son mínimas y las pocas que se dan no suelen ser positivas, tanto por parte de este alumno como por la respuesta de los compañeros. Existe otro alumno al que no le gusta participar, sobre todo en la lectura en voz alta, debido, principalmente a no querer exponer sus dificultades a sus compañeros.

En algunas ocasiones, y no en todos los casos, las interacciones entre el alumnado con SD y sus compañeros, se alejan del contenido del momento y se refieren a temas tales como el pedirles que saquen o que pongan en orden algún material.

Las interacciones con el profesor de la materia suelen ser, en algunas ocasiones, escasas. En muchas ocasiones se limitan a darle unas pocas instrucciones sobre cómo realizar la tarea. Estamos de acuerdo en que el alumnado con SD no puede acaparar toda la atención, pero también sabemos que se tarda poco tiempo en hacer aclaraciones, requerir una respuesta o hacer llamadas de atención a este alumnado que puede tener dificultades en la atención y en la comprensión oral.

Con la profesora de apoyo, las interacciones suelen ser más frecuentes y fluidas. Aunque, en general, a ellos no les gusta la atención directa de la persona de apoyo, sí necesitan saber lo que tienen que hacer y cuando tienen alguna dificultad enseguida recurren a la profesora de apoyo para resolver sus dudas. En algunas ocasiones, sólo necesitan un refuerzo del tipo “Bien hecho” “Sigue así”, para continuar la tarea. Se trata sólo de confirmarle que lo están haciendo bien, ellos te sonrían ante el comentario y siguen trabajando. Cuando llegan al Centro nos lleva algún tiempo que adquieran la rutina de demandar ayuda, ya sea a los compañeros o a los profesores.

Con los compañeros sin SD, las interacciones son, en general, a iniciativa de estos, respondiendo el alumnado con SD de una forma adecuada en su inmensa mayoría, aunque hay momentos en los que los compañeros se sienten molestos cuando obtienen una respuesta aversiva a su invitación o llamadas de atención a su compañero con SD. Hemos de señalar que estas interacciones son, sobre todo, a nivel de aula porque fuera no suelen darse, como nos comentó una madre sobre su hijo con SD, no sin cierto desencanto.

Mi hijo es muy tímido, y le cuesta hacer amigos, pero yo sé que lo quieren. Me habla mucho de algunos amigos de su clase, sobre todo de uno en especial, que se sienta con él y que se lleva bien. Luego el fin de semana, no sale con él, no lo conoce. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD1) (ENTMSD1).

Otra madre nos comentaba su preocupación en cuanto a la relación de su hijo con los compañeros de clase.

Mi mayor preocupación referida al Centro, es la actitud de los compañeros con mi hijo. No haber conseguido lo que él había vivido antes, el tener algo más que compañeros. Yo lo he echado de menos. Por eso a él no lo he visto del todo a gusto con los compañeros. (ENTREVISTA MADRE DE HIJO CON SD) (ENTMASD2).

## **La evolución del alumnado con SD**

En este trabajo queremos dejar patente la evolución que experimenta el alumnado con SD desde que llega al Centro y pasan en él dos o tres cursos, siendo más acentuada dicha evolución cuando terminan la etapa. Así lo manifiesta la mayoría del profesorado, habiendo alguna matización, centrada en el aspecto académico.

He visto y vivido evoluciones sorprendentes, cómo han pasado de lecturas mecánicas a lecturas totalmente comprensivas; han ido adquiriendo muchas herramientas necesarias y válidas para su vida. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

Es difícil hacer una valoración conjunta de su evolución en el aprendizaje y rendimiento, pues cada uno de ellos es un caso individual. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Es un aprendizaje muy lento, pero cuando estás durante tres años viendo los resultados te das cuenta que existe, al principio parece que no , pero ves evolucionar a los alumnos, los ves volverse algo más autónomos, a su ritmo, pues, al que les permite su capacidad. Por supuesto que avance sí existe, avance que no existiría si estuvieran en sus casas o en un centro diferente. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8).

A medida que va pasando el tiempo la evolución es estupenda: Los chicos con SD se van relacionando cada vez con más soltura con el resto, les hacen bromas, comparten sus materiales..... y los chicos sin SD acaban considerando a estos como unos compañeros más, apreciando su trabajo y su esfuerzo, les ayudan igual que ayudan a otros, si ven algún abuso lo denuncian, si observan alguna conducta que no es "políticamente correcta", ellos mismos les corrigen con naturalidad. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

Observo que su evolución es muy lenta y no permanente, quiero decir que olvidan con mucha frecuencia y hay que estar refrescando casi continuamente la base más los conocimientos nuevos que se van impartiendo. (ENTREVISTA PROFESORADO5) (ENTPR5).

También las familias nos dieron su opinión sobre la evolución que observan en sus hijos.

A mi hijo le he visto cambios desde que está en el instituto. Yo no sé si es también la edad, pero lo veo más independiente, le gusta venir y cuando llega a casa me cuenta lo que hace con mucha ilusión. (CONVERSACIÓN FAMILIA) (CONVFAM).

## **Valoración general del alumnado con SD en el Centro**

En este apartado hemos querido recoger la opinión sobre el alumnado con SD, haciendo una valoración general.

Como regla general, valoro muy positivamente que todo el alumnado con NEE permanezca en el aula ordinaria. En otros centros que he estado una de las principales diferencias es que los alumnos con NEE entraban solo en algunas clases con todo el grupo y en otras estaban con el maestro de PT. Además los contenidos que trataban en el aula eran totalmente distintos a los de sus compañeros. A mi juicio, lo más destacable de este centro es que los alumnos con

NEE están en todo momento integrados en el aula con sus compañeros y tratan los mismos temas del currículo que ellos, lógicamente con las adaptaciones necesarias. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Todo este proceso de atención crea dudas sobre a dónde puede llegar, qué puede o no hacer. No sabes si sabe resumir, buscar una idea en un texto, responder a una pregunta, todas esas cosas tienes que ir viendo hasta dónde puede llegar. Lo que yo explico, pueden entender algo de lo que le cuentas, supongo que cada uno de ellos, habrá quien pueda más y otros menos. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8).

En general, no todos los alumnos responden lo mismo, porque la diversidad está también en el alumnado con SD, hay alumnado que ha funcionado muy bien, que se ha adaptado bien y otros alumnos con SD a los que la respuesta no ha sido la esperada o a lo largo de su escolarización no se han visto las expectativas que se tenían, estoy pensando en alumnos concretos, entonces, cómo, pues es que la respuesta al acSD debe ser la misma que se les dé a todos. Es que no es decir vamos a darle esta respuesta al acSD, no, la respuesta de Centro es esta, tenga SD o no, sino que debe ser algo general. (ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

Una madre expresaba cómo había sido su experiencia en relación con los años que su hijo estuvo en el Centro, en estos términos.

Mi hijo terminó hace dos años Secundaria en el Instituto y la experiencia fue muy positiva tanto para él como para la familia. Tuvimos que elegir entre que siguiese en el mismo colegio, cercano a la casa, conocido por profesores y compañeros, pero en el que no había un proyecto inclusivo para él o cambiar al Instituto, a media hora con transporte público, con profesores y compañeros nuevos pero con un proyecto en marcha para personas con síndrome de Down y escogimos esto último pues siempre hemos creído en sus capacidades y no nos arrepentimos. Hemos tenido que trabajar TODOS (él, familia, profesores y profesionales de la

asociación) mucho, pero vale la pena pues se han tenido que superar retos, momentos difíciles, claro que sí, pero se ha avanzado superándolos, mi hijo tiene muy buenos recuerdos de esa época, tanto de sus compañeros como de la mayoría de sus profesores. Creo que el paso por el Instituto es un buen aprendizaje para la vida prelaboral y laboral. (CONVERSACIÓN FAMILIA) (CONVFAM).

## **La voz del alumnado con SD**

En este apartado de resultados referido al alumnado no podíamos dejar de reflejar sus pensamientos, sus deseos y sus actuaciones utilizando sus propias palabras. Queremos darle la voz a quienes son, en definitiva, nuestros protagonistas y los protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mayoría de ellos, aunque no acaban de reconocerla totalmente, no creen que su discapacidad les impida hacer lo que a ellos les gusta, sin miedo a enfrentarse a retos, muchas veces no reales, para los que estamos a su alrededor. Alguno nos refiere cómo sintió cuando llegó al instituto.

Cuando llegué al instituto, fue un día importante para mí, me encontraba muy entusiasmado, y tenía muchas ganas de saber cómo era y de conocer nuevos compañeros y amigos, también sabía que había otros niños con síndrome de Down como yo, y que haríamos nuestro grupo de amigos. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD)

Yo, cuando el curso que viene esté en cuarto, voy a coger francés de optativa porque me gusta. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

Con estas palabras y otras conversaciones mantenidas con el alumno, se infiere que el alumno sabe que los grupos se forman según las optativas y que los que eligen francés son los más capaces y él quiere estar ahí. Otro compañero, sabiendo que la DICU es para el alumnado que tiene dificultades y sabiendo también que un amigo de su clase no las tiene, decía:

Yo no quiero ir a DICU porque no estará mi amigo. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

Todos los alumnos manifiestan las razones por las que vienen al instituto.

Yo vengo por todo, por los compañeros, por los profes, para aprender y por el recreo. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

Afirman que están satisfechos con sus compañeros y sus profesores, teniendo sus preferencias bien definidas en cuanto a materias y profesores.

Me gustan las clases de naturales con la profe Sole. Me gustan mucho las adaptaciones que me da. También porque lo que no entiendo me lo explica muy bien. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

El inglés no me gusta, porque no sé decirlo, pero la profesora me explica bien todas las fichas que tengo que hacer. Yo las hago todas. Bueno, mi amiga Vanesa también me ayuda. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

En clase hago las actividades que puedo, pero la mayoría las hago en mi casa con la ayuda de mi madre, algunos profesores me sacan a la pizarra, y me siento bien porque creo que en esos momentos los profesores me tratan igual que a mis

compañeros y que creen en mis capacidades. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

A mí me gusta mucho el inglés y estoy aprendiendo mucho. Aquí tenía yo que haber estado el curso pasado y no repitiendo sexto. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

Las adaptaciones no son difíciles, aunque hay algunas asignaturas como las de Física y Química, que me cuestan más trabajo aprenderlas. Las otras asignaturas como Matemáticas, Lengua, Inglés, C. Naturales, Sociales,... con la simplificación de los ejercicios y la explicación de los profesores en clase, me facilitan bastante mi trabajo y lo más importante es la ayuda de algún compañero/a al lado mío en el aula, para preguntarle las dudas y hacer los ejercicios. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

En cuanto a los apoyos que reciben en el aula, hay algunos alumnos que no quieren que la profesora de apoyo se siente a su lado, ya que ante los demás es el que tiene dificultades, y muchas veces, dicen:

No vengas, si yo sé hacerlo solo. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

Ante estas situaciones, en algunos momentos se le dice: "Yo te lo explico, me voy a ver a otros alumnos y cuando lo termines, me llamas". Entonces suele mostrar mejor actitud ante la tarea. También funciona el decirle: "Cuando termines o tengas dudas, me levantas la mano y yo vengo".

De los exámenes tengo que decir, que no son difíciles, y están dentro del temario de las adaptaciones, y casi siempre los apruebo, y me ponen buenas notas, lo

cual me motiva bastante para estudiar, ya que me siento recompensado de mi trabajo. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

También nos cuentan cómo les ha ido en el instituto en el tiempo que llevan.

Después de tres años en el Instituto me encuentro cada día más seguro y responsable. Tengo los mismos libros y asignaturas que mis compañeros, en algunas tengo adaptaciones, en otras tengo que tomar apuntes que me gusta bastante y me parece muy bien que sea igual que los demás. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

A nivel académico, he progresado bastante en mis conocimientos, me siento bien porque aprendo cosas nuevas que me parecen importantes; aunque alguna asignatura no la entiendo bien, como Física y Química, pero me animo con los experimentos. Otras asignaturas las entiendo bien porque los profesores las explican bien. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD)

Otras veces, lo que funciona es que se le diga a algún compañero que le siga el trabajo o que le ayude. En los trabajos en grupo, normalmente, tienen un buen rendimiento si saben lo que tienen que hacer. Los compañeros le escriben en la agenda lo que tienen que traer y suelen ser muy puntuales en la entrega del trabajo, ya que tienen el apoyo de familia y asociación. A ellos el trabajo en grupo les hace sentirse uno más y quieren participar en todas las fases. También les gusta ir a casa de algún compañero a hacerlo. Son varias las ocasiones que se presentan a lo largo del curso en el que tienen que juntarse fuera para hacer algún trabajo de grupo.

En algunos proyectos me ha gustado ir a casa de mis compañeras a hacer el trabajo. Mi madre me trae desde Granada, me deja, y luego viene a recogerme. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

Pero quizás, en lo que ellos son más expresivos y tienen buena memoria es para las actividades extraescolares. Ninguna actividad está vetada para ellos, y son, muchas veces, los que más disfrutan y más provecho sacan de las mismas. Ellos mismos nos relatan algunas de las experiencias que les han resultado más significativas.

En el IES me han gustado mucho las actividades extraescolares. He ido de intercambio a Dinamarca y también me lo pasé muy bien en el crucero que hicimos en el viaje de estudios. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

Un día fuimos a Monachil y me lo pasé muy bien. Estuve todo el rato con mis compañeras y fue interesante ver el museo, con todas las cosas del hombre primitivo y lo que explicó el profesor, también me gustó. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

La excursión que más me ha gustado ha sido la de ir a esquiar a Sierra Nevada. El año que viene también me apunto. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

En el viaje de estudios a Barcelona me lo pasé muy bien. Hicimos muchas cosas, y la que más me gustó fue ir por el río en la barca. (CONVERSACIÓN ALUMNADO CON SD) (CONVASD).

En cuanto a su futuro, las expectativas son muy variables. Algunos deseos son como los que siguen.

Me gustaría tener muchos amigos y amigas y salir juntos y pasarlo bien. (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU)

Yo pienso que cuando sea mayor tendré una novia y me compraré una casa para vivir cerca de mis padres y de mi hermana, porque sé que algunas veces tendré que pedirles algún tipo de ayuda. (CONVERSACIÓN ALUMNADO) (CONVALU).

## **EL PROFESORADO**

### **Actitudes ante la inclusión**

Hay una idea general y que muchos de los profesores la manifiestan, es que en este Centro hay que atender al alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.

Es un cambio de actitud hacia la atención del alumnado con SD. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

El profesorado, en general, hace gala de una filosofía inclusiva: hay buenas actitudes y prácticas educativas encaminadas a la inclusión del alumnado. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPR6).

### **La evolución del profesorado**

En general, el profesorado manifiesta una diferencia entre los comienzos y el momento en que se encuentran en estos momentos en relación con la enseñanza del alumnado con SD.

Es importante destacar que la evolución del profesorado varía de unas personas a otras, no siempre se está en el mismo nivel de implicación, ya que, cada una se ha ido incorporando en un momento determinado del proyecto y, lógicamente, toda adaptación lleva un tiempo. En el Centro se han dado resistencias, como en todo proceso de cambio; ha habido profesores que partían de una situación de acomodación en la llamada zona de confort y una percepción positiva de su práctica docente. Cuando han llegado al Centro y se han visto inmersos en otras formas de enfocar la atención a la diversidad, se han ido implicando, con una evolución positiva de la mayoría de ellos.

A continuación presentamos la opinión que el profesorado tiene sobre su propia evolución.

Después de pasado un tiempo y casi sin darme cuenta me encontré con que estos niños se habían convertido en mis alumnos. (Entrevista PROFESOR1) (ENTPR1).

En cuanto a la actitud del profesorado y su evolución destaco la mejor asimilación de este modelo de atención a la diversidad en los últimos cursos, sobre todo, en los nuevos compañeros que se van incorporando al centro. Creo que, aunque sea poco a poco, vamos incorporando la atención a la diversidad con bastante normalidad. (ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

Tengo que reconocer que yo tenía bastante recelo a cambiar mis estrategias de aula, usadas durante bastante tiempo y que me parecían válidas. Después de pasado un tiempo y casi sin darme cuenta me encontré con que estos niños se habían convertido en mis alumnos. Mi nivel de implicación en el trabajo con este tipo de alumnado ha ido aumentando poco a poco, y, mi proceso de cambio metodológico, se lo debo a estos alumnos con síndrome de Down que, sin

saberlo, pusieron sobre mi mesa una realidad que había pasado casi desapercibida. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1)

Al principio hay todo tipo de reacciones. Al principio hay escepticismo, aunque luego va cambiando, pasa por distintas etapas. La mayoría lo pueden ver como que los alumnos lo necesitan. Hemos pasado desde gente que está en contra, a gente que ya, pues, con más o menos recursos, ya no se plantean el que tengan o no tengan que estar en el aula. Eso es una evolución, lo que vamos ganando en secundaria. (ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

Al principio, como no tenía experiencia con alumnado con SD, empezaba mi explicación, proponía ejercicios, corregía... Pero el alumnado con SD perdía la atención, no le daba tiempo a copiar... hasta que poco a poco vi cómo la profesional de la asociación le hacía una adaptación y empecé a aprender a hacerlas. Descubrí que tenía que traer los ejercicios escritos para todos. Como surgían más dudas de atención descubrí que se tenían que ayudar entre ellos. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

A mí me ha cambiado profesionalmente y personalmente. No soy ni la misma profesora ni casi la misma persona. Ha sido un cambio muy positivo. He aprendido muchas cosas. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Es evidente que cada profesor o profesora han desarrollado diferentes formas de enfrentarse a la atención al alumnado con SD.

En el proceso de cambio, el primer problema que se nos plantea es conocer las capacidades de todos los alumnos. Una vez que tenemos un primer conocimiento sobre ellas hay que buscar el "camino" a través del cual podemos explotar ese potencial. Y cuando lo encontramos, hecho que casi siempre ocurre, aunque a veces se invierta bastante tiempo, hay que ponerlo en práctica en el aula. Este es un proceso que se inicia, pero que creo que no se acaba. En mi caso, empezó por conocer cómo era el alumnado con síndrome de Down. Después, aprender los mecanismos que llevan de forma eficaz, al proceso de enseñanza-aprendizaje. A

continuación, secuenciar dentro del aula, la atención a estos alumnos y al resto del alumnado. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1).

Cada persona tiene un ritmo de aprendizaje. Si solo tuviese tres o cuatro alumnos haría con ellos una enseñanza totalmente individualizada. Con 25 ó 30 alumnos es una utopía atender a cada persona en su condición de ser única, así que me conformo tratando de atender a las diferencias y acercarme lo más posible al mayor número de alumnos posible. Para ello, atendiendo los casos diferentes, programando y llevando al aula estrategias específicas para alumnos o grupos de alumnos diferentes, haciendo adaptaciones didácticas, lo que hacemos es atender a las diferencias. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

## **La formación del profesorado**

La falta de formación, en general, es un tema recurrente, ya que como dicen, la mayoría sólo hizo el curso de capacitación en su momento, y nada más. Su docencia iba dirigida a una parte de los alumnos de la clase, pero manifiestan que con el tiempo su papel ha ido cambiando.

En primer lugar he de manifestar mis carencias en mi formación pedagógica. Sólo realicé el CAP y era un mero trámite. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Nuestra preparación es escasa, necesitamos ayuda. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

En cuanto a los profesores no hay ningún problema de aceptación de este tipo de alumnado y considero que con nuestras grandes carencias en la formación para atender a este alumnado lo intentamos con la mejor voluntad posible, aunque insisto en que no estamos suficientemente formados. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Yo tenía un total desconocimiento de las particularidades que conlleva para una persona tener síndrome de Down, en lo que se refiere a capacidades cognitivas, conducta, etc. A este desconocimiento se añadía el de no saber, en absoluto, cómo afrontar la inclusión de este tipo de alumnado en el "aula normal". Yo, ahora mismo, no me reconozco, yo partía de una irrealidad, de una situación que no era real. Yo entendía que me tenía que esforzar por los que más podían, los otros, que trabajaran algo, y de discapacidad, ya nada. No tenía formación para hacerlo de otra manera. (ENTREVISTA PROFESOR1) (ENTPR1).

Las dudas son las de siempre y vienen relacionadas con la falta de preparación para abordar la atención a la diversidad, pero por otro lado no se ponen los medios para solucionarlo. (ENTREVISTA DIRECTOR) (ENTDIR).

Aunque respecto a esta falta de formación, una profesora lo analiza desde una perspectiva positiva.

Como no sabía muy bien hasta dónde podía llegar este alumnado, pues no tenía prejuicios. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR)

## **La docencia al alumnado con SD**

La mayoría del profesorado manifiesta que el hecho de impartir docencia al alumnado con SD le ha llevado a realizar algunos cambios, más o menos importantes, en su práctica habitual. En opinión de algunos profesores, se trata de tener presente al alumnado con SD y otras dificultades, para organizar o planificar cualquier actividad.

Cambias la metodología, te lleva a adaptar los niveles, con lo que algunos alumnos con otras dificultades tienen acceso a los conocimientos. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR)

Hay prácticas que si las haces como siempre, no las pueden hacer, pero con una pequeña adaptación sí las pueden realizar. Por ejemplo, los dictados. Al alumno con SD se le prepara un texto mutilado para que pueda ir completando mientras se va dictando. Es cierto que se necesita tiempo para hacer los materiales, por eso es necesario el trabajo colaborativo entre nosotros, lo mismo que queremos que hagan los alumnos. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR)

Y como no puede ser de otro modo, las dudas siempre están presentes, como nos han manifestado algunos profesores y la Jefa de Estudios.

En cuanto a las dudas, decir que practicar la inclusión supone continuamente revisar lo que se hace. Hay que cambiar, por ejemplo, cuando dices para mañana un examen, no puedes preparar uno, tienes que elaborar varios tipos. y tampoco hay que improvisar, hay que planificar, para que no haya caos, se requiere una actitud más activa. Supone desnudarse de creencias, y también para avanzar hay que tener respaldo. (ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

### **Las expectativas del profesorado**

Las expectativas del profesorado sobre el alumnado con SD son altas y se trabaja, principalmente, para que el alumnado consiga el máximo de sus potencialidades.

Mis expectativas sobre el alumnado con SD están basadas en que no hay que ponerle límites, porque los límites ya los ponen en los informes no es bueno hacerse una idea muy teórica sobre las posibilidades, porque lo que hace la teoría

es crear una generalización, pero esta generalización es negativa. Si se plantea desde esa perspectiva descriptiva es negativa, y además tú qué sabes qué puede o no puede hacer un alumno con esas características, qué puede hacer un niño sin esas características, no lo sabes, hay que ponerlo a hacer, hay que plantearle retos y darle tiempo, porque puede sorprender y acallar muchos prejuicios establecidos. (ENTREVISTA PROFESORADO9) (ENTPR9).

Está claro... mis expectativas sobre la evolución del alumnado con SD son muy altas, tanto en su aprendizaje y rendimiento como en el aspecto social. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

En cuanto a mis expectativas, considero que lo primordial para el alumnado con SD es la socialización diaria con compañeros de diversos niveles intelectuales y la insistencia en conocimientos muy básicos en las materias. (ENTREVISTA PROFESORADO5) (ENTPR5).

Respecto al alumnado con Síndrome de Down, decir que mis expectativas sobre su aprendizaje y rendimiento (a priori) son las mismas que la de cualquier otro alumnado. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPR6).

Ante las expectativas que tiene el profesorado, normalmente, el alumnado no defrauda.

Ellos han superado con creces mis expectativas. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

## La afectividad en el Centro

"El maestro que no tenga ternura no podrá educar". Tagore

Es importante señalar que en el Centro, manifestado por muchos de los profesores, el aspecto afectivo está muy presente, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado y, sobre todo porque, como dice el alumnado sin SD, las personas con SD son muy cariñosas. Y aunque es un tópico del que muchas veces debemos huir, lo dicen así porque así lo sienten y se desprende de muchos momentos vividos y compartidos con ellos. Esta importancia a la dimensión afectiva fomenta la inclusión en los centros y hace al alumnado más sensible en las relaciones con los demás.

Recuerdo un chico con SD que se resistía a escribir en los primeros años porque alteraba casi siempre el orden de algunas letras en cada palabra y le hacíamos releer lo escrito y se cansaba. Este chico, en tercero de la ESO, empezó a escribirle cartas a su novia y siguió escribiendo otras para expresarnos sus sentimientos en algunas situaciones que vivía, de cierto conflicto, y... ¡qué evolución! Me emociono al revivirlo. Leía y releía sus escritos para mejorarlos. ¡Y cómo se expresaba! Él prefería leérmolas (no las cartas de su novia, sino las otras) y... llegaba al corazón. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

¿Y el deseo de aprobar? ASD (SD), cuando un examen lo suspendía, se entristecía, pero me lo encontraba pasada una hora por los pasillos y me preguntaba con ilusión y expectación "¿cuándo repetimos el examen de matemáticas?" Cuando acabó y se fue, al año más o menos, me escribió una carta y, entre otras cosas me decía que "Le encantaban las matemáticas" ¡qué motivación! (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

En muchas ocasiones, en las observaciones de clases, hemos dejado de un lado el aspecto curricular porque el cómo se sentía

algún alumno con SD era más importante en ese momento. A continuación exponemos dos de las mencionadas situaciones.

He llegado y V (SD) está triste y con la cara hacia abajo, casi con ganas de llorar. A ella le gusta un chico y sus compañeros (de 1º) le han gastado una broma diciéndole que él tenía novia. Ella dice que no es cierto, que es mentira y está enfadada. Después de hablar un poco con ella sobre los sentimientos propios, los de los demás y los recíprocos, al final lo entiende y retomamos la tarea. Su aspecto y ánimo han cambiado después de sentirse escuchada (OBSERVACIONES DE CLASES).

Cuando llego a clase, pasados diez minutos, D (SD) no ha sacado aún el material de trabajo y está serio. Le animo a sacarlo, pero no responde. Entonces, le pregunto, ¿qué sucede? ¿ha pasado algo en el recreo? En ese momento me mira y me dice que sí, que ha discutido con otro compañero. Me cuenta lo que ha sucedido y hablamos sobre el tema. Le digo que luego hable con él y que le pida perdón. Está de acuerdo y entonces es cuando saca el material y nos ponemos a trabajar. (OBSERVACIONES DE CLASES).

### **Grado de satisfacción del profesorado**

El nivel de satisfacción del profesorado es, en general, medio-alto. Se está trabajando mucho y se están viendo resultados positivos.

Debemos estar haciéndolo bien. Hay alumnos que ya han obtenido su título, y cada año hay alumnado con SD con expectativas de conseguirlo. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Aunque como afirmaba otro profesor,

Somos muy críticos con nosotros mismos, desde dentro nos parece que los progresos son menos, pero para el que viene desde fuera, considera que hay un abismo entre lo que se hace en este Centro y lo que se hace en otros. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR)

## **LAS FAMILIAS EN EL CENTRO**

Las familias son las que presentan una mayor complejidad y diversidad en las experiencias escolares de sus hijos, en general, con unas altas expectativas.

Con respecto a las familias de alumnos con SD no existen grandes diferencias entre lo que se hace en el Centro y lo que ellos tratan de inculcar en sus hijos. Todas ellas están de acuerdo con el modelo que se lleva a cabo en el Centro, compartiendo sus principios y sus valores.

El profesorado manifiesta que, en general, la colaboración es positiva, aunque con matices en algunas opiniones.

La familia, con lo que estamos pidiendo, estamos contentos, tenemos 48 familias cada año para venir a colaborar en muchos aspectos, pero no nos olvidemos: el 90 por ciento no tienen el graduado escolar. El ayudar a sus hijos es difícil porque ellos no han sido estudiantes, nos falta apoyo en el estudio. Con el acSD tenemos un gran apoyo, porque le ayudan tanto los padres como en la asociación. El apoyo es fundamental, para que funcione, la familia es un pilar fundamental, todos tenemos que colaborar. Tenemos experiencias de padres que no han podido dar este apoyo y no hemos podido lograr buenos resultados. (ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

El problema es que cada una tiene unos objetivos diferentes y muy personales, lejos de los marcados por la "obligatoriedad de la enseñanza". Hay familias que consideran fructífera la repetición de curso, otras una pérdida de tiempo; unas que lo importante es la madurez y el desarrollo integral de sus hij@s, otras el aprendizaje de contenidos, e incluso, la obtención de titulación. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPR6).

En cuanto a su participación en el Centro es escasa y así lo manifestaron las madres, tanto de alumnos con SD como sin SD.

Las familias de las personas con SD estamos muy implicadas en el aprendizaje de nuestros hijos, aunque no haya mucha participación a nivel de Centro. (ENTREVISTA MADRE DE ALUMNO CON SD3) (ENTMASD3)

Las familias con SD que yo entiendo que están superocupadas, pero no se las ve y tampoco detrás. Ellas tienen una asociación muy fuerte y creo que la asociación debería estar más presente en el IES y además con cualquier tipo de cosas, carteles, fotos reportajes de fotos, no sé, mucho más presente en el IES desde los primeros momentos. Creo que la asociación no ha hecho un buen trabajo, siendo este instituto referencia para las familias con SD. (ENTREVISTA MADRE DE ALUMNO SIN SD2) (ENTMADALU2).

Las familias con hijos con SD están más implicadas en la educación de sus hijos, aunque deberían colaborar más en el centro. (ENTREVISTA MADRE DE ALUMNO SIN SD3) (ENTMADALU3).

## **LA INCLUSIÓN**

### **Opinión sobre la inclusión**

En cuanto a las opiniones recogidas no son muy específicas sobre la inclusión, sino que se refieren más a la atención a la diversidad.

Comparando este modelo con otros es, sin duda, el más global al realizarse una inclusión total de este alumnado en el aula normalizada. El resto de modelos que conozco son muy parciales y su eficacia será, sin más remedio, menor. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1).

A mí me ha ayudado mucho ser de idiomas (inglés) he leído sobre todo el mundo y ves que es un movimiento a nivel internacional y es una necesidad dar respuesta a estos chicos y chicas cada vez mayores, donde llegaremos a la obligatoriedad más mayores, y hay que seguir buscando siempre sistemas. Y con un poco más de tiempo y medios podíamos encontrar más éxito, por ej. Cuando a los chicos que van a PCPI, son un poco fracaso nuestro por falta de medios, de tiempo, de recursos... (ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

También es cierto que es en la última normativa de atención a la diversidad cuando se introduce el concepto de inclusión. Antes no se introducía el concepto de inclusión, de atender a la diversidad de forma inclusiva, es ahora cuando se está..., claro..., son pasos muy grandes que hay que hacer, sobre todo de cambio de mentalidad, de estructuras y formas de pensar y de actuar en el aula, que es una cosa muy compleja. (ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

## **Condiciones que facilitan la inclusión**

El profesorado ha realizado diversos comentarios sobre las condiciones que deben mejorarse en el Centro para conseguir un mayor nivel de inclusión. Estas condiciones se refieren a diversos aspectos, como podemos observar en los comentarios presentados a continuación.

Los materiales curriculares adaptados para el alumnado son necesarios para que la inclusión funcione. Es necesario, como

hemos podido comprobar en las observaciones realizadas, que haya un material estructurado, tanto para el alumnado con SD como para su familia, que permita potenciar la participación del alumnado en el aula.

Cuando el alumnado tiene los materiales adecuados, trabajan en clase como uno más. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Una condición importante es la colaboración entre las familias y el Centro, como lo manifiesta un profesor.

Debemos lograr una mayor colaboración de las familias y mejorar las tutorías individualizadas con el alumnado. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Creo que para que un centro funcione bien, las familias y los profesores tenemos que hacer una especie de sandwich con el alumno, buscando la convergencia en él. En este como en la mayoría de los centros, los mayores problemas con el alumnado se presentan cuando hay problemas en sus familias y cuando éstas están totalmente alejadas del centro. En cuanto a las familias del alumnado con SD sí creo que hay bastante implicación y colaboración en la educación de sus hijos. (ENTREVISTA PROFESORADO7)(ENTPR7).

En cuanto a la colaboración del profesorado como condición para la mejora de la inclusión observamos que el profesorado no hace referencia a ella, a pesar de ser un indicador que normalmente se menciona como posible mejora. En algunos profesores hemos observado en el aula la falta de coordinación con los compañeros de materia y nivel, en algunos casos hasta tener organizados los contenidos de forma totalmente diferente entre un grupo y otro del mismo nivel. Esta situación nos indica, una vez más, la actitud generalizada del profesorado de secundaria, de creerse que él no

tiene por qué ponerse de acuerdo con los compañeros, porque, dicen, no deben inmiscuirse en la profesionalidad de sus compañeros.

### **Camino que recorrer en la inclusión**

Con una frecuencia relativa, el profesorado hace referencia al camino recorrido hasta ahora y que aún le queda por recorrer, así como las dudas sobre si se estaba, realmente, en el camino adecuado.

Lo importante es el camino, lo que se va haciendo con ellos día a día. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Con este camino queremos entender que el día a día, los avances que se realizan, por muy pequeños que sean, es lo que hay que valorar, considerando que la inclusión no es un fin en sí mismo, sino un proceso en beneficio de todos.

Con todo esto quiero explicar que se trata de un camino sin retorno en el que no hay marcha atrás. (ENTREVISTA PROFESOR1) (ENTPR1)

Desde luego es lógico que si no aceptamos trabajar los equipos docentes de forma colaborativa ¿cómo lo vamos a conseguir instaurar en la clase? Nos queda un largo camino que recorrer en ese sentido. (ENTREVISTA PROFESOR4) (ENTPR4).

El futuro del Centro me lo imagino trabajando, mejorando, porque ya no hay duda, este es el camino. (ENTREVISTA PROFESOR9) (ENTPR9).

Una vez que tenemos un primer conocimiento sobre ellas hay que buscar el "camino" a través del cual podemos explotar ese potencial. Pero ¿cómo? En este sentido, mi trabajo tuvo un comienzo bastante difuso, sin ideas claras y sin saber si estaba en el camino adecuado, o, incluso, en qué camino estaba. (ENTREVISTA PROFESOR1) (ENTPR1).

## **Beneficios de la inclusión**

El profesorado, el alumnado y, en general, la comunidad del IES Laurel de la Reina manifiestan estar de acuerdo con la idea de que la inclusión ofrece beneficios para todos. Beneficios a nivel personal, académico y social.

Sobre la inclusión del alumnado con síndrome de Down, después de varios cursos de trabajo en este sentido, las consecuencias positivas que saco de todo este proceso van en esta dirección: mayor y mejor socialización, desarrollo de su autonomía, mejora de su autoestima. Para el resto del alumnado también hay beneficios: aprender en un marco de respeto y tolerancia, ser capaces de ayudar y ser compañeros de "todos". (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1).

El que los alumnos con SD estén en el aula ordinaria tiene muchos beneficios de lo que es la enseñanza en comunidad. No sé si en los contenidos llegarían a alcanzar los mismos avances, pero no estando en el aula común, se perderían el participar en actividades de grupo y todo lo que ofrece el aula. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8)

Valoro la inclusión positivamente porque esos alumnos están mejorando mucho en autonomía personal, relaciones sociales, autoestima, confianza..., que por comparación con otros centros no veía dicha evolución en este alumnado. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

En el aula los veo como a los demás, tampoco por parte de los demás alumnos veo nada negativo hacia ellos. (ENTREVISTA PROFESORADO1) (ENTPR1).

Dos madres de alumnado sin SD nos relatan los beneficios de tener compañeros con SD.

Cuando mis hijos han mostrado más interés y más atención en clase, ha sido cuando estaban "codo con codo" con compañeros con síndrome de Down y se ocupaban de mantenerlos atentos y activos. En general, la relación con ellos, lejos de perjudicarles, ha resultado muy positiva para su educación: son mucho más **abiertos** y **solidarios**, defienden a capa y espada el modelo de convivencia del centro y cuando salen del ámbito familiar destacan de los demás por su capacidad para relacionarse con todo tipo de personas. (ENTREVISTA MADRE DE ALUMNO SIN SD1) (ENTMADALU1).

Mi hija ayuda mucho a un chico con SD y no por eso el rendimiento de mi hija se ve afectado por la existencia de alumnado con SD en su aula. Al contrario, aprende más cuando le ayuda y le explica. (ENTREVISTA MADRE DE ALUMNO SIN SD3) (ENTMADALU3)

Estos beneficios son una de las razones por la que los padres y madres de personas con SD llevan reclamando varias décadas un modelo de educación inclusiva para sus hijos e hijas.

### **La inclusión social. Un reto pendiente**

En los estudios revisados no aparecen evidencias de los beneficios de la escolarización del alumnado con SD en los centros específicos y en las aulas específicas y de apoyo de los centros ordinarios, excepto en lo que se refiere a la amistad. La inclusión social no plantea problemas para el alumnado con SD, aunque sí se

considera un aspecto negativo el hecho de que este alumnado y sus compañeros sin SD no establezcan lazos de amistad entre ellos, aunque una profesora explica lo que sucede.

En cuanto a la inclusión social del alumnado, en general, no existen problemas para aceptarlos como compañeros, la acogida en clase es respetuosa. Los ayudan, los comprenden, aceptan sus aportaciones, se acostumbran a ellos, pero de ahí a cogerlos como amigos, es diferente, en eso tenemos que ser claros. ¿Por qué no son incluidos en sus pandillas? Pues porque la amistad siempre se desarrolla entre iguales, por eso ellos buscan a sus iguales, se hacen sus amigos y para hablar de los temas que a ellos les interesan, porque a todos les interesan los mismos temas. Yo, el que ellos estén juntos y luego compartan los demás espacios con los compañeros, me parece lo normal, lo justo, lo adecuado, porque lo que no puedes es forzar situaciones. (ENTREVISTA PROFESORADO9) (ENTPR9).

La aceptación es, en términos generales, buena, pero no exenta de cierto rechazo por algunos alumnos y alumnas. (ENTREVISTA DIRECTOR) (ENTDIR).

En algunas ocasiones hay excepciones que es necesario mencionarlas. Una madre con hijas en el Centro decía en su entrevista:

Mis hijas han tenido **amigos** con SD, todas, y en mi casa han estado compañeros de la mayor y de la pequeña lo mismo, quizás con la mediana no han coincidido tanto, pero las otras dos sí, perfectamente, no ha habido ninguna distinción tampoco entre compañeros con SD. (ENTREVISTA MADRE DE ALUMNO SIN SD2) (ENTRMADALU2).

## **Necesidad de generalizar la Educación Inclusiva**

Es un sentir general entre el profesorado que es necesario que el enfoque inclusivo se generalice a todos los centros de secundaria, sobre todo por el principio de que todo el alumnado debe estar escolarizado en su entorno y centro más cercano.

En cuanto a la permanencia del alumnado con SD en el aula ordinaria, creo que no se debería concentrar a tantos alumnos con SD en ningún centro. Hay recursos legales para que este alumnado pueda disfrutar de su entorno sin necesidad de tantos sacrificios de las familias. (ENTREVISTA PROFESORADO3) (ENTPR3).

Que en todos los centros se trabaje de igual forma y los alumnos con NEE no sean apartados del aula general. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Creo que en todos los centros se tendría que trabajar la diversidad, esta (SD) como otra, como también se trabaja el alumno excelente o el que no quiere y también lo tenemos que atender. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8).

## **LA ADMINISTRACIÓN**

El profesorado no observa, por parte de la administración, una apuesta firme por la aplicación de la normativa en todos los institutos de secundaria. Por ello consideran fundamental que el número de alumnos en el Centro no sea excesivo y que cada persona vaya a su centro de su zona o localidad. También se apela a la administración a que intervenga en cuanto a los materiales elaborados por las distintas editoriales.

Que en todos los centros se trabaje de igual forma y los alumnos con NEE no sean apartados del aula ordinaria. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Considero fundamental que no sea excesivo el nº de alumnos con SD y que la forma de trabajar de este centro se extienda a otros, para que cada alumno vaya donde le corresponda por zona de residencia y no se produzcan efectos llamados desde este centro, pues eso choca frontalmente con la inclusión que buscamos. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Si hubiera una apuesta firme de la Administración se le exigiría a las editoriales, para aprobar sus textos, que publicaran sus libros con varios niveles (alguna ya tiene un libro y el cuaderno de atención a la diversidad) Creo que en Estados Unidos se hace en algunas materias. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Como final, me gustaría añadir que, al que compete, se debe favorecer que haya un profesorado más estable ya que los cambios son perjudiciales para los alumnos. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8).

La estabilidad del profesorado, ya comentada anteriormente, se ha convertido en una demanda usual a la Administración. Desde el Centro, sobre todo, lo que se pide es que se mantenga más tiempo los profesores que empiezan en un proceso de innovación.

Lo mismo necesitaríamos una administración más comprometida y más convencida, por ejemplo, en la formación. Aquí estamos contentos, porque este alumnado está atendido, se le está teniendo en cuenta. (ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

## **LAS MEJORAS**

Toda actividad es factible de mejorarse. En el Centro, la mayoría del profesorado siempre se plantea mejoras en los distintos aspectos de su práctica docente.

Entre las mejoras señaladas por algunos profesores señalamos a continuación algunas de ellas.

La atención a los alumnos de alto rendimiento es una mejora que no debemos de posponer mucho tiempo. Hay que mejorar la información que el profesorado tiene sobre el alumnado. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7)

Los profesores debemos intentar una mayor unificación en los criterios metodológicos. (ENTREVISTA PROFESORADO6) (ENTPR6).

Debemos lograr una mayor colaboración de las familias y mejorar las tutorías individualizadas con el alumnado. (CONVERSACIÓN PROFESORADO) (CONVPR).

Debemos animar más a las familias y asociación a que trabajen contenidos básicos de matemáticas, cuyo conocimiento es imprescindible. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Hay dos medidas para mejorar que son buenas para la atención a la diversidad. Una de ellas es la reducción del número de alumnos por aula, y la otra, es la agrupación en ámbitos en el primer ciclo de la ESO. (ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

Que en este centro se complete la oferta educativa con Bachilleratos, PIP y Ciclos formativos, pues es la mejor manera (y diría que casi única) de conseguir evitar

etiquetas no deseables para el Centro. Estoy convencido que el problema fundamental que puede tener este centro es la convivencia en una misma localidad de dos centros con ofertas educativas distintas. (Entrevista PROFESOR7) (ENTPR7).

## **PERSPECTIVAS DE FUTURO**

En cuanto a las perspectivas del futuro del Centro nos encontramos con diversidad de opiniones, siendo unas más optimistas que otras, pero, en general, apostando por la continuación de un proyecto de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

Si se consiguen estos objetivos en 2-3 años (generalización en todos los centros y aumento de la oferta educativa a Bachillerato), las perspectivas del centro pueden ser extraordinarias. Si no se consiguen, tendremos que luchar muchísimo por buscar un sello propio de calidad y de atención personal e individualizada a cada alumno. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

En cuanto al futuro del Centro, aquí ya se tiene un peso específico en cuanto a experiencia con este alumnado, estamos muy preparados, y creo que esta experiencia hay que exportarla, y si hay dudas, pues que vengan y lo vean. Lo que hay que estar alerta es que no vengan alumnos de otras zonas, no pueden venir todos los que presentan dificultades. Creo que podremos atenderlos mejor, si hay una escolarización de zona. (ENTREVISTA PROFESORADO11) (ENTPR11).

En cuanto al futuro, y al efecto llamada, ya lo hay. La catalogación del centro es que lo hace "muy bien" con el alumnado que tiene dificultades, pero parece que no se le reconoce "el buen hacer" con el resto del alumnado. El futuro pasa por dotarnos de herramientas que visualicen el trabajo que se hace y las mejoras que se requieren para que la atención que se considera buena para el alumnado con dificultades, sea vista igual de buena para el alumnado "normal". Es preciso

un cambio de actitud en un buen número de profesores y profesoras y eso es difícil, porque requiere más trabajo por parte de todos y la gente no está por la labor. (ENTREVISTA DIRECTOR) (ENTDIR).

En cuanto al futuro del centro, pues creo que habrá un grupo de profesores que siga, y otro grupo de profesores, pues, que no siga. Hombre, el proyecto no debe identificarse con unas personas, el proyecto no es de una persona, de un grupo de personas, el proyecto es del centro y todo el profesorado debe asumir el mismo. (ENTREVISTA PROFESORADO2) (ENTPR2).

¿El futuro del Centro? Pues creo que hace falta una renovación a fondo en las personas que lo dirigen, denoto cansancio y falta de iniciativas. Otra cuestión es que muchos compañeros se sienten al margen de las decisiones importantes que se toman, creo que estamos atascados. (ENTREVISTA PROFESORADO3) (ENTPR3).

Creo que desde la administración no se apuesta por la inclusión. A largo plazo veo el futuro negro, injusto. (ENTREVISTA PROFESORADO4) (ENTPR4).

En cuanto al futuro del Centro, valoro positivamente la línea de inclusión que llevamos a cabo, pero para que se pueda realizar de forma satisfactoria considero imprescindible realizar algunos cambios. (ENTREVISTA PROFESORADO7) (ENTPR7).

Sobre el futuro del centro, a mí me parece que el punto de partida es muy bueno y, bueno, todo se puede mejorar pues supongo que con más personal de apoyo en el aula, pero personal cualificado, pero no nada más que voluntarios y a mí me parece un centro del que no tengo otra referencia pero me consta que hay pocos o casi ninguno, y bueno, que tiene que seguir adelante porque es una necesidad para este tipo de alumnado, yo como padre si tuviera un hijo con estas características me gustaría que estuviera un centro así. (ENTREVISTA PROFESORADO8) (ENTPR8).

El futuro del Centro me lo imagino trabajando, mejorando, porque ya no hay duda, este es el camino. (ENTREVISTA PROFESORADO9) (ENTPR9).

En cuanto al futuro, aventurar cosas es complicado, pero que si es por lo que yo desearía, debería limitarse el número de personas con deficiencias, para que no vengan todas a este centro. (ENTREVISTA PROFESORADO10) (ENTPR10).

La verdad es que no me he planteado cómo será el futuro del Centro. Solo vivo el día a día, lo que sí es cierto es que hay que estar reinventándolo casi todo día a día. Hay que estar generando fórmulas para enganchar. Para un profesor, en un curso, decía que esta formación estaba bien, pero a la hora de ponerlo en práctica no repercute. También necesitamos estímulos, el cómo generarlos es lo importante, que nos animemos unos a otros. (ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS) (ENTJEF).

En cuanto al apartado de las perspectivas de futuro del Centro, podemos realizar las siguientes conclusiones:

- ▮ Debe haber un aumento de la oferta educativa a Bachillerato.
- ▮ Hay que seguir en la búsqueda de un sello propio de calidad y de atención personal e individualizada a cada alumno.
- ▮ Aquí ya se tiene un peso específico en cuanto a experiencia con este alumnado, estamos muy preparados y se debe seguir en esta línea de inclusión.
- ▮ Incorporar mejoras para que haya una atención buena para todo el alumnado.

- ▶ El profesorado seguirá distintos ritmos de implicación, aunque el proyecto es del centro y todo el profesorado debe asumir el mismo.
- ▶ Se sugiere la renovación a fondo en las personas que lo dirigen, por denotar cansancio y falta de iniciativas.
- ▶ La administración debe apostar más por la inclusión.
- ▶ El futuro está en el trabajo por el camino iniciado.
- ▶ Se necesitan estímulos, generarlos es lo importante.

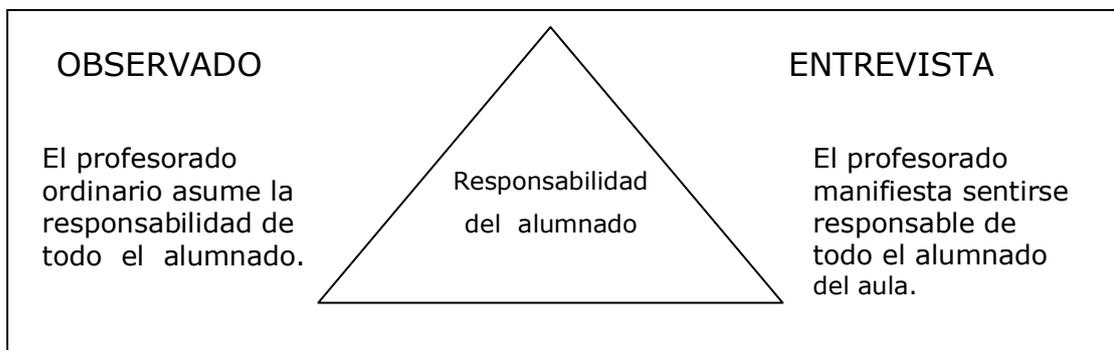
#### 4.5.5. Síntesis entre lo observado y lo declarado.

Tras el análisis minucioso de la información obtenida a través de lo observado (observaciones) y lo declarado (entrevistas) por los participantes y otras fuentes de información presentamos a continuación una síntesis del mismo. En general, se observa una evolución en cuanto a la práctica observada en las distintas aulas, congruente con lo declarado por el profesorado en cómo sus actitudes, creencias y prácticas han ido modificándose, con el objetivo de atender a la diversidad del aula.



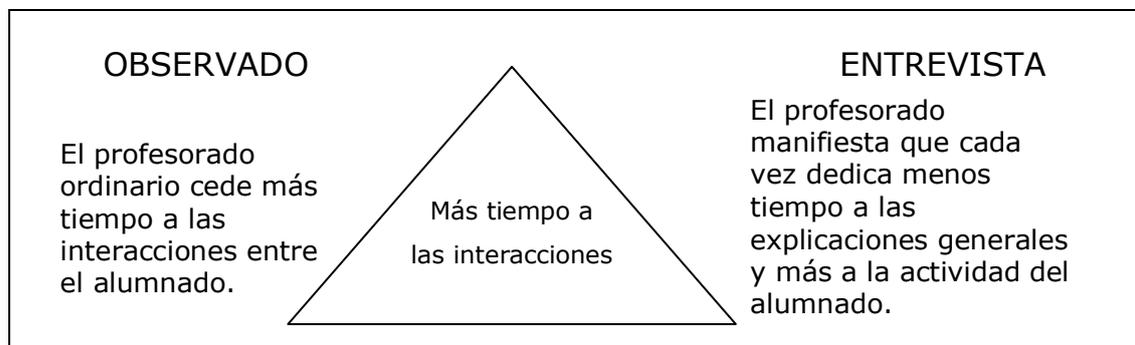
**FIGURA 16.** Contraste entre lo observado y declarado. Evolución del profesorado.

Se declara y se observa que el profesorado asume la responsabilidad de todo el alumnado que forma parte de su clase y, como consecuencia, se preocupa de todo lo referido a todo el alumnado, incluido el alumnado con SD. Tiene en cuenta su ubicación en el aula, prepara o pide ayuda para elaborar el material necesario, ofrece ayudas individuales, promueve la ayuda mutua y adapta la evaluación.



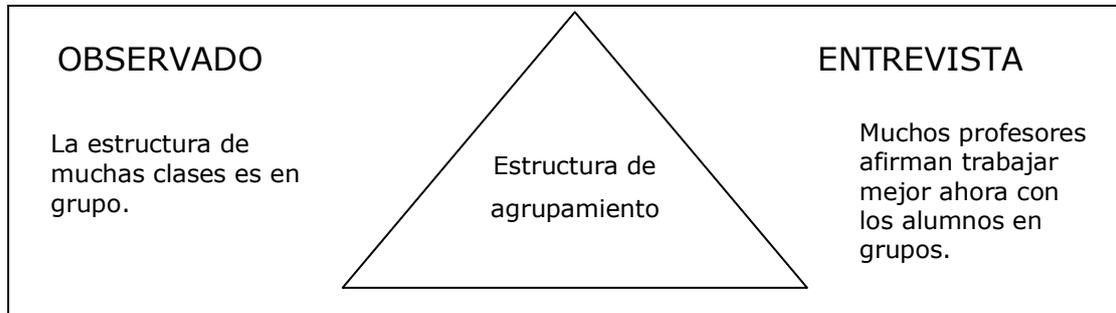
**FIGURA 17.** Contraste entre lo observado y declarado. Responsabilidad del alumnado.

Se observa que, progresivamente, el profesorado cede más tiempo a la interacción y trabajo entre el alumnado y dedica menos tiempo a las explicaciones largas y para toda la clase y más guiar la actividad del alumnado en el aula.



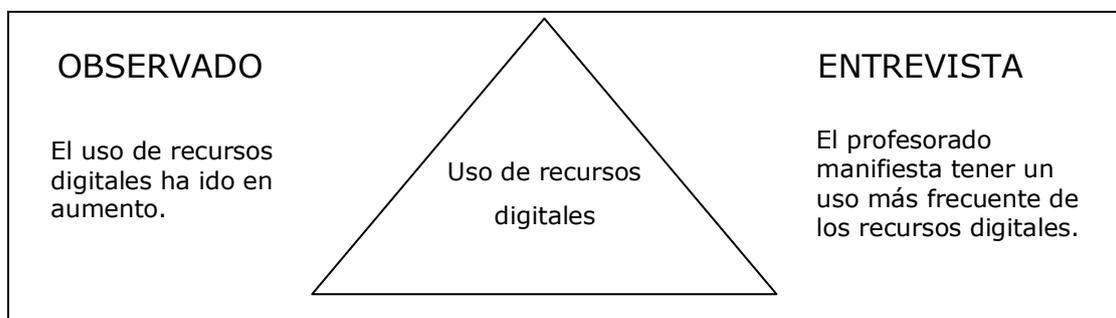
**FIGURA 18.** Contraste entre lo observado y declarado. Distribución del tiempo,

La estructura de agrupamiento también ha sido objeto de evolución. Muchos profesores han pasado de tener una estructura individual a una estructura por parejas o por grupos.



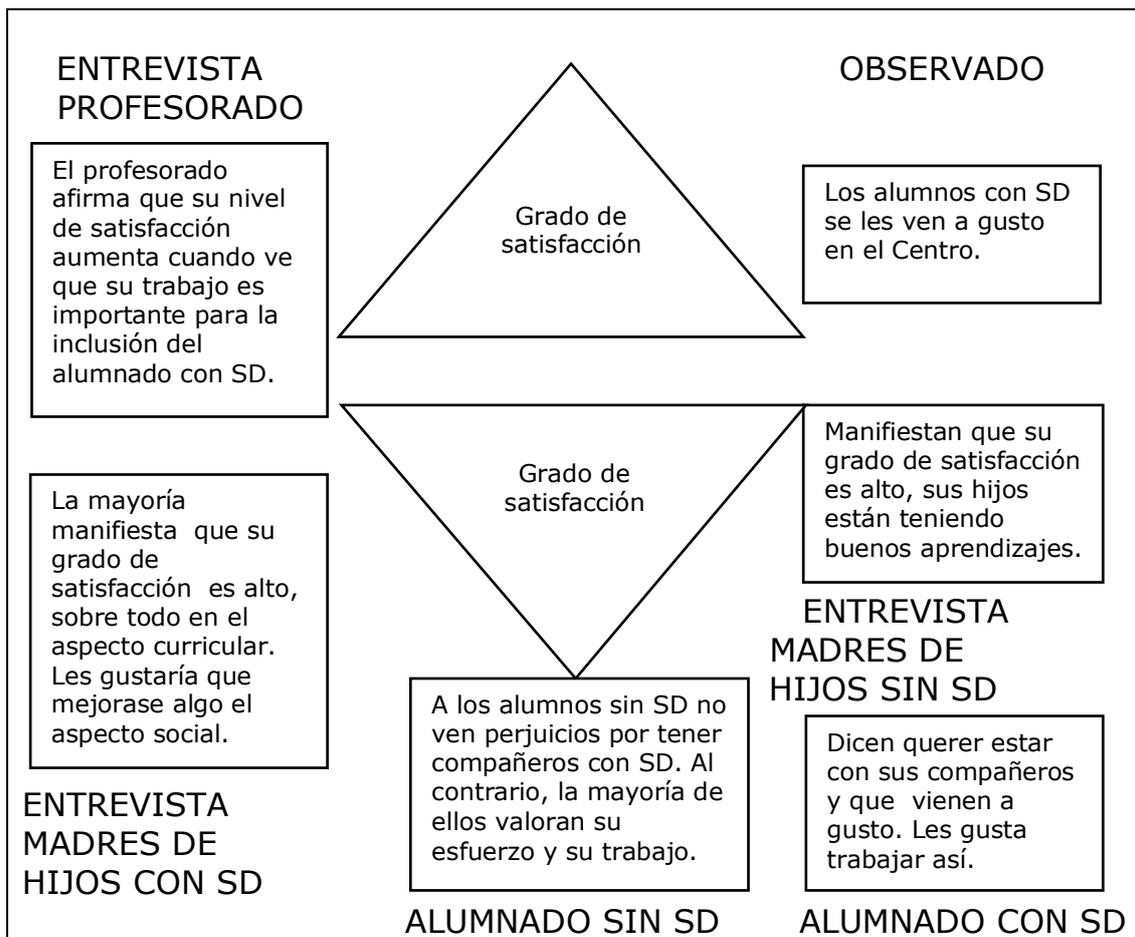
**FIGURA 19.** Contraste entre lo observado y declarado. Estructura de agrupamiento.

Otro aspecto observado ha sido la introducción progresiva de recursos digitales en el aula. Mientras que en las primeras observaciones y declaraciones, el profesorado afirmaba no utilizarlas por no tener suficiente preparación, poco a poco, ha habido una evolución significativa. El profesorado se ha ido formando y, como consecuencia, lo ha ido incorporando a su práctica en el aula. A través de estos medios se ha conseguido, en materias como las matemáticas, a realizar una mejor adaptación a la diversidad a partir de la utilización de programas informáticos adaptados a diferentes niveles.



**FIGURA 20.** Contraste entre lo observado y declarado. Uso de recursos digitales.

Un aspecto que consideramos importante someter a triangulación y ver su relación es el referido al grado de satisfacción que manifiesta y se observa en los miembros de la comunidad escolar. Hay una pequeña discrepancia en cuanto a los padres cuando afirman que su satisfacción en el aspecto social podría mejorarse.



**FIGURA 21.** Contraste entre lo observado y declarado. Grado de satisfacción.

Con la socialización del alumnado con SD también podemos establecer la triangulación entre diferentes fuentes de información, como se observa en la siguiente figura. Podemos afirmar que, en líneas generales, se plantea lo que hemos llamado el reto de la inclusión. Observamos que son bien aceptados, que sus relaciones son adecuadas, pero, como manifiestan distintas fuentes, no se da el paso que hay de compañeros a amigos. No podemos hablar todavía de la amistad entre todos.



**FIGURA 22.** Contraste entre lo observado y declarado. Socialización alumnado con SD.

## **TERCERA PARTE. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## **CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Tras la revisión conceptual y el posterior estudio empírico, hemos de proceder a sintetizar, a modo de conclusiones, los aspectos más importantes encontrados en la investigación llevada a cabo.

En primer lugar, se hace una reflexión general sobre los temas claves que hemos desarrollado en el marco teórico: el alumnado con SD, la inclusión, el profesorado, la etapa y los centros de educación secundaria.

A continuación se presentan las conclusiones del estudio general, en función de los objetivos planteados en el mismo.

Posteriormente, se muestran las conclusiones más significativas sobre el estudio de caso, dando respuesta a cada una de las preguntas que nos han guiado en la realización del mismo.

Se ha dedicado un apartado a la reflexión sobre la metodología desarrollada en la investigación, así como algunas cuestiones sobre el cuestionario en línea.

Por último, se ha incluido un apartado sobre las líneas de investigación futuras, finalizando con unas consideraciones personales sobre el estudio realizado.

### **7.1. Reflexión general sobre el marco teórico.**

- La primera base conceptual de nuestra fundamentación teórica ha sido el alumnado con síndrome de Down, en el que hemos abordado sus características, su personalidad, sus dificultades y sus necesidades referidas al área de la educación. Las bases teóricas de nuestra exposición se han sustentado en el modelo social sobre la discapacidad y una nueva concepción de la inteligencia, teniendo como referencia la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. La concreción de este marco la encontramos en uno de los objetivos del milenio, en el que se pretende lograr una educación inclusiva y de buena calidad para todos los niños y niñas con discapacidades intelectuales. El alumnado con SD es considerado como alumnado con *necesidades educativas especiales*, que en ningún momento se niegan, sino al contrario, que necesitamos definir y explicitar para que, desde un único modelo de educación inclusiva, se puedan satisfacer de manera adecuada. Hemos querido poner el énfasis en su potencial de aprendizaje y en su capacidad para participar y aprender siempre que el contexto sea el más adecuado para ello. Este alumnado se ha incorporado relativamente hace poco a la etapa de secundaria y, en muchos centros, gran parte de su atención tiene lugar fuera del aula ordinaria, en el aula de apoyo y bajo la responsabilidad del especialista de Pedagogía Terapéutica. Esta atención responde a un modelo procedente de la tradición de la educación especial, basado en las dificultades de la persona, de ahí la defensa de

superar este enfoque para pasar a un enfoque inclusivo de las necesidades educativas, y no sólo del alumnado con SD y otras dificultades, sino de todo el alumnado.

- Existe abundante bibliografía sobre la inclusión y numerosos teóricos del tema, tanto a nivel nacional como internacional, que evidencian que la inclusión es exitosa para todos, para los profesores, para los padres y madres y, sobre todo, para el alumnado, con y sin discapacidad. La inclusión entendida en su sentido más amplio. Inclusión como educación para todos, en el acceso, en el mantenimiento y en las metas; inclusión como facilitadora de la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en el proceso educativo; y, por último, inclusión social, facilitadora de la participación futura del alumnado en la sociedad, con todos sus derechos y deberes. Creemos que este es el camino para ofrecer una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Una de las barreras para la educación inclusiva es la existencia de un sistema paralelo de educación, la ordinaria o general y la especial, ofreciendo distintas modalidades de escolarización, aunque en la ley actual se propugne una educación inclusiva, de calidad para todos y la no discriminación.
- Varias cuestiones hemos de destacar sobre la etapa de secundaria: la comprensividad, la atención a la diversidad y los centros de secundaria. El primer aspecto es el referido a la comprensividad de la etapa. Esta característica permite el acceso a la educación para todos, de acuerdo con los principios de equidad y de igualdad de oportunidades. Este hecho ha tenido como consecuencia el aumento de la diversidad del

alumnado y la necesidad de plantear un curriculum abierto y flexible, por tratarse de una etapa obligatoria y básica. La diversidad del alumnado supone la existencia de contextos no homogéneos y enriquecedores para todos. La diversidad es lo normal, algo inherente a la condición humana y no se debe considerar como un problema, sino como un valor y una oportunidad para aprender de la diferencia. Aunque, esta atención a la diversidad también presenta sus dificultades y un esfuerzo mayor del profesorado. Por ello, es necesario crear los contextos adecuados. Son los centros de secundaria, en los que se desarrolla la etapa de nuestro estudio, los que tienen que transformarse, adoptando medidas organizativas, metodológicas y curriculares que permitan la atención de todos los alumnos en función de sus características. No se trata de que el centro tome medidas para cada alumno sino que las medidas que el Centro adopte sirvan para atender a todo el alumnado. Los centros de secundaria, con su problemática específica, deben organizarse para atender la diversidad, desde un enfoque inclusivo, lo que les llevará a desarrollar prácticas inclusivas, evitando todas aquellas que produzcan exclusión, ya sea personal, educativa o social. Asimismo, deben promover una formación del profesorado desde la propia práctica, una formación en centros, que le lleve a conseguir un objetivo común: el éxito de todos los alumnos.

- El profesorado juega un papel fundamental en este camino hacia la inclusión educativa. La bibliografía nos informa sobre cómo el profesorado percibe el proceso de integración en los IES. El profesorado apunta que hay falta de recursos y de estrategias adecuadas y que la mayor complejidad en el aula es planteada

por el alumnado con dificultades de conducta, proponiendo la reducción de la ratio como la medida necesaria para la atención a la diversidad. El profesorado se encuentra inmerso entre sus prácticas de siempre y la necesidad de la atención a la diversidad, aunque con un ligero conformismo, justificado en muchas ocasiones en su falta de formación. La falta de formación no puede ser una excusa para no atender la diversidad y para dejarles la responsabilidad a otros.

## **7.2. Conclusiones**

### **7.2.1. Conclusiones estudio general**

- En cuanto a las **características profesionales**, un 42 % han sido maestros adscritos a la ESO, siendo su especialidad la de PT (Pedagogía Terapéutica) con un 40 %.

Ante este hecho, indagando en las respuestas obtenidas y en comunicaciones a través del correo, concluimos que el elevado número se debió a que son estos profesionales los que tienen la responsabilidad del alumnado con SD, tanto en el aspecto curricular como en el social y de autonomía. Respuestas de directores han sido del tipo *“ya le hemos pasado la solicitud a las profesoras de apoyo”* o *“el orientador ha reenviado el cuestionario a la persona responsable del chico con SD que tenemos”*. Esta situación contrasta con la afirmación que hacen los profesores de que están mayoritariamente a favor de la integración, pero que *“no están preparados”*, *“que el número de*

alumnos es alto” y “las dificultades que presentan los alumnos”, utilizando estos argumentos como justificación para traspasar la responsabilidad a los especialistas, al tiempo que también se desliga de su responsabilidad sobre los demás alumnos, que van a ser un elemento importante en la inclusión del alumno con SD. Asimismo nos hace pensar que el profesorado responde estar a favor porque es lo políticamente correcto admitirlo así, pero que en la práctica delega en otros, como si no asumiera la obligación de estar formados en la atención a la diversidad.

En cuanto a los años de docencia con alumnado con SD tenemos un 60 % de profesores que estaban en sus primeros cinco años de experiencia.

- Conclusiones por objetivos del estudio general

**1. OBJETIVO 1.** *Estudiar la situación del alumnado con SD en Andalucía.* En cuanto a la **ESCOLARIZACIÓN** del alumnado con SD en los centros de secundaria en Andalucía, exponemos los siguientes aspectos:

- a. La inmensa mayoría de alumnado con SD, un 71,8 %, está matriculada en centros públicos. El porcentaje es similar, 71,43 %, cuando hablamos de la escolarización del alumnado con SD en la ESO. Estos datos reflejan la desigualdad entre el tipo de centros, de manera que hace pensar que las necesidades educativas especiales fuese sólo un asunto de los públicos y no de los privados. Esta

situación nos lleva a creer en la necesidad de una política educativa que la evalúe como injusta y asocial.

Esta situación queda avalada por una madre de un hijo con SD, escolarizado en primaria en un centro privado, cuando nos habla de la razón de traer a su hijo al IES Laurel de la Reina: *“Yo lo traje aquí porque en el colegio donde estaba en primaria, me dijeron que allí, en la Secundaria, no iba a hacer nada, porque no se estaba haciendo nada. Y una madre de la asociación me dijo que lo trajera aquí, que ella tenía a su hijo y le iba muy bien”*. Nos preguntamos cuál sería el significado implícito de “no va a hacer nada”, por qué este alumno con SD no iba a ser considerado como otro más del Centro, pero no iba a ser así. El problema se centra entonces, en un problema de derechos humanos básicos. De entrada, y con mucha antelación, ya sabían lo que iba a pasar, manifestando un estereotipo y prejuicio sobre el alumnado con SD y su desempeño en la ESO.

- b. El nivel en el que hay escolarizado mayor número de alumnado con SD es 2º de la ESO, produciéndose un importante descenso en 3º y después, vuelve a subir en 4º. En cuanto al género, las chicas son más numerosas en 2º, bajando el número en 3º y en 4º. Los chicos son mayoría en 4º, mientras que son más numerosos en 2º que en 3º. Según estos datos, los alumnos mantienen por más tiempo la escolarización, mientras que las chicas son comienzan a abandonar a partir de 2º. En general, hay más chicos en 1º y 4º y más chicas en 2º y 3º. Según los datos,

el abandono de las chicas se da más en los cursos tercero y cuarto de la ESO, mientras que el abandono de los chicos se produce más en el cambio de segundo a tercero. Estos datos reflejan una desigualdad entre chicos y chicas en cuanto a la permanencia en los centros, lo que nos sugiere la necesidad de analizar otros datos y confirmar o no si esta tendencia se mantiene en el tiempo.

- c. El alumnado con SD tiene una media de 2,79 años de desfase, siendo la permanencia media en la etapa de secundaria de unos seis cursos. Este dato plantea el debate de la repetición en cuanto a que el alumnado que repite no mantiene el grupo de compañeros de la clase y le cada curso que repite tiene que establecer nuevas relaciones y nuevas interacciones, de por sí ya con algunas dificultades para establecerlas, cosa que no le ocurre a la inmensa mayoría del alumnado.
  
- d. Por último señalar que en el curso analizado, 2009-2010, había 111 alumnos (nacidos entre 1988 y 1999) escolarizados en Educación Básica Específica (Educación Especial en Unidad Específica), siendo Málaga, Almería y Sevilla las provincias con más alumnado en centros específicos.

**2. OBJETIVO 2.** *Conocer las necesidades educativas del alumnado con SD.*

Las conclusiones sobre las necesidades educativas del alumnado con SD se han presentado en función de las dimensiones desarrolladas en el cuestionario.

#### A. EL CENTRO

El alumnado con SD con respecto al Centro necesita:

- estar escolarizado en el Centro de su entorno más cercano, donde están su familia, sus vecinos y sus amigos.
- que el Centro tenga una organización enfocada a la inclusión y a la atención a la diversidad.

#### B. PROFESORADO

El alumnado con SD necesita un profesorado:

- con una buena formación inicial en atención a la diversidad
- que se asesora y se forma de manera permanente
- competente, de acuerdo con las nuevas competencias y el nuevo rol a desempeñar.
- comprometido con la inclusión

#### C. PRÁCTICAS EN EL AULA.

El alumnado con SD necesita unas prácticas en el aula:

- que permitan trabajar y conseguir los mismos objetivos que sus compañeros, como referencia, o adecuadamente adaptados.
- que permitan trabajar para conseguir los mismos contenidos que sus compañeros, como referencia, o adecuadamente adaptados.
- que permitan trabajar actividades bien adaptadas.
- que permitan el apoyo dentro de la misma.
- que permitan disponer y trabajar un material didáctico diversificado y adaptado.
- que permitan un trabajo cooperativo y la ayuda mutua.
- que permitan la utilización de una variedad de estrategias metodológicas.
- que permitan la adaptación de la evaluación en técnicas e instrumentos.

#### D. DIFICULTADES

El alumnado con SD, acerca de las dificultades que presenta, necesita:

- que se le ayude en la estimulación de los procesos cognitivos de:
  - memoria
  - atención
  - concentración
  - razonamiento
  - lenguaje verbal
- que se le ayude a mejorar aspectos referidos a:
  - autonomía

- ritmo de aprendizaje

## E. NECESIDADES CURRICULARES, DE ESTILO DE APRENDIZAJE Y DE SOCIALIZACIÓN

El alumnado con SD, acerca de las necesidades curriculares, de estilo de aprendizaje y de socialización, necesita:

- trabajar un currículum común.
- una programación flexible en cuanto a objetivos, contenidos y evaluación.
- que se utilicen unas estrategias metodológicas adecuadas:
  - colaboración con la familia y aunar esfuerzos
  - conocimiento de sus puntos fuertes y débiles
  - materiales adaptados de forma adecuada
- aumentar progresivamente el grado de autonomía
- estar en un contexto rico en interacciones.
- que la diferencia se considere y enseñe como un valor.

## F. CREENCIAS, ACTITUDES Y PERCEPCIONES

El alumnado con SD, acerca de las creencias, actitudes y percepciones que se tienen sobre su inclusión, necesita:

- que el profesorado, padres, alumnos y comunidad educativa, en general, tengan una buena actitud y disposición hacia su inclusión.
- que se crea en los beneficios de la inclusión para todos:

- aumenta su autoestima y autoconcepto
- todos aprenden de todos
- mejora el clima general del aula
- aprenden a respetar las diferencias
- que se crea en su potencial y posibilidades de aprendizaje.
- que se les considere como uno más dentro y fuera del aula.

**3.OBJETIVO 3.** *Identificar dificultades o situaciones problemáticas en los centros ante la atención a la diversidad, en los que haya alumnado con SD.*

- En cuanto a la **DIFICULTADES de enseñanza** en la atención del alumnado con SD, el profesorado reconoce la existencia de dificultades en su presencia en el aula ordinaria.
  - Una dificultad es la escasa formación en atención a la diversidad y, más concretamente, en alumnado con SD, a pesar de tenerlo en su aula. El 33,34 % manifiestan tener ninguna o escasa formación en cuanto a este alumnado. Por otra parte, un 42,8 % afirma utilizar casi siempre o siempre el recurso de la bibliografía para su asesoramiento, dato que no se esperaba, pero que nos parece digno de mencionar. El Departamento de Orientación, con un 52,4 % el recurso que utilizan casi siempre o siempre.

- ▀ La mayoría de los participantes (61,91%) está totalmente de acuerdo con la necesidad de formación en atención a la diversidad. De ahí que si el Departamento de Orientación y la lectura de bibliografía son los recursos más utilizados por el profesorado para asesorarse entonces las actuaciones para el perfeccionamiento deben dirigirse a organizar talleres y seminarios con orientadores y equipos del departamento de orientación, con objeto de que aprendan a intensificar la formación a través de sus Departamentos. Asimismo, se deduce de los datos la necesidad de elaborar y difundir libros o guías para la atención adecuada de alumnos con síndrome de Down en secundaria, ya que son buenos recursos, tanto los departamentos de orientación como la bibliografía para conseguir una mejor actualización del profesorado.
- ▀ Otra dificultad común al profesorado y relacionada con la formación, es la escasa experiencia en la elaboración de adaptaciones curriculares para el alumnado con SD. El profesorado reconoce que él sabe de su materia, pero no cómo adaptarla. En este aspecto también está implicado el departamento de orientación, ya que puede resolver las dudas que se tengan sobre materiales, lo importante es tener la intención de, sentir la necesidad de atender al alumnado porque cuando tenemos esta premisa, las necesidades de formación se pueden subsanar con ayuda.

- En cuanto a las **DIFICULTADES del alumnado**.
  - ▮ La mayoría del profesorado señala como primera dificultad la referida al razonamiento, seguida del ritmo de aprendizaje lento. Otras dificultades señaladas han sido la baja atención y concentración, junto a la dependencia en el trabajo.

**4. OBJETIVO 4.** *Analizar las prácticas educativas que se están llevando a cabo en los centros con el alumnado con SD, desde el punto de vista del profesorado.*

- a. Sobre la **ESTRUCTURA DE AGRUPAMIENTO** y la ubicación del alumnado con SD en el aula, la mayoría del profesorado afirma tener una estructura en grupos heterogéneos, seguida de la opción variada dependiendo de la actividad a realizar. Es de destacar que un 14 % opten por una estructura individual, estructura alejada de una práctica inclusiva.
- b. En cuanto a los **OBJETIVOS, CONTENIDOS** y **ACTIVIDADES** planificadas para el alumnado con SD. La mayoría del profesorado afirma planificar objetivos, contenidos y actividades diferentes para el alumnado con SD, adaptándolos en su mayoría, sobre todo en lo que respecta al nivel de abstracción, seguidos con la eliminación de muchos de ellos. También en las

adaptaciones en cuanto a las actividades se incluyen reducir el número de ellas y aumentar el tiempo dedicado a su realización. Esta conclusión nos lleva a remarcar la discrepancia entre la legislación vigente y la práctica educativa, mientras que la ley propugna una educación inclusiva y un curriculum común, en la práctica, objetivos y contenidos son diferentes para el alumnado con SD. Asimismo, los datos nos llevan a pensar en la posibilidad de que el profesorado no sepa cómo hacer las adaptaciones y, en algunas ocasiones, optan por eliminarlos.

- c. En cuanto a los **RECURSOS** que el profesorado utiliza para atender al alumnado con SD en el aula, en primer lugar se encuentra el profesorado especialista de apoyo, siendo poco partidarios de utilizar otros recursos como los profesionales de las asociaciones, los voluntarios, los estudiantes en prácticas o los propios compañeros del alumnado con SD. Los datos también nos dicen que los agentes externos de apoyo (como son monitores y otros profesionales) no están presentes en la mayoría de los centros. Esto nos debería llevar a estudiar la forma de comunicarlo a la administración educativa para que tomase las medidas oportunas, sólo con una dotación de personal de apoyo adecuada se puede conseguir escuelas inclusivas eficaces.
- d. Los **MATERIALES** que utiliza el alumnado con SD en el aula son, en su mayoría, los elaborados por el profesorado de apoyo o Departamento de Orientación. En algunos

casos, el profesorado elabora unas fichas adaptadas de lo que se trabaja en clase. El libro de texto general no es utilizado con frecuencia por el alumnado con SD.

e. La **ESTRATEGIA METODOLÓGICA** que el profesorado utiliza con más frecuencia es el trabajo individual tras la explicación del profesor, seguida del trabajo en grupo después de la explicación. Esto nos indica la importancia que el profesorado todavía mantiene en cuanto a pensar que su explicación es indispensable en el aprendizaje del alumnado. Señalar que el trabajo cooperativo se utiliza en un 47,5 %, puntualmente eso sí.

f. Las **ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN** para el alumnado con SD, un poco más de la mitad del profesorado (56 %) otorga más peso al trabajo de clase y casa más que a los exámenes escritos. Hay un 40 % que utiliza otros instrumentos como son los exámenes orales o las preguntas en clase.

**5. OBJETIVO 5.** *Conocer las actitudes, percepciones y creencias del profesorado que imparte docencia al alumnado con SD sobre su inclusión en el aula ordinaria.*

a. El profesorado participante tiene una **ACTITUD** positiva hacia la inclusión del alumnado con SD, afirmando un 50 % que la inclusión no tiene más aspectos negativos que positivos, aunque presenta sus reservas en su atención en el aula ordinaria, debido sobre todo a las dificultades personales del

alumnado y al elevado número de alumnos por aula. Asimismo manifiesta tener buena disposición personal hacia la inclusión, afirmando que también la tienen sus compañeros y la comunidad de su centro. En general, los docentes de Educación Secundaria tienen buena actitud hacia el alumnado con SD, pero consideran que todavía no están preparados para atenderlos en el aula ordinaria.

- b. Sobre las **EXPECTATIVAS** acerca del alumnado con SD, una mayoría del profesorado afirma creer en su potencial de aprendizaje y que con ayudas se pueden conseguir avances, aunque hay una minoría que afirma no creer, a la vez que afirman que deberían tener un curriculum común y ser atendidos en el aula de apoyo por profesores especialistas.
  
- c. En cuanto a la **INFLUENCIA DE LA INCLUSIÓN** del alumnado con SD, la mayoría del profesorado afirma tener una mayor satisfacción personal y profesional, a la vez que ha aumentado la relación interpersonal con sus compañeros y desarrollar prácticas más integradoras. Asimismo reconocen que la inclusión les requiere un mayor esfuerzo y más tiempo fuera del horario lectivo. La inmensa mayoría reconoce los aspectos positivos de la inclusión en el alumnado, destacando la afirmación de que en la inclusión “todos aprenden de todos”. Igualmente, la inmensa mayoría muestra su total desacuerdo en cuanto a la posible influencia negativa de la inclusión en los compañeros.

- d. Sobre la **ACEPTACIÓN** del alumnado con SD, la mitad del profesorado afirma estar de acuerdo en que son considerados como un alumno y compañero más.

### **7.2.2. Conclusiones del estudio de caso**

En el estudio de caso se ha mostrado que la inclusión del alumnado con SD en los Centros de Secundaria es posible. El primer factor que se necesita es una actitud positiva y favorable de toda la comunidad escolar junto con la búsqueda de las estrategias más adecuadas para que dicha inclusión tenga éxito, como son las adecuaciones curriculares, el apoyo al profesorado y al alumnado y la ayuda de la familia. Se ha mostrado asimismo que la inclusión ha sido beneficiosa para todos, facilitando la preparación para su posterior participación en una sociedad más inclusiva.

A continuación exponemos cuáles son, resumidos, los temas más importantes en cuanto a los datos obtenidos en el Centro, cómo han ido cambiando en el tiempo y tomando certeza.

1. En cuanto al **PROFESORADO**, ha experimentado cambios tanto a nivel profesional como personal. A nivel profesional se han introducido nuevas estrategias en la atención a la diversidad. En la planificación del trabajo en el aula se consideran los distintos perfiles de alumnos, con el objeto de realizar las adecuaciones a diferentes niveles de ejecución. Se recurre al trabajo en equipo del alumnado, fomentando la ayuda mutua y el éxito de todos los alumnos. Se incrementa el trabajo en equipo del profesorado,

consciente de la necesidad de los compañeros para tener éxito en el proceso de enseñanza. A nivel personal se ha producido un paulatino cambio en las creencias y actitudes hacia la diferencia, hacia la discapacidad y hacia la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria.

Sobre la **FORMACIÓN DEL PROFESORADO**, el camino más eficaz en el Centro ha sido la formación en la práctica, trabajando con el alumnado en el aula y en colaboración con el resto del equipo docente. La formación permanente debe ser una constante en cualquier centro en el que se lleve a cabo un proceso de inclusión.

2. En cuanto a los **APOYOS**, ha sido un tema importante y recurrente. Los apoyos, tanto los que se organizan en el Centro como fuera del mismo (familias y asociaciones) son fundamentales para el buen desarrollo del proceso educativo. Pero ya no apoyos individuales al alumno con necesidades, sino apoyos al grupo clase y al profesorado. El apoyo en el Centro desarrollado dentro del aula, bien con el profesorado de apoyo, con el profesorado en general, en la docencia compartida y con otros profesionales, como son los de la asociación, padres y madres voluntarios y prácticos.
3. Sobre los **RECURSOS**, tanto materiales como personales. Recursos materiales adecuados para potenciar su aprendizaje y participación. Recursos personales, bien dosificados, para que se sientan acompañados en su proceso de aprendizaje.

4. En relación a las **EXPECTATIVAS** de los profesores, hay que señalar la importancia que tienen sobre la conducta y el rendimiento de los alumnos y alumnas con SD. Por ello será necesario transmitir expectativas altas y positivas sobre el alumnado.
  
5. En relación a la **PARTICIPACIÓN**, la observación nos indica que es baja, en general. Esta participación está relacionada con la estructura organizativa y académica del aula. En las observaciones de las aulas con una estructura organizativa de trabajo cooperativo se observa que la participación aumenta y se producen más interacciones entre el alumnado, con el consiguiente efecto positivo en el aprendizaje.

En una estructura facilitadora de interacciones, las interacciones del profesorado con el alumnado con SD son más frecuentes y fluidas, para animarle e indicarle si va bien y también, muy importante, para animar y enseñar a sus compañeros a prestarle ayuda. Aspectos que favorecen la aceptación mutua y la educación inclusiva. Debe tenerse presente que el comportamiento y la actitud del profesorado va a ser muy importante en la determinación del comportamiento y la actitud del alumnado. El alumnado con SD debe participar de forma activa de la actividad del momento, evitando la posible distracción.

Es necesario tener presente la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, con el objetivo de potenciar aquellas en las que tenga mejor desempeño. Hay que tener presente las

dificultades de las personas con SD en el aprendizaje de la inteligencia lógico-matemática y en la inteligencia verbal, mientras que suele tener un mejor desempeño en las inteligencias física, visual y musical.

Participar en la corrección de actividades, asegurándose previamente que el alumnado con SD ha realizado la actividad y que la tiene bien hecha antes de corregirla en voz alta. Si la corrección es en la pizarra, ofrecerle la posibilidad de que él también salga. La participación potencia su expresión oral, con actividades de presentaciones en el aula, que pueden ir apoyadas con un recurso digital, lo que suponen un incentivo para ellos.

6. En cuanto a la **METODOLOGÍA**, hay que hacerse de una amplia gama de estrategias para llevar a cabo en el aula, persiguiendo siempre crear un buen ambiente de aprendizaje y de aceptación de todo el alumnado.

En cuanto a la **estructura organizativa** y de **tarea** se observa que es común para todo el alumnado. No hay una para el alumnado con SD y otra para el resto de alumnado.

Se observa que cuando el alumnado realiza un **trabajo cooperativo** se siente protagonista de lo que hace, de su aprendizaje y se muestra más motivado si lo hace junto a sus compañeros. Algunas recomendaciones para el trabajo en equipo son: asignarle una responsabilidad dentro del grupo, enseñarle a pedir y dar ayuda, adaptar las actividades de grupo para que puedan realizarlas en el mismo tiempo que sus compañeros y

valorar el esfuerzo del grupo por la ayuda que presta al alumnado con SD.

En cuanto a las **actividades**, se realiza una planificación diversa para atender a la diversidad de alumnado.

- ▶ En cuanto a los **tiempos**, se hace necesario administrar el tiempo de forma más adecuada y dedicarlo a actividades como realizar la tarea o utilizar tiempo para el estudio, ya que, en ocasiones, la actividad de clase se centra en la explicación del profesorado y el trabajo del alumno se deja para realizar en casa, con la dificultad que esto plantea a algunos alumnos.
  
- ▶ La **evaluación** debe estar personalizada, el alumnado debe conocer los contenidos básicos que se le va a pedir, que serán los que se contemplen en las adaptaciones trabajadas. Se debe utilizar diversos instrumentos, incluidas las evaluaciones diarias basadas en la observación (llevar hoja de control). Es conveniente adaptar el tipo de examen (oral, escrito, visual) al estilo cognitivo del alumnado. Es importante que la evaluación abarque criterios curriculares, sociales y de autonomía.

7. Sobre los **BENEFICIOS** de la inclusión, podemos decir que la inclusión del alumnado con SD, como ha quedado patente en el presente estudio, es beneficiosa para todos, para el profesorado, para las familias y, sobre todo y lo más importante, para los protagonistas, los propios alumnos, aprendiendo juntos en el aula.

8. En cuanto a la **SOCIALIZACIÓN**, los resultados de los sociogramas, las afirmaciones de padres, las observaciones del profesorado y las observaciones de la investigadora, nos hacen concluir que el alumnado con SD, en general, no es rechazado. En algunas ocasiones es bien aceptado por sus compañeros, aunque de ahí a la amistad entre alumnado con y sin SD es un paso que todavía no se ha dado en Secundaria. La inclusión social fuera del aula es un reto a alcanzar, es cuestión de tiempo y de convivencia para que dicha inclusión se consiga.
9. Algunas reflexiones sobre el proceso de inclusión observado en el Centro son las que exponemos a continuación.
  - a. Para que la inclusión tenga éxito en un centro, es básico que la mayoría del profesorado tenga una actitud positiva y favorable hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en el aula ordinaria, que perciba la necesidad de la innovación colaborativa y la aceptación hacia la atención a la diversidad.
  - b. Se concluye que la inclusión del alumnado con síndrome de Down es posible y que con ella se obtiene un desarrollo integral de mayor calidad en todos los órdenes: personal, social y curricular.
  - c. Para llevar a cabo un proyecto inclusivo es importante la existencia de un equipo directivo capaz de crear en el

centro las condiciones adecuadas, introduciendo cambios a todos los niveles: organizativo, metodológico y curricular.

- d. Se afirma que la evolución del alumnado con SD es positiva, y que el aprendizaje es posible.
- e. Cuando la colaboración familia-escuela y otros profesionales es frecuente y fluida, el desarrollo del alumnado es muy positivo.
- f. Se requiere y se pide un esfuerzo por parte de la **administración**, un apoyo más decidido al movimiento de la inclusión con la toma de medidas en aspectos como dotar de recursos, personales y materiales, a los centros o la estabilidad del profesorado.
- g. La eficacia de la inclusión completa necesita ser documentada en otros centros y lugares y profundizar en sus beneficios para todos.
- h. Por último, se concluye que, al ser escasa la investigación acerca de la inclusión del alumnado con síndrome de Down en los centros de secundaria, es necesario continuar con la realización de estudios empíricos para ampliar las evidencias de que la inclusión es posible y que esta es la forma más adecuada de atender la diversidad de alumnado en el aula ordinaria.

### 7.2.3. Respuestas a las preguntas del estudio de caso.

<p>1. ¿Cómo se lleva la inclusión a la práctica en el centro? ¿Cómo es la implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa? ¿Qué piensan profesores, familias y alumnado sobre la inclusión del alumnado con SD?</p>	<p>El estudio realizado nos ha demostrado que la inclusión en un Centro es posible cuando un grupo de profesionales siente la necesidad de introducir cambios en todos los órdenes del Centro para alcanzar un único objetivo: ofrecer la respuesta más adecuada y orientada al éxito de todos y cada uno de los alumnos y alumnas del Centro, basada en un modelo inclusivo, cuyo principio es aprender juntos en un aula y con un curriculum común. El camino no es fácil ni está exento de dificultades; por ello se hace indispensable que todos los miembros de la comunidad educativa aporten su colaboración, directa o indirecta y apoyen cuantas propuestas posibiliten el cambio y la mejora. Cuando son preguntados los miembros de la comunidad sobre la inclusión del alumnado con SD, la respuesta es decidida y no se vacila al contestar: "la inclusión del alumnado con SD es positiva, para ellos y para todos".</p>
<p>2. ¿Qué condiciones generales se cumplen en el Centro para ser considerado inclusivo? ¿Qué dificultades existen para alcanzar un mayor grado de inclusión del alumnado con síndrome de Down?</p>	<p>El estudio de caso, recogido en el capítulo VI, nos ha llevado a considerar determinadas condiciones que el Centro cumple y que nos permiten considerarlo como centro con un enfoque inclusivo, de acuerdo con los resultados de los estudios de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005), recogidos en su e-book titulado Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria. Estos resultados, junto con los del estudio de Arnáiz (2008) referidos a España, muestran que son siete los factores que se muestran especialmente eficaces para la inclusión y que el Centro estudiado está desarrollando. Estos factores son: enseñanza colaborativa, aprendizaje cooperativo, agrupamientos heterogéneos, solución de problemas de forma colaborativa, enseñanza eficaz, estrategias alternativas de aprendizaje y ubicación del alumnado. A estas condiciones, en nuestro estudio añadimos, también como necesarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ la coordinación entre familia y centro escolar</li> <li>▶ la tutoría individualizada</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ la elaboración de materiales curriculares adaptados, personalizados y contextualizados. Como en todo proceso de innovación, las dificultades están presentes y, entre ellas, destacamos:</li> <li>▶ No todo el profesorado camina al mismo paso.</li> <li>▶ Es necesario potenciar la cultura de la colaboración y coordinación entre docentes.</li> <li>▶ Escasez de tiempos efectivos en el Centro para la colaboración entre el profesorado.</li> <li>▶ Poca colaboración de las familias del alumnado con problemas de conducta y de alto riesgo de abandono, repetidores y sin motivación.</li> <li>▶ Una ratio excesiva en algunos niveles.</li> </ul>
<p>3. ¿Cuáles son las medidas organizativas y curriculares que se han adoptado para la inclusión del alumnado con SD?</p>	<p>En el estudio, hemos recogido las medidas organizativas y curriculares más destacadas que el Centro ha adoptado.</p> <p>Entre las medidas organizativas tenemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Docencia compartida.</li> <li>▶ Apoyo en el aula ordinaria.</li> <li>▶ Organización del refuerzo pedagógico como optativa.</li> <li>▶ Organización de tiempos y espacios acordes con la atención a la diversidad.</li> <li>▶ Grupos heterogéneos.</li> <li>▶ Optimización de los recursos disponibles.</li> </ul> <p>Entre las medidas curriculares, destacamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Enseñanza personalizada, a través de Planes de Trabajo Personalizado.</li> <li>▶ Adaptaciones curriculares, basadas en un currículum común.</li> <li>▶ Diseño de actividades a diferentes niveles de ejecución.</li> <li>▶ Programa de Diversificación Curricular.</li> </ul>
<p>4. ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje se están utilizando en el aula con el alumnado con SD?</p>	<p>Las estrategias que se utilizan en el aula son aplicables a todos los alumnos, ya que se parte de la premisa que lo que es bueno para todos los alumnos también es bueno para el alumnado con SD y viceversa, lo que sirve para el acSD es bueno también para el alumnado sin SD. Así, las estrategias que más se utilizan son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos de aprendizaje cooperativo.</li> <li>- Trabajo individual con ayuda del grupo.</li> <li>- Tutoría entre iguales.</li> </ul>
<p>5. ¿Cómo se están utilizando los materiales curriculares, entre ellos las adaptaciones curriculares, por el alumnado con SD? ¿Qué objetivo tienen</p>	<p>Las adaptaciones son realizadas partiendo de un currículum común y del trabajo que se hace en el aula. Uno de los objetivos es acercar el conocimiento con un lenguaje asequible y con un formato adecuado a su especificidad. Con ello se consigue un aumento en la participación y el aprendizaje del alumnado con SD.</p>

<p>en el aula? ¿Son eficaces para el aprendizaje y participación del alumnado en el aula?</p>	
<p>6. ¿Cómo es el rendimiento académico que el alumnado con SD está obteniendo? ¿Cómo se está evaluando este rendimiento?</p>	<p>El rendimiento del alumnado con SD está siendo, en líneas generales, similar al de sus compañeros. Este rendimiento es evaluado con los criterios de evaluación que en cada materia se han establecido para la atención a la diversidad. Asimismo, en cada una de las adaptaciones que se realizan aparecen explícitos los criterios que se tienen en cuenta para su evaluación. Este aspecto es importante, ya que de este modo, tanto alumnos como padres conocen de antemano cuál es la exigencia en cada unidad.</p>
<p>7. ¿Cómo está influyendo la inclusión del alumnado con SD en las actitudes y prácticas del profesorado del Centro? ¿Qué cambios personales y profesionales ha experimentado el profesorado que tiene alumnos y alumnas con SD en su aula? ¿Cómo la inclusión del alumnado con SD está influyendo en la atención a otros estudiantes con otras necesidades y dificultades?</p>	<p>La educación inclusiva es una actitud hacia la equidad en la educación. Cuando el profesorado inicia un proceso con base en la inclusión de todo el alumnado en el aula ordinaria, comienza también un proceso, sin retorno, a experimentar cambios a nivel profesional y personal. El profesorado del Centro analizado así lo manifiesta y así se ha podido comprobar en las observaciones realizadas. Entre los cambios personales destaca que ya se comienza a ver a los alumnos como personas individuales a los que, debido a sus características, profesionalmente no se les puede dar la misma respuesta. Hay que buscar tiempos para atenderlos individualmente y hay que buscar las tareas más adecuadas para procurar el éxito de todos. Los cambios personales influyen en los profesionales y viceversa. Y estos cambios que suceden cuando se tiene alumnado con SD influye en la manera de ver a otros alumnos y sus necesidades. Con una actitud y unas prácticas inclusivas se hacen visibles las necesidades de todos los alumnos y, a continuación, surge la necesidad de atenderlas.</p>
<p>8. ¿Cómo es la aceptación y el desarrollo social del alumnado con SD en el IES? ¿Cómo son las interacciones que se dan entre el alumnado con SD y los compañeros y entre aquel y el profesorado? ¿Cómo es la amistad en el Centro?</p>	<p>La aceptación del alumnado con SD en el IES es, en general, buena. Se observa que tienen menos interacciones que el resto de sus compañeros debido, sobre todo, a su falta de iniciativa, pero cuando sus compañeros se les acercan, obtienen buena respuesta. Se observa que no son rechazados, pero también que no son elegidos. Aquí quizás está el reto de la inclusión: enseñar a convivir todos con todos. Se echa de menos, sobre todo por parte de la familia, el que sus hijos puedan llegar a tener más que compañeros en el Centro. El profesorado comprueba que la mayoría funcionan bien como compañeros, pero que todavía</p>

	no se puede hablar de amistad entre ellos.
9. ¿Cómo se siente el alumnado con SD en el instituto?	Cuando se le pregunta a los alumnos y alumnas con SD acerca de cómo se sienten en el Centro, sus respuestas son muy claras. Ellos se sienten bien por varias razones: porque les gusta venir al instituto, porque les gusta estar en la misma clase que sus compañeros, porque les gusta hacer las mismas cosas. Porque, en definitiva, viven la misma etapa que sus compañeros y les gusta hacer las mismas cosas que a ellos.
10. ¿Qué grado de satisfacción hay en padres/madres, profesorado, alumnado y comunidad, en general, sobre la respuesta a la diversidad en el IES Laurel de la Reina? ¿Existen diferencias entre la satisfacción sobre el rendimiento y el desarrollo social del alumnado con SD?	Tanto en entrevistas como en conversaciones comprobamos que existe un nivel medio- alto en cuanto al grado de satisfacción de los miembros de la comunidad, en especial y muy cerca de este orden, de alumnado con SD, alumnado sin SD, familias y profesorado y otros profesionales. El alumnado con SD quiere estar en el Centro y además, se esfuerza por trabajar y por participar en todas las actividades posibles, sin importarles la carga curricular. El alumnado con SD manifiesta que el hecho de que haya alumnado con SD no tiene consecuencias negativas para ellos, sino al contrario. Les enseñan muchas cosas, sobre todo el esfuerzo y el trabajo diario, el buen talante. Las familias, tanto con hijos con SD como sin SD creen que es bueno que haya diversidad, y que el alumnado con SD es positivo, todos aprenden de todos. El profesorado y otros profesionales, en su mayoría, están satisfechos de formar parte de una comunidad que lucha por conseguir la inclusión de todo el alumnado.

**Tabla 120.** Respuestas a las preguntas del estudio de caso.

#### **7.2.4. Reflexión general sobre la metodología utilizada.**

Con este estudio hemos tratado de conocer la opinión del profesorado que impartía docencia al alumnado con SD acerca de sus prácticas y sus actitudes, mediante un trabajo de carácter descriptivo.

El diseño de investigación se ha realizado mediante el método de encuesta, utilizándose el cuestionario como el instrumento para la recogida de datos. El cuestionario se ha mostrado como un instrumento idóneo para recoger información del profesorado que impartía docencia al alumnado con SD en los centros de secundaria de Andalucía, sobre sus actitudes, creencias y prácticas. Por ser una temática concreta y no haber ningún otro que pudiera sernos útil, el cuestionario ha sido construido expresamente para este estudio. Se han definido las dimensiones con las que queríamos obtener información, se han seleccionado los indicadores más destacados y se han definido las correspondientes variables.

En cuanto a que el cuestionario haya sido en línea, para completar a través de la red, creemos que es oportuno utilizar las nuevas tecnologías, por el auge que están alcanzando y por las posibilidades que ofrecen de llegar a más participantes, aunque se hace necesario un mayor conocimiento acerca de los condicionantes que ayudan a obtener mejores resultados, tanto en términos de cantidad como de calidad de la respuesta. La población a la que iba dirigida el cuestionario estaba formada por todo el alumnado que impartía docencia al alumnado con SD.

El hecho de que la investigadora forme parte del claustro de profesores del Centro estudiado, nos ha facilitado el procedimiento seguido, con sus ventajas y sus limitaciones. Por una parte conocíamos en profundidad el contexto objeto de estudio así como a los participantes en el mismo. Por otra parte, nuestra mirada podría estar mediatizada por nuestras creencias, experiencias o

expectativas, aunque hemos intentado minimizar esta influencia, creyendo haberlo conseguido en un alto grado.

La investigación con un enfoque de estudio de caso se ha mostrado idónea para la descripción y el análisis de un Centro concreto, en una situación de innovación dentro del movimiento de la inclusión. Esta metodología nos ha permitido realizar entrevistas y conversaciones de las que hemos podido generar información de gran calidad. Hemos entrado en las aulas, donde hemos observado a docentes y estudiantes, siguiendo, principalmente el modelo ecológico de Parrilla.

Los resultados obtenidos en el estudio son transferibles a otros Centros de secundaria, por ello, sería necesario y de un gran valor, que surgieran nuevas investigaciones en la línea de la inclusión de alumnado con discapacidad, en nuestro caso, alumnado con SD, y continuar mostrando evidencias, de que la inclusión, desde la práctica, es posible, si creamos los contextos adecuados.

#### **7.2.5. Líneas de investigación futura.**

Como líneas futuras de investigación sobre el tema, cabe señalarse la necesidad de plantear otros estudios empíricos, en los centros de secundaria, para obtener evidencias sobre la inclusión del alumnado con discapacidad o cualquier otro hándicap, con el objetivo de evitar cualquier tipo de exclusión en una etapa considerada básica y obligatoria y de formar personas capaces para participar en la sociedad.

Se hace necesaria la realización de trabajos similares en otros centros con respecto a los procesos de inclusión, que nos permitan su generalización como enfoque de un modelo de educación que se vislumbra como el más adecuado para la atención de la diversidad.

Asimismo, a partir de este trabajo surge el interés de profundizar en temas tales como:

- el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con SD para definir cuáles son las prácticas que facilitan un mejor y mayor aprendizaje y participación en el aula.
- las actitudes de los distintos miembros de la comunidad con respecto a la inclusión del alumnado con discapacidad.
- las dificultades de enseñanza que provienen de la diversidad del alumnado en general y la inclusión de alumnado con discapacidad en particular.
- los nuevos roles del profesorado especialista de apoyo en contextos inclusivos.
- las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en los centros de secundaria desde un enfoque inclusivo.
- las estrategias para conseguir una inclusión social fuera del aula de mayor calidad.
- la formación inicial y permanente del profesorado con respecto a la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

### **7.2.6. Consideraciones finales.**

El presente estudio indica que la inclusión del alumnado con SD en la etapa de secundaria es posible y que, para conseguirla, los institutos de secundaria deben adoptar cambios, tanto a nivel organizativo como metodológico y curricular. La administración ha realizado un esfuerzo en regular una normativa en la que se recoge el principio de inclusión en todos los centros y para todo el alumnado. Pero la existencia de esta normativa no es suficiente para que el cambio sea efectivo. Creemos que el principal motor del cambio es el profesorado, por ello es necesario que el profesorado de secundaria reflexione sobre sus actitudes, creencias y pensamientos, acerca de lo que hace y cómo lo hace. Creemos que será esta reflexión la que llevará al profesorado de secundaria a hacer visibles los cambios necesarios enfocados a una mejora en la atención de la diversidad y, por consiguiente, de la educación inclusiva. Para ello, el profesorado necesitará de más información y más formación, pero desde la práctica y en el propio Centro. Una formación inicial más completa desde la universidad y una formación permanente desde otros ámbitos, facilitados por la Administración, sobre todo si el proceso de innovación y cambio está promovido y apoyado desde la misma.

Asimismo pensamos que la Administración debería potenciar, apoyar y facilitar la entrada de investigadores en los Centros con el objetivo de ampliar el conocimiento sobre los procesos de inclusión de todo el alumnado, incluido el alumnado con síndrome de Down.

Nosotros hemos intentado contribuir a ese conocimiento con el estudio que aquí concluye.

*"Nunca veremos la tierra prometida  
pero no por ello vamos a dejar de  
caminar en esa dirección".*

*(Gimeno Sacristán, 2001)*



## **BIBLIOGRAFÍA**

- AA.VV (2002) "Dossier sobre `Comunidades de aprendizaje´. Experiencias de éxito" *Cuaderno Pedagogía*, 316, 39-67.
- AA.VV. (2009): "Mejor Educación para Todos: Cuando se nos Incluya también", un informe Mundial. Inclusion international. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad: INICO. Universidad de Salamanca. (página 90).
- AA.VV. VARIOS AUTORES (2006). Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto, pp. 19-86
- AAMR (2002): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 10ª edición. Madrid, Alianza Editorial.
- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2005). Informe Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula en Educación Secundaria. [http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp\\_secondary\\_es.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_es.pdf)
- AGUADO, A., FLÓREZ, M.A. Y ALCEDO, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema* 2004. Vol. 16, nº 4, pp. 667-673 ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com) Copyright © 2004 *Psicothema* Consultado en: <http://www.psicothema.com/pdf/3048.pdf>
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Levantar las barreras para el aprendizaje y la participación. Construyendo una escuela inclusiva. Donostia. Conferencia. Material fotocopiable.
- ALLAN, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrech: Springer.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1982): *Carta a una maestra*. Barcelona: Hogar del Libro.
- ÁLVAREZ, E. ÁLVAREZ, M. CASTRO, O. CAMPO, A. Y FUEYO, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, vol. 20, (1), 56-62
- ÁLVARO PAGE, M. y otros (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.
- AMOR PAN, J. R. (2007). Dignidad Humana y Discapacidad Intelectual. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 88-105. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1270/127012923008.pdf>
- ANGULO, J.F. (1990a) El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa; un análisis metodológico, en Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 95-110.
- ANGULO, J.F. (1990b) Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa, en Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 85-93.
- ARIAS, M. (2003): "Metodologías de investigación emergentes en economía de la empresa", *Papers Proceedings 2003*, XVII.

- ARNÁIZ, P. Y HARO, R. DE (1995). La atención a la diversidad: hacia un enfoque intercultural. En F. Salvador; M.J. León y A. Miñán (Ed.): *Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Departamento Didáctica y Organización Escolar. ICE de la Universidad.
- ARNÁIZ, P. (1997). Integración, segregación, Inclusión". En Arnáiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R. (Eds.). *10 años de integración en España: análisis de una realidad, perspectivas de futuro*. Murcia. Servicio de publicaciones de la Universidad.
- ARNÁIZ, P. y GARRIDO GIL (1997). Las adaptaciones curriculares en la Educación Secundaria. En Illán Romeu, N. y García Martínez, A. *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe. Pp. 51-74
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar; GUIRAO LAVELA, J. M. & GARRIDO GIL, C. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (23). Recuperado el 03 de febrero de 2008. <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2008). Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria. *Opiniones*, pp. 57-71.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 203-223
- ARNAL, J. y otros (1992). *Investigación educativa*. Barcelona Labor.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Grup92
- ARONSON, E. (1978): *The jigsaw classroom*, Beverly Hills Sage, California
- ARRÓ, M., BEL, M.C., CUARTERO, M. y otros. El profesorado ante la escuela inclusiva. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi10/psico/2.pdf> Consultado el 13 de julio de 2008.
- ARRUGA VALERI (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- BAENA CUADRADO, M.D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 217-226
- BAEZ PÉREZ DE TUDELA, J. (2007). *Investigación cualitativa*. 1ª ed. Madrid: ESIC. [http://books.google.es/books?id=7IVYmVI96F0C&pg=PA82&lpg=PA82&dq=%22el+an%C3%A1lisis+de+datos+dota++de+sentido+a+los+mismos%22&source=bl&ots=Pb-pxqPiSW&sig=I4yzi6rTh3FcfltbUeXmOPluZE&hl=es&ei=KepaTNCMC8zt4Aav4\\_2tAg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=9&ved=0CEYQ6AEwCA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=7IVYmVI96F0C&pg=PA82&lpg=PA82&dq=%22el+an%C3%A1lisis+de+datos+dota++de+sentido+a+los+mismos%22&source=bl&ots=Pb-pxqPiSW&sig=I4yzi6rTh3FcfltbUeXmOPluZE&hl=es&ei=KepaTNCMC8zt4Aav4_2tAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CEYQ6AEwCA#v=onepage&q&f=false) Consultado el 5.07.10
- BALBONI, G., FALCO, S. y VENUTI, P. (2005): Evaluation of Inclusion of Students with Disabilities: Integration of Different Methods. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* Volume 18, Pages 139-151.

- BALES, E. (1996). Corporate Universities vs Traditional Universities: Friends or Foes? *Third Annual EDINEB (Educational Innovations in Economics and Business) International Conference*, Orlando, Florida, USA.
- BARREIRO, F. (1998) La representación del Fracaso Escolar en alumnos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, 195-204.
- BARRERIO, F. (2001) Un reto en el siglo XXI: El fracaso escolar. Perspectiva del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 187, 325-339.
- BARTH, R.S. (1990). A personal visión of good school. *Phi Delta Kappan*, 71 (7), 512-516, [http://www.townschool.com/home/images/home\\_main/personal\\_vision.pdf](http://www.townschool.com/home/images/home_main/personal_vision.pdf)
- BLANCO, R. (1999). "Hacia una Escuela para Todos y con Todos". Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, nº 48, pp. 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago. [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/hacia\\_escuela\\_para\\_todos\\_con\\_todos.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/hacia_escuela_para_todos_con_todos.pdf)
- BLANCO, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica*, 29 agosto 2006-enero 2007
- BLANCO, R. y DELPIANO, E (2005). La Educación de Calidad para Todos Empieza en la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1): 11 – 33.
- BLANCO, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, 2 (1), pp. 174-177, Chile. [http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes\\_desarrollo\\_escuelas\\_inclusivas\\_blanco.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes_desarrollo_escuelas_inclusivas_blanco.pdf)
- BLANCO, R. (2002). Prólogo a la versión en español del Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. Madrid.
- BONACHE, J. (1999). El Estudio de Casos Como Estrategia de Construcción Teórica: Características, Críticas y Defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, No. 3, 123-140.
- BOLÍVAR, A. (1997). Evaluación en la educación secundaria: algunas consideraciones en torno a la diversidad. En Illán Romeu, N. y García Martínez, A. *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe. Pp. 95-114
- BOLÍVAR, A. (2004): La educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 2, núm. 1. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>. Consultado el 28.02.08.
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-AWKINS, K., VAUGHAN, M. Y SHAW, L. (2000): ÍNDICE DE INCLUSIÓN (*INDEX FOR INCLUSION*) Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. De la revisión y edición: Rosa Blanco (2002).
- BOSNJAK, M., M. y TUTEN, T. (2001). "Classifying Response Behaviors in Web based Surveys" <http://jcmc.indiana.edu/vol6/issue3/boznjak.html>. Consultado el 31.07.10

- BOWER, H.P. & WIERSEMA, M.F. (1999). Matching Method to Paradigm In Strategy Research: Limitations of Cross-sectional Analysis and some Methodological Alternatives, *Strategic Management Journal*, 20 (7), 625-636.
- BUCKLEY SJ, BIRD G, SACKS B. (2002). Desarrollo Social para personas con síndrome de Down - Una visión general. *Down Syndrome Issues and Information*.
- BUCKLEY, S.J., BIRD, G., ALTON, S. y MACKINNON, C. PERERA, J. (Director de la traducción, adaptación y edición española) (2005). *Educación, acceso al currículum, lectura y escritura para alumnos con síndrome de Down*. Madrid: CEPE.
- BUCKLEY, S.J., BIRD G. SACKS, B (2006). Evidence that we can change the profile from a study of inclusive education. *Down Syndrome Research and Practice*, 9 (3); pp. 51- 53
- BUENDÍA, L. (Ed.)(1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- BUENDÍA, L. (1994). *El proceso de investigación* en P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L. (1994). *Técnicas e instrumentos de recogida de datos* en P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L. Y BERROCAL, E. (2005). La ética de la evaluación. En Jornet, J. y Suárez J. (Eds.): *Problemas de la medición y la evaluación educativa. Estándares e indicadores para analizar la realidad educativa*. Valencia. Grupo GEM
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2008). Docentes de Escuela Rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 2008, Vol. 26, n.º 2, págs. 485-519
- CARDONA MOLTÓ, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- CARDONA MOLTÓ, M.C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, nº 2, pp. 465-487.
- CARDONA MOLTÓ, M.C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CASTEJÓN, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- CERMI (2010). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2009*. <http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU/Derechos%20humanos-2009.pdf>

- COBANOGLU, C. y COBANOGLU, N. (2003): "The effect of incentives in web surveys: Application and ethical considerations", *International Journal of Market Research*, vol. 45, nº 4, pp. 475-488.
- COLÁS, P. (1994). *La Metodología cualitativa* en P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS (CEAPA). (2006). Encuentro sobre necesidades educativas especiales y escuela inclusiva. Madrid. <http://www.ceapa.es/files/documentos/File00049.pdf>
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, ACCESO Y CALIDAD. SALAMANCA, España, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994.
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (BOE nº 96, 21 de abril de 2008).
- CONNEL, R. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. - *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Ediciones Morata. Madrid, España, 1986.
- CUCKLE, P. y WILSON, J. (2002). "Relaciones sociales y amistades entre los jóvenes con síndrome de Down en las escuelas secundarias". *British Journal of Special Education*, vol. 29(2): 66-71, 2002
- CUEVAS LÓPEZ, M., DÍAZ ROSAS, F. El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. Consultado el 10 de agosto de 2011 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1137Cuevas.pdf>
- DARUWALLA, P. y DARCY, S. (2005). Personal and Societal Attitudes to Disability, *Annals of Tourism Research*, Vol 32, Issue 3, pp. 549 - 570.
- D'HAEM J. Special at school but lonely at home: An alternative friendship group for adolescents with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*. 2008; Volume 12(2),. Pp. 107-111.
- DECRETO 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía (BOJA 156, de 8 de agosto de 2007).
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- DEL RINCON, D. y otros (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Dykinson.
- DENZIN, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- DEUTSCH, M. (1949a): "A theory of cooperation and competition", en *Human relations*, 2, págs. 129-152.
- DEUTSCH, M. (1949b): "An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process", en *Human relations*, 2, págs. 199-231.

- DEUTSCH, M. (1962): "Cooperation and trust: Some theoretical notes". En M. Jones (Ed.) *Nebraska symposium on motivation*, págs. 275-320. Lincoln, Nebraska. University of Nebraska Press.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004). Innovaciones educativas para la prevención de la violencia. En Díaz-Aguado, M.J. (Dir.), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: MTAS/INJUVE.
- DIERSSEN SOTOS, M. y FLÓREZ BELEDO, J. (2007). Maduración neuronal en el síndrome de Down. *Mente y cerebro*, 23, 16-22
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2003). Claves para las adaptaciones curriculares en un marco global de sentido común. En A. Miñán Espigares (Coord.): *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del Currículum. Una cuestión de educación*. Granada: Nativola.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (ISSN: 1681-5653). <http://www.rieoei.org/deloslectores/611Segovia.PDF>
- DOWN, J.L. (1866). Observations on the ethnic classification of idiots. (Observaciones de la clasificación étnica de los idiotas.
- DOYLE, W. (1985). «La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y política de formación del profesor». *Educación*, 277, M.E.C.
- DOYLE, W. (1997): "Learning the classroom environment: an ecological analysis", en *Journal of Teacher Education*, 28 (6) pág. 51-55
- DURÁN, D. D., ECHEITA, G., GINÉ, C., MIQUEL, E., RUIZ, C. Y SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, número 1, especial, 464-467 [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Duranetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf). Consultado el 24 de noviembre de 2007.
- ECHEITA, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO ZABAL, M.A. (Comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: S.XXI, pp. 167-190.
- ECHEITA, G. (1999). Reflexiones sobre Atención a la Diversidad. *Acción Educativa*. Nº 102 - 103. Diciembre, pág. 30 - 43.
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza, pp. 49-67.
- ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones, en *Revista de Educación* 327. pp. 31-48.
- ECHEITA, G. (2003): Sentir el apoyo de los compañeros. Las estrategias de aprendizaje cooperativo. En BARNETT, L. y otros. *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó, pp. 33-37.
- ECHEITA, G. (2003). ¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad,*

- Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, número 2, especial, 30-42  
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf> Consultado el 7 de enero de 2008
- ECHETA, AINSWORTH, MARTÍN, SOLER, ALONSO, RODRÍGUEZ, PARRILLA, FONT, DURÁN & MIQUEL (2004). Escuelas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- ECHETA, G. y VERDUGO, M. A. (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Publicaciones del INICO. Salamanca.
- ECHETA, G. (Coord.) (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 331
- ECHETA, G. (2006). Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones. Madrid, Narcea.
- ECHETA, G. (2006). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú Ediciones.
- ECHETA, G. Y SIMÓN, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En r. de Lorenzo y L.C. Pérez Bueno (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- ECHETA, G., VERDUGO, M. A., (Direct.), SANDOVAL, M., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., GONZÁLEZ-GIL, F. Y CALVO, M. I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- ECO, U (2005). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. 7ª edición. Barcelona: Gedisa
- ELBOJ, C. PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2004). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIS, J. and PORTER, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*. Vol. 32, Issue 4, pages 188-195, December.
- FEISD (2002). Primer Congreso nacional de educación de personas con síndrome de Down. *Revista Down*. <http://www.sindromedown.net>
- FEISD (2002). Necesidades percibidas. En Plan de Acción para las personas con Síndrome de Down en España, 2002-2006. Consultado el 13 de agosto de 2008. <http://www.sindromedown.net/index.php?idMenu=10&idIdioma=1>
- FERNÁNDEZ IGLESIAS, J.L. (2006). *Guía de estilo sobre discapacidad para profesionales de los medios de comunicación*. Madrid: Polibea, S.L.
- FERRERIRO GRAVIÉ, R. (2006). Estrategias del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: Una alternativa de enseñar y aprender. Sevilla: Trillas y Mad.
- FINE, J. B. (1996). Base De poder popular: Un determinante para asegurar la igualdad de oportunidades educativas para los discapacitados. En Franklin, B. M. (comp.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e Historia de la Educación Especial*. Barcelona. Pomares-Corredor

- FLECHA, J.R. (2006). "Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible". *Revista Escuela*, número 3.718, pp. 26-27.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- FLÓREZ, J. (1999). "Patología cerebral y sus repercusiones cognitivas en el síndrome de Down". *Revista Siglo Cero*, vol. 30, 3: 29-45.
- FLÓREZ, J. y TRONCOSO, M. V. (dir.). (2001). "Síndrome de Down y educación". 5ª imp. Barcelona: Masson S.A., Santander: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- FLÓREZ, J. (2003). "La neurobiología en el síndrome de Down". En: <http://www.down21.org/salud/neurobiologia/mainneurobiologia.htm>
- FLÓREZ, J. (2007) Nuevos retos. *Revista Síndrome de Down*. 2007; 24:14-26. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/92/14-26.pdf>
- FOX, D. J. (1981): *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa, Pamplona.
- FOX, J., MOCKOVAK, WILLIAM, FISHER, SYLVIA K., y RHO, CHRISTINE (2003): "Usability Issues associated with converting Establishment Surveys to Web-Based Data Collection". [http://www.fcsn.gov/03papers/Fox\\_final.pdf](http://www.fcsn.gov/03papers/Fox_final.pdf)
- FRICKER, S., GALESIC, M., TOURANGEAU, R., Y YAN, T. (2005): "An experimental comparison of web and telephone surveys", *Public Opinion Quarterly*, vol. 69, nº 3, pp. 370-392.
- GABILONDO, I. (2006). Prólogo. En FERNÁNDEZ IGLESIAS, J.L. (2006). *Guía de estilo sobre discapacidad para profesionales de los medios de comunicación*. Madrid: Polibea, S.L.
- GASH, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 8, Issue 2, pp. 106-125.
- GASH, H., GUARDIA, S., PIRES, M. & RAULT, C. (2000). Attitudes Towards Down Syndrome: A National Comparative Study: France, Ireland, Portugal, and Spain. *Irish Journal of Psychology*, 21, 203-214.
- <http://www.riverbendds.org/index.htm?page=gash.html>
- GARCÍA PASTOR, C. (1999): Diversidad e inclusión. En A. Sánchez y otros (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI* (pp. 11-29). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- GARCÍA PASTOR, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón*. *Revista de pedagogía*, Vol. 55, (1), págs. 9-26
- GARDNER, H. (1999a). Inteligencias múltiples. *Investigación y Ciencia*. *Temas*, 17, 14-19.
- GASH, H., GREENE, S. HENNESSY & HOGAN, D. (Eds.) (2000). Attitudes towards Down syndrome: A national Comparative Study France, Ireland, Portugal and Spain. *Iris Journal of Psychology*, 21, 203-214
- GIANGRECO, M. F., DENNIS, R., CLONINGER, C., EDELMAN, S., & SCHATTMAN, R. (1993). 'I've counted Jon!': Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372.

- GIJÓN, A. (1998): Evaluación de la integración en España de alumnos con síndrome de Down. *Revista Down*, nº 8, págs. 22-23.
- GILMORE, LINDA, CAMPBELL, JENNIFER AND CUSKELLY, MONICA (2003). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes towards Inclusive Education: community and teacher views of Down syndrome', *International Journal of Disability, Development and Education*, 50:1, 65 - 76
- GIMENO, J. (1992). Curriculum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11.
- GIMENO, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas(I) y (II).En *Aula de Innovación educativa* nº 81 y 82.
- GIMENO, J. (2000): La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En VV.AA. *Atención a la Diversidad* (pp. 11-35) Barcelona: Graó.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata.
- GINÉ i GINÉ, C. y TIRADO, V. (1999). La atención a las necesidades educativas especiales. *T.E. Trabajadores de la Enseñanza*, número 201: 10-12. [http://www.capitannemo.com.ar/la\\_atencion\\_a\\_las\\_necesidades\\_ed.htm](http://www.capitannemo.com.ar/la_atencion_a_las_necesidades_ed.htm)  
Consultado el 9 de septiembre de 2007.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. "Evaluación del diseño etnográfico". Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Ma. T. (2007). Equipos docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: posibilidades e incertidumbres. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (20). Recuperado el 15 de julio de 2008, <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- GONZÁLEZ-HERRERO, M.T. y SERRANO, J.M. (1997). El aprendizaje cooperativo. En En Illán Romeu, N. y García Martínez, A. *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe. Pp. 161-175
- GONZÁLEZ, M.C. y TOURÓN, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Navarra: EUNSA.
- GÖRITZ, A. S. (2006a): "Cash lotteries as incentives in online panels", *Social Science Computer Review*, vol. 24, nº 4, pp. 445-459.
- GÖRITZ, A. S. (2006b): "Incentives in web studies: Methodological issues and review", *International Journal of Internet Science*, vol. 1, nº 1, pp. 58-70.
- GRAU RUBIO, C.(1998). La escuela inclusiva y el niño oncológico. Comunicación presentada al V Congreso internacional de Organización Escolar.
- GROVES, R.M. (1989): "*Survey errors and survey costs*". New York, Wiley.
- GRUPO DE INTERÉS EN APRENDIZAJE COOPERATIVO (GIAC), Instituto de Ciències de l'Educació. Consultado el 15 de octubre de 2007. [http://giac.upc.es/PAG/giac\\_cas/giac\\_default.htm](http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/giac_default.htm)
- GREGORY, G.H. y CHAPMAN, C. (2002) *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks , Ac: Corwin Press.

- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J., POZO LLORENTE, T. y FERNÁNDEZ CANO, A. (...). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor CLXXI*, 675 (Marzo), 533-557 pp. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <http://arbor.revistas.csic.es> Vol 171, No 675 (2002)
- HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S., MANNING, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- ILLÁN ROMEU, N. y PÉREZ SERRA, F. (Coords.) (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2002). "Influencia de la presencia de alumnado con N.E.E. en el rendimiento del alumnado ordinario". <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/neesp.pdf>
- JOHNSON, D.W., & JOHNSON, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4ª ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- JOHNSON, D. (1999). "Cap.1. El concepto de aprendizaje cooperativo" y "Cap.9 La puesta en práctica de la clase cooperativa", en: *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós pp.13-30 y pp. 89-98
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- KACZMIREK, L. (2004). Choosing survey software: How to decide and what to consider (WebSM Guide No. 1). Web Survey Methodology Site. <http://websm.org/> Consultado el 31-07.10
- KALYVA, E., GOJKOVIC, D. AND TSAKIRIS, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, Vol. 22 nº 3.
- KEMP, C. CARTER, M. (2002): The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities, *Educational Psychology*, 22:4, 391-411
- LAWS G, TAYLOR M, BENNIE S, BUCKLEY SJ. Classroom behaviour, language competence, and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome Research and Practice*. 1996;4(3);100-109.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (2001). *Educación Especial para psicopedagogos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LEVIN, H. (2000). *Las Escuelas Aceleradas. Una Década de Evolución*. <http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/Las%20escuelas%20aceleradas.pdf>
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA 252).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106).
- LIESA, M. (2003). *Potenciación del aprendizaje estratégico y de las habilidades sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales (síndrome de Down) en su integración en secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.

- LIMA DO NASCIMENTO, D. (2004). La inclusión de niños con síndrome de Down basadas en el Plan individual de apoyo educativo. PIAE, Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- LISBON DECLARATION (2007). Young People's Views on Inclusive Education <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/flyers/docs/Declaration%20EN.pdf>
- LLAURADÓ, Oriol (2006). El trabajo de campo online: qué hemos aprendido en los últimos 10 años», *Investigación y Marketing* (Monográfico sobre la investigación online; el impacto de las nuevas tecnologías), 91 (junio): 25-40.
- LOPEZ MELERO, M. (1996): "La Educación (Especial): ¿Hija de un Dios Menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?". XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Univ. Autónoma de Barcelona.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999) *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. Ediciones Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2003) *El Proyecto Roma. Una experiencia de educación en Valores*. Málaga: Aljibe
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
- LORENZ, S. (1998), Experiences of inclusión for Children with Down's Syndrome. <http://www.altonweb.com/cs/downsyndrome/index.htm?page=inclusion.html>
- LORENZ S. (2005). Cómo influir sobre la conducta en la escuela de los alumnos con síndrome de Down". *Revista virtual Canal Down21*. Enero 2005. En: <http://www.down21.org/revista/2005/enero/articulo.htm>
- LORENZO DELGADO, M. Y OTROS (2003). Integración de los cualitativo y o cuantitativo en los informes de investigación. En Medina Rivilla, A. y Castillo Arredondo, S. (coord.): *Metodología para la realización de proyectos y tesis doctorales* (pp. 187-214). Madrid: Editorial Universitas.
- LORENZO DELGADO, M. (1997): El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa, en LORENZO, M., y otros (coords): Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales. Actas de las I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada.
- LUSK, A., THOMPSON, T. and DAANE, C.J. (2008). Algebra I Teacher's Perceptions of Teaching Students with Learning Disabilities. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, Volume 2, number 2, July.
- MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991). El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En Marcelo, C. y otros. El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 11.71.
- MARCHENA GONZÁLEZ, C. (2001): Andamios para la atención a la diversidad. La construcción de una escuela solidaria. Sevilla: Mad
- MARÍN GARCÍA, S. y BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (2003) *Aprender Cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Junta Extremadura. 2003.
- MARÍN, S. (2005). Aprender lengua en equipos cooperativos. Cuadernos de Pedagogía, 345, pp.69-72.

- MARTÍN, E. y MAURI, T. (Coords.) (1996). *La atención a la diversidad en Educación Secundaria*. Barcelona: ICE.
- MARTÍN ORTEGA, E., PÉREZ GARCÍA, E., ÁLVAREZ SÁNCHEZ, N. (2007). La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación. Trabajo de campo realizado por IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) y patrocinado por FUHEM (Fundación Hogar del empleado).  
<http://www.fuhem.es/media/educacion/file/Encuesta%202007/Encuesta%20FUHEM%20Opinion%20Profesorado%202007.pdf> Consultado el día 4 de agosto de 2008.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1992): *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la Reforma*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. y Aróstegui Plaza, J.L. (2001). La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria. *Revista de educación*, Madrid, n. 326, septiembre-diciembre; p. 277-295
- MASON, J. (1996) *Investigación cualitativa*. Londres: Sage.
- MAXIM, P. S. (2002). *Métodos cuantitativos aplicados a las ciencias sociales*. México: Oxford University Press.
- MEDINA RIVILLA, A. y CASTILLO ARREDONDO, S. (Coords.) (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Editorial Universitas.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- MEIRIEU, P. (2007). Entrevista Cuadernos de Pedagogía. Nº373, noviembre.
- MERRIAM, S.(1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MILES, M. y HUBERMAN, M.A. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Californien: Sage Publications.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PANAMÁ. PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA. Consultado el 29.12.2007  
<http://www.meduca.gob.pa/04unad/DNEE/pages/Compendio%20Inclusion%20Educativa%20Orientacion%20Pedagogico.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN. INSTITUTO DE EVALUACIÓN. PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL. Madrid: MEC
- MIÑÁN ESPIGARES, A. (1997). Resolución de problemas en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- MIÑÁN ESPIGARES, A. (2003) (Coord.) *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del currículum. Una cuestión de Educación*. Granada: Nativola.
- MIÑÁN ESPIGARES, A. (Coord.). (2007). *De la atención temprana a la escuela*. Granada: Nativola.
- MIÑÁN ESPIGARES, A.(Coord.) (2007). *Experiencias de atención a la diversidad en educación secundaria*. Granada: Nativola.

- MIÑÁN ESPIGARES, A. y otros (2007). "La diversidad enriquece a profesorado y alumnado". *III Jornadas sobre Prejuicios y la Discriminación*. Universidad de Granada.
- MIRANDA, A. y otros (1998). *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas. Un enfoque evolutivo*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MOLINA, S. (coord.) (2002). *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada: Arial Ediciones.
- MOLINA GARCÍA, S. Variables intervinientes en la integración escolar de los alumnos con síndrome de Down: un análisis metaevaluativo. En: *Educación para la vida. I Congreso Nacional de Educación para personas con síndrome de Down*. Córdoba. Publicaciones Obra Social y Cultural CajaSur. 2003
- MONARI MARTINEZ E.(1998). Teenagers with Down syndrome study Algebra in High School. *Down Syndrome Research and Practice*, Volume 5(1), pp. 34-38.
- MONARI MARTÍNEZ, E. and PELLEGRINI, K. (2010) Algebra and problem-solving in Down syndrome: a study with 15 teenagers, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 13-29.
- MORIÑA, A., PARRILLA, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339. Pp.517-539
- MUNTANER, J.J. (2000): "Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces". En MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G.: *La atención a las necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la Universidad*. Lleida, Ediciones de la Universidad de Lleida.
- OPERTTI, R. (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir. Oficina Internacional de Educación (OIE - UNESCO). [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2007/0710PanamaCity/Documento\\_Inclusion\\_Educativa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf) Consultado el 3 de agosto de 2008.
- ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el curriculum correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 171, de 30 de agosto de 2007).
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Andaluza (BOJA 166, de 23 de agosto de 2007)
- ORDEN de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos (BOJA 42, de 29 de febrero de 2008).
- ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación en centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 167, de 22 de agosto de 2008).
- ORTEGA TUDELA, J.M. (2002). El ordenador como herramienta facilitadora del conocimiento matemático en niños con síndrome de Down. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PALACIOS, A. (2008): El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <http://www.convenciondiscapacidad.es/Publicaciones/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf>
- PARRILLA, A. (1992): *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Gid.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Madrid: Cincel.
- PARRILLA, A. Y GALLEGOS, C. (1998): Grupos de Apoyo entre Profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-32.
- PARRILLA, A. (1999): Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 2
- PARRILLA, A. (2004): La atención a la diversidad en Andalucía vista desde la declaración de Salamanca. En Gerardo Echeita Sarrionandía y Miguel Ángel Verdugo Alonso. *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Publicaciones del INICO. Salamanca.
- PARRILLA, A. (2008). Desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. Conferencia en las II Jornadas de Atención a la Diversidad. Córdoba
- PATTERSON, (2004). Problemas de conducta en las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* No. 21 (2004). Versión abreviada.
- PÉREZ JUSTE, R. (1986). *Pedagogía experimental. La medida en educación*. Madrid: UNED.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PITA FERNÁNDEZ, S. y PÉRTIGA DÍAZ, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa, *Cadernos de Atención Primaria*, 9 76-78
- PORRAS VALLEJO, R.(1998). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Morón de la Fra. : Publicaciones Mcep.
- PORTER, G.L. *Modelos y estrategias de educación inclusiva*. <http://www.cibercreaciones.com/memorias-inclusion-mexico2006/PDF3/gordon-porter-espanol.pdf>
- PORTER, G.L. Critical Elements for Inclusive Schools, (1997). Chapter in "*Inclusive Education, a Global Agenda*". (pp. 68-81) Edited by Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., & Hegerty, S., London : Routledge Publishing.
- PORTER, G.L. Modelos y estrategias de educación inclusiva.
- Prieto Sánchez, M. D. (1992). *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R.Feuerstein*. Madrid : Bruño.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.

- PUIGDELLÍVOL, I. (2006): "Una escuela para Todos y Todas". Conferencia dada en las Segundas Jornadas de Educación. Madrid.
- PUJOLÀS, P. y otros (1997). "¿Cómo atender la diversidad de Necesidades Educativas de los alumnos en el aula? En Illán, N. y García, A. (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe. Pp.177-209
- PUJOLÀS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la enseñanza Secundaria Obligatoria*. Documento de trabajo. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic.
- PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- PUJOLÀS, P., y otros (2005): Monográfico El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 354. pp. 51-83. (abril 2005).
- PUJOLAS, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUN WONG, K.(2006) Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ArticleURL&\\_udi=B6VDN-4MJBTK7-2&\\_user=654849&\\_coverDate=12%2F11%2F2006&\\_alid=669300990&\\_rdoc=2&\\_fmt=full&\\_orig=search&\\_cdi=5987&\\_sort=d&\\_docanchor=&\\_view=c&\\_ct=9&\\_acct=C000035398&\\_version=1&\\_urlVersion=0&\\_userid=654849&md5=dea84a40efe0c03834ff5d16ecaec58e#](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VDN-4MJBTK7-2&_user=654849&_coverDate=12%2F11%2F2006&_alid=669300990&_rdoc=2&_fmt=full&_orig=search&_cdi=5987&_sort=d&_docanchor=&_view=c&_ct=9&_acct=C000035398&_version=1&_urlVersion=0&_userid=654849&md5=dea84a40efe0c03834ff5d16ecaec58e#)
- PUTNAM,J, RYNDERS, J, JOHNSON, R, JOHNSON, D. ( 1989). Effects of Collaborative skill instruction on promoting positive interpersonal interactions between moderately-severely mentally handicapped and nonhandicapped children. *Except Children*; 55: 550-557.
- ROBLES BELLO, M.A. (2007): Incidencia y prevalencia del síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, Vol. 24, Nº. 93,:68-70
- RODRÍGUEZ RUIZ, O. (2005) "La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales" *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*. <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- RUIZ, E., AFANE, A., DEL CERRO, M., SANTILLANA, M., CASTILLO, E. y TRONCOSO, M.V. (1998). "Programa de entrenamiento para la mejora de la memoria visual y auditiva en alumnos con síndrome de Down". *Rev. Síndrome Down*, vol. 15, 4: 118-126.
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2001). "Evaluación de la capacidad intelectual en las personas con síndrome de Down". *Rev. Síndrome Down*, vol. 18, 3: 74-79. También en: <http://www.infonegocio.com/downcan/todo/interes/psicologia.html>
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2004). La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: algunas preguntas y respuestas. *Revista Síndrome de Down*, 21: 122-133.

- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2005). Características psicológicas del niño con síndrome de Down. En [www.downcantabria.com/curso4.htm](http://www.downcantabria.com/curso4.htm)
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2006). "La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down". *Revista Síndrome de Down*, nº 88, pp. 2-14
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2007). Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down. Bogotá, 23 y 24 de octubre. <http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/variospdfs/adaptacionesruiz.pdf>
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2008) : La función de la familia en la educación escolar en los alumnos con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*. Volumen 25. Consultado el 5 de junio de 2008.
- RYNDERS, J. y LOW, M.L. (2001): La necesidad de estructurar las interacciones de comunicación entre estudiantes con síndrome de Down y sus compañeros. *Revista Síndrome de Down* 89-101.
- RYNDERS, J. SCHELEIEN, S, MEYER, L, VANDERCOOK, T, MUSTONEN, T, COLOND, J, OLSON, K. Improving integration outcomes for children with and without severe disabilities through cooperatively structures recreation activities; A synthesis of research *Journal Special Education* 1993; 26(4): 386-407.
- SÁEZ BREZMES, M.J. y CARRETERO, A.J. (1990): El estudio de caso, capítulo 6 en Sáez, M.J.. *Evaluación de Programas, Proyecto e Instituciones en Educación*. ICE. Universidad de Alcalá de Henares.
- SALKIND, N.J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall México.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, J., MUÑOZ LEIVA, F., MONTORO RÍOS, F.J. MONOGRÁFICO: ¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas *on line*? *Revista de Estudios Empresariales*. Segunda época. Número: 1 (2009). Páginas: 45 - 62
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, J. A. (2002). *El Estudio de Casos*. Presentado en el Curso Estrategias Metodológicas para dinamizar el aula universitaria, 11-12 enero 2002. Universidad de Valladolid
- SÁNCHEZ ROMERO, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En Medina Rivilla, A. y Castillo Arredondo, S. (coord.): *Metodología para la realización de proyectos y tesis doctorales* (pp. 253-264). Madrid: Editorial Universitas.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2007). Carta abierta a un niño con Síndrome de Down. *Revista Escuela*. Opinión, número 3770.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2008). Entrevista: "La escuela es una institución educativa, no coercitiva. *Revista T.E. Trabajadores de la Enseñanza*, núm. 294, pp. 8-10
- SANTOS GUERRA, M.A., DE LA ROSA MORENO, L. (2009): "Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica". *Revista Educación Inclusiva*, nº 1, vol. 2, pág. 123-125
- SCHELSTRAETE, G. La integración del alumno con síndrome de Down en la E.S.O.: un gran reto. <http://www.downcantabria.com/cursobasico/cursoxix/curso14.htm>
- SCHLEICHER, A.(2008). Monográfico Más allá de PISA, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 381, Julio, pp. 36-40.

- [http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver\\_pdf.asp?idArt=12139](http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_pdf.asp?idArt=12139) Consultado el 3 de agosto de 2008.
- SCHUMM, J.S., VAUNGHN, S, y LEAVELLI, A.G. (1994) "Planning Pyramid: A framework for planning for diverse students' needs during content instruction". *The Reading Teacher*, 47, 608-615.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid
- SKRTIC, TH, SAILOR, W. & GEE, K. (1996). Voice, collaboration and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142-147
- SLAVIN, R. (1999) *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- SLAVIN, R. E., SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. y SCHMUCK, R. (Eds.) (1985): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- SOLA MARTÍNEZ, T. y LÓPEZ URQUIZAR, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación Especial*. Granada : Grupo Editorial Universitario.
- SOLER, P. (2008). Escuelas aceleradas: logros y desafíos. <http://www.gestionescolar.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=130779&GUID=8e7bd850-2371-4a01-9481-437e158f8c16>
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid:Narcea.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2001) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el* . Madrid: Narcea. 296 páginas.
- STAKE, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó. p.22
- STOEKER, R. (1991). Evaluating and Rethinking The Case Study, *The Sociological Review*,39 (1).
- SUSINOS, T. Y PARRILLAS, Mª A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona. En J. López y otros (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (2009) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TELLIS. W. (1997). Application of a case study methodology. *The Qualitative Report* [On-line serial], 3 (3). Available: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>
- THOMAS, G. & LOXLEY, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- TOBELEM, R. y CUEVAS, (2005). Fuente: Diario Málaga Hoy), en [http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2393&Itemid=445](http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=2393&Itemid=445)
- TOMLINSON, C.A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.

- TRONCOSO, M.V. Y DEL CERRO, M. (1997). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson S.A., Santander: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- TRONCOSO, M.V., DEL CERRO, M. y RUIZ, E. (1999). El desarrollo de las personas con síndrome de Down: una visión longitudinal. *Revista Siglo Cero*, vol. 30 (4):184: 7-26.
- TRONCOSO, M.V. (2003). El reto educativo. En: Curso Básico sobre síndrome de Down, 2003.  
<http://www.infonegocio.com/downcan/todo/curso/actualizacion/desarrollo2003.htm>
- TRONCOSO, M.V. (2003). La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. *Rev. Síndrome Down*, vol. 20, 2: 55-59. También en: <http://www.infonegocio.com/downcan/todo/interes/desarrollonuevo.html>
- TRONCOSO, M.V. (2007). La educación de la persona con síndrome de Down. XVII Curso Básico sobre síndrome de Down. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. 2007. En: <http://www.downcantabria.com/curso3.htm>
- UNESCO (1994): *Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acces y calidad*. Salamanca.
- UNESCO (2001) *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teacher*.
- UNESCO (2004) *Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity'*. Paris : UNESCO.
- VARIOS AUTORES (2006). Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto, pp. 19-86
- VIVED, E. "Características cognitivas y de aprendizaje en niños con síndrome de Down. Implicaciones educativas". En: "Educar para la vida". Publicaciones Obra Social y Cultural CajaSur. Córdoba. 2003
- VLACHOU, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- VV.AA. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica antología de textos escritos entre 1929 y 1934).
- WALKER, R. (1983): «La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos». En W. Dockrell, y D. Hamilton, (eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 42-81.
- WANG, X.L., BERNAS, R., & EBERHARD, P. (2001). Effects of teachers' verbal and nonverbal scaffolding on everyday classroom performances of students with Down Syndrome. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 9 (1), 71-80.
- WARNOCK REPORT (1979). *Special Educational Needs. Report of the Committee of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.
- WARNOCK, M. (1990): Informe sobre necesidades educativas especiales. En *Siglo Cero*. Nº. 120 Julio-Agosto 1990
- WEDELL, K. (1975). *Orientations in Special Education*. London, Wiley.

- WISHART, J.G. & MANNING, G. (1996). Trainee teachers's attitudes to inclusive education for children with with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 56-65.
- WISHART, J.G. (2001). Motivation and learning styles in young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*.;7(2);47-51.
- WOLPERT, G. (2001). What general educators have to say about successfully including students with Down syndrome in their classes. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 28-38. Retrieved October 31, 2007, from ProQuest Psychology Journals database. (Document ID: 92343221).
- YADAROLA DE MATHIEU, M.E. (1998). Evaluación de las necesidades educativas especiales y estrategias de intervención. Conferencia presentada en *1º Congreso Internacional de Integración de niños con Discapacidad a la Escuela Común*. Capital Federal. BUENOS AIRES. Del 8 al 11 de julio de 1998. Revisada en 2001.
- YIN, R. (2003). Case study research: Design and methods. (3<sup>rd</sup> ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- YORK, J., GIANGRECO, M.F., VANDERCOOK, T. Y MACDONALD, C. (2001) : Celebrar la diversidad, crear comunidad. En STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (2001) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el* . Madrid: Narcea.

#### **PÁGINAS WEB CONSULTADAS**

<http://www.articlesbase.com/business-articles/advantages-and-disadvantages-of-using-online-surveys-1377003.html#ixzz0tgvJM8Qe> Autor: Franklin Lucer. Julio 2010

<http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/miscelanea/buendia.PDF>

<http://docs.limesurvey.org/tiki-index.php?page=Manual+de+Instrucciones+en+Espa%C3%B1ol>

[http://eval.posgrado.una.ac.cr/uso\\_de\\_limesurvey.pdf](http://eval.posgrado.una.ac.cr/uso_de_limesurvey.pdf)

<http://www.websm.org/>

<http://arbor.revistas.csic.es>

[http://es.wikipedia.org/wiki/La\\_Zubia](http://es.wikipedia.org/wiki/La_Zubia)

[http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/archivos\\_repos/0/725.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/archivos_repos/0/725.pdf)

[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/dossier\\_inicio\\_curso\\_2009\\_2010/dossier\\_inicio\\_curso/1252499565061\\_la\\_educacion\\_en\\_andalucia\\_2009-2010.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/dossier_inicio_curso_2009_2010/dossier_inicio_curso/1252499565061_la_educacion_en_andalucia_2009-2010.pdf)

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/no-universitarias/alumnado/matriculado/2009-2010/e.-especial09.pdf?documentId=0901e72b80d032db>

<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/20c5f072e6832e2affaaea350edebc60ae681191.pdf>

<http://www.downcantabria.com/cursobasico/cursoxix/curso14.htm>



## **ANEXOS**



## ANEXO I. TABLAS, GRÁFICAS, FIGURAS Y CONTENIDO EN CD

### TABLAS

TABLA 1. Mejoras alcanzadas por las personas con SD. Fuente: Troncoso y Ruiz (1999).....	21
TABLA 2. Mejoras a alcanzar en las personas con SD. Fuente: Troncoso y Ruiz (1999). ....	21
TABLA 3. Dificultades de aprendizaje del alumno con SD. Fuente: Troncoso y Del Cerro (1999). ....	28
TABLA 4. Dificultades de aprendizaje del alumno con SD. Fuente: Troncoso y Del Cerro (1999). ....	28
TABLA 5. Conclusiones Jornadas sobre Escuela Inclusiva. Confederación Española de Asociaciones de Padres (2006).....	72
TABLA 6. Opinión de los jóvenes con SD sobre Educación Inclusiva. Lisboa, 2007 .....	77
TABLA 7. Normativa que regula la Educación Secundaria Obligatoria .....	80
TABLA 8. Aspectos problemáticos de la Educación Secundaria Obligatoria. ....	83
TABLA 9. Diseño metodológico. Elaboración propia. ....	110
TABLA 10. Cronograma de la investigación. Elaboración propia.....	115
TABLA 11. Conceptos básicos sobre la muestra. Elaboración propia. ....	117
TABLA 12. Instrumentos de evaluación por objetivos. Elaboración propia. ....	120
TABLA 13. Dimensiones del cuestionario del estudio. Elaboración propia.....	128
TABLA 14. Dimensiones e ítems del cuestionario. Elaboración propia. ....	129
TABLA 15. Envío de correos electrónicos.....	140
TABLA 16. Total de participantes y cuestionarios completos. ....	140
TABLA 17. Recordatorios enviados.....	140
TABLA 18. Instrumentos de recogida de información. Elaboración propia. ....	159
Tabla 19. Instrumentos de evaluación por objetivos. ....	160
Tabla 20. Documentos del Centro y otros documentos. ....	161
<b>Tabla 21.</b> Abreviaturas y significado. Elaboración propia.....	176
Tabla 22. Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados de Andalucía. ....	177
Tabla 23. Porcentaje alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados por provincias. .	178
Tabla 24. Centros públicos y privados con alumnado con SD en educación secundaria obligatoria....	179
Tabla 25. Porcentaje de centros de secundaria con alumnado con SD. ....	180
Tabla 26. Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados por provincias. ....	180
<b>Tabla 27.</b> Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados por provincias.....	181
Tabla 28. Porcentaje de alumnado escolarizado en ESO .....	181
<b>Tabla 29.</b> Porcentaje de alumnado con SD por género. ....	182
Tabla 30. Distribución del alumnado por edad y curso. ....	183
Tabla 31. Alumnado con SD escolarizado en otras modalidades distintas a la ESO. ....	184
<b>Tabla 32.</b> Porcentaje de desfase en la ESO. ....	184
<b>Tabla 33.</b> Porcentaje alumnado escolarizado en aula específica. ....	186
<b>Tabla 34.</b> Muestra de la investigación.....	187
Tabla 35. Muestra invitada y aceptante. ....	188
Tabla 36. Estadísticos total-elemento B.12.....	191
Tabla 37. Estadísticos total-Elemento C.12.....	193
Tabla 38. Estadísticos total-elemento D.1. ....	193
Tabla 39. Estadísticos total-elementos F.1. ....	194
Tabla 40. Estadísticos total-elemento F.2.....	194
Tabla 41. Estadísticos total-elemento F.3.....	195
Tabla 42. Estadístico total-elemento F.4. ....	195
Tabla 43. Estadístico total-elemento F.5. ....	195
Tabla 44. Estadísticos total-elemento F.6.....	196
Tabla 45. Estadísticos total-elemento F.7.....	196
<b>Tabla 46.</b> Resumen valores Alfa de Cronbach.....	197

<b>Tabla 47.</b> Expertos para la validación del cuestionario.....	198
Tabla 48. Valoración cualitativa de los expertos. ....	199
<b>Tabla 49.</b> Univocidad de cada ítem, según los expertos.....	200
Tabla 50. Valoración de cada ítem por los expertos.....	201
Tabla 51. Aceptabilidad del cuestionario.....	202
<b>Tabla 52.</b> Porcentaje de cuestionarios recibidos por provincia. ....	206
Tabla 53. Ubicación de los centros.....	207
Tabla 54. Titularidad de los centros.....	208
Tabla 55. Enseñanzas que imparten.....	209
<b>Tabla 56.</b> Estadísticos descriptivos y porcentajes del número de unidades. ....	210
Tabla 57. Estadísticos y porcentajes del número de profesorado.....	211
Tabla 58. Descriptivos y porcentajes del nº de profesorado especialista.....	212
Tabla 59. Descriptivos y porcentajes del nº de otros profesionales. ....	213
Tabla 60. Descriptivos y porcentajes del nº de alumnado.....	214
Tabla 61. Descriptivos y porcentajes del nº de alumnado con SD.....	215
Tabla 62. Descriptivos y porcentaje edad del profesorado.....	216
Tabla 63. Distribución del profesorado por edad.....	217
<b>Tabla 64.</b> Estadístico de chi-cuadrado para género.....	218
<b>Tabla 65.</b> Titulación del profesorado.....	219
<b>Tabla 66.</b> Porcentaje especialidad del profesorado.....	220
Tabla 67. Otras titulaciones.....	221
Tabla 68. Años de docencia.....	222
Tabla 69. Años de docencia en el Centro. Descriptivos y porcentajes.....	223
Tabla 70. Años de docencia con alumnado con SD. Descriptivos y porcentajes.....	224
Tabla 71. Situación administrativa.....	225
Tabla 72. Función administrativa.....	226
Tabla 73. Formación en alumnado con sd.....	227
Tabla 74. Recursos para el asesoramiento.....	229
Tabla 75. Preferencias para el asesoramiento.....	233
<b>Tabla 76.</b> nº alumnado con sd que atiende.....	233
<b>Tabla 77.</b> Objetivos para el alumnado con sd (%).....	234
Tabla 78. Contenidos para el alumnado con sd (%).....	236
Tabla 79. Actividades para el alumnado con sd (%).....	237
Tabla 80. Estructura de agrupamiento.....	238
Tabla 81. Objetivos para el alumnado con sd (%).....	239
Tabla 82. Recursos personales para atender al acsd.....	240
Tabla 83. Funciones recursos de apoyo.....	242
Tabla 84. Materiales didácticos.....	243
Tabla 85. Uso de materiales didácticos.....	244
Tabla 86. Estrategias metodológicas más frecuentes.....	245
<b>Tabla 87.</b> Estrategias e instrumentos de evaluación.....	248
Tabla 88. Dificultades para la enseñanza del acsd en su clase.....	249
Tabla 89. Estrategias para las necesidades curriculares del alumnado con sd.....	252
Tabla 90. Necesidades de estilo cognitivo y de aprendizaje del acsd.....	254
Tabla 91. Necesidades de socialización del alumnado con SD.....	255
Tabla 92. Creencias, actitudes y percepciones sobre la inclusión.....	257
Tabla 93. Influencia positiva de la inclusión en el alumnado.....	258
Tabla 94. Influencia positiva de la inclusión en el alumnado.....	259
Tabla 95. Influencia negativa de la inclusión en el alumnado.....	261
Tabla 96. Grado de acuerdo acerca de la inclusión del alumnado con SD.....	263
Tabla 97. Grado de acuerdo acerca de la aceptación del alumnado con SD.....	264
Tabla 98. Grado de acuerdo sobre sus expectativas acerca del acsd.....	266

Tabla 99. Grado de acuerdo acerca de las condiciones para la inclusión del alumnado con sd .....	268
Tabla 100. Categorías para el análisis de la pregunta abierta.....	270
Tablas 101. Correlaciones significativas. ....	287
Tabla 102. Evolución del alumnado con SD en el IES .....	304
<b>Tabla 103.</b> Distribución del profesorado por edad. ....	307
Tabla 104. Distribución del profesorado en el Centro.....	308
Tabla 105. Situación administrativa del profesorado del Centro.....	308
Tabla 106. Años de permanencia en el Centro. ....	309
<b>Tabla 107.</b> Principales características del centro seleccionado para el estudio de caso.....	310
Tabla 108. Resultados y titulación del alumnado con SD. ....	317
Tabla 109. Cuestionario para compañeros de alumnos con SD.....	318
Tabla 110. Categorías y cuestiones del sociograma .....	323
Tabla 111. Pretest y postest 11A.....	335
Tabla 112. Pretest y postest 14O. ....	335
Tabla 113. Pretest y postest 21J.....	336
Tabla 114. Pretest y postest 24S. ....	336
Tabla 115. Observaciones realizadas en las aulas. ....	340
Tabla 116. Actividades realizadas en el aula.....	344
Tabla 117. Comentario Observación clase de inglés. ....	357
Tabla 118. Comentario observación clase de DICU.....	358
Tabla 119. Comentario observación clase de informática.....	358
Tabla 120. Respuestas a las preguntas del estudio de caso.....	462

## GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1.</b> Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados de Andalucía. ....	178
GRÁFICO 2. Centros de secundaria con alumnado con SD. ....	179
GRÁFICO 3. Alumnado con SD escolarizado en centros públicos y privados por provincias. ....	180
GRÁFICO 4. Nº Alumnado con SD escolarizado en ESO.....	181
GRÁFICO 5. Nº de alumnado con SD por género. ....	182
<b>GRÁFICO 6.</b> Distribución del alumnado con SD por edad y cursos. ....	183
GRÁFICO 7. Años de desfase del alumnado con SD según el curso.....	185
GRÁFICO 8. Nº alumnado con SD escolarizado en aula específica.....	185
GRÁFICO 9. Cuestionarios recibidos por provincia.....	206
GRÁFICO 10. Ubicación de los centros. ....	207
GRÁFICO 11. Titularidad de los centros.....	208
GRÁFICO 12. Enseñanzas que imparten. ....	209
GRÁFICO 13. Unidades del Centro. ....	210
GRÁFICO 14. Número total de profesorado. ....	211
GRÁFICO 15. Nº total de profesorado especialista .....	212
GRÁFICO 16. Frecuencia de otros profesionales.....	213
GRÁFICO 17. Número total de alumnado.....	214
GRÁFICO 18. Nº alumnado con SD.....	215
<b>GRÁFICO 19.</b> Edad del profesorado. ....	216
GRÁFICO 20. Distribución del profesorado por edad.....	217
GRÁFICO 21. Titulación del profesorado. ....	219
GRÁFICO 22. Especialidad del profesorado. ....	220
GRÁFICO 23. Otras titulaciones.....	221
GRÁFICO 24. Años de docencia.....	222
GRÁFICO 25. Años de docencia en el Centro. ....	223

GRÁFICO 26. Años de docencia con alumnado con SD.....	224
GRÁFICO 27. Situación administrativa.....	225
GRÁFICO 28. Función administrativa.....	226
GRÁFICO 29. Formación en alumnado con SD.....	227
GRÁFICO 30. Recursos para el asesoramiento.....	229
GRÁFICO 31. Preferencias para el asesoramiento.....	231
<b>GRÁFICO 32.</b> Nivel impartido.....	232
GRÁFICO 33. Nº alumnado con sd que atiende.....	233
<b>GRÁFICO 34.</b> Objetivos para el alumnado con sd (%).....	234
GRÁFICO 35. Contenidos para el alumnado con sd (%).....	236
<b>GRÁFICO 36.</b> Actividades para el alumnado con sd (%).....	237
<b>GRÁFICO 37.</b> Estructura de agrupamiento.....	238
GRÁFICO 38. Decisiones sobre el agrupamiento.....	239
GRÁFICO 39. Recursos personales para la atención al acsd.....	240
<b>GRÁFICO 40.</b> Funciones recursos de apoyo.....	241
GRÁFICO 41. Materiales didácticos (%).....	243
GRÁFICO 42. Uso materiales didácticos.....	244
<b>GRÁFICO 43.</b> Estrategias metodológicas más frecuentes.....	246
GRÁFICO 44. Estrategias metodológicas.....	247
<b>GRÁFICO 45.</b> Estrategias e instrumentos de evaluación (%).....	247
<b>GRÁFICO 46.</b> Estrategias e instrumentos de evaluación (%).....	250
<b>GRÁFICO 47.</b> Dificultades para la enseñanza del acsd.....	251
GRÁFICO 48. Necesidades curriculares del alumnado con sd.....	252
<b>GRÁFICO 49.</b> Necesidades de estilo cognitivo del alumnado con SD.....	254
GRÁFICO 50. Necesidades de socialización del acsd.....	255
<b>GRÁFICO 51.</b> Creencias, actitudes y percepciones sobre la inclusión.....	258
<b>GRÁFICO 52.</b> Influencia positiva de la inclusión en el alumnado.....	260
<b>GRÁFICO 53.</b> Influencia negativa de la inclusión en el alumnado.....	261
GRÁFICO 54. Grado de acuerdo acerca de la inclusión del alumnado con SD.....	263
GRÁFICO 55. Grado de acuerdo acerca de la aceptación del alumnado con SD.....	265
GRÁFICO 56. Grado de acuerdo sobre sus expectativas acerca del acsd.....	267
GRÁFICO 57. Grado de acuerdo sobre las condiciones para la inclusión del alumnado con SD.....	268
GRÁFICO 58. Evolución del alumnado con SD en el IES.....	305
GRÁFICO 59. Alumnado con SD en el IES por género.....	305
GRÁFICO 60. Evolución del profesorado del Centro.....	306
GRÁFICO 61. Género del profesorado del Centro.....	307
<b>GRÁFICO 62.</b> Situación administrativa del profesorado.....	308
GRÁFICO 63. Lugar de residencia.....	309
GRÁFICO 64. Frecuencias de las respuestas al cuestionario.....	319
GRÁFICO 65. Porcentaje de las respuestas al cuestionario.....	319
GRÁFICO 66. Pretest y postest ELECCIONES de “Sentarse juntos”.....	325
GRÁFICO 67. Pretest y postest RECHAZOS de “Sentarse juntos”.....	326
GRÁFICO 68. Pretest y postest ELECCIONES de “Trabajar juntos”.....	327
GRÁFICO 69. Pretest y postest RECHAZO de “ Trabajar juntos”.....	328
GRÁFICO 70. Pretest y postest ELECCIONES de “Responsable de grupo”.....	330
GRÁFICO 71. Pretest y postest RECHAZOS de “Responsable de grupo”.....	331
GRÁFICO 72. Pretest y postest ELECCIONES de “Amistad”.....	332
GRÁFICO 73. Pretest y postest RECHAZOS de “Amistad”.....	333

## FIGURAS

FIGURA 1. Tipos de trisomía. Fuente: <a href="http://www.down21.org/salud/biologia/que%20es%20sd.htm">http://www.down21.org/salud/biologia/que es sd.htm</a> .....	11
FIGURA 2. Las inteligencias múltiples de un adolescente sin SD y otro con SD. Elaboración: M. Moreno. 2011. ....	18
FIGURA 3. Ciclo del muestreo. Fox (1981:369) .....	118
FIGURA 4. Página principal del cuestionario en línea. ....	126
FIGURA 5. Proceso de la realización de encuestas. Fuente: Cohen y Manion (1990) .....	127
FIGURA 6. Proceso para el envío de cuestionarios.....	133
FIGURA 7. Diseño metodológico del estudio de caso. Elaboración propia. ....	153
FIGURA 8. Fuentes productoras de información. Elaboración propia. ....	171
<b>FIGURA 9.</b> Estrategias para la recogida de datos. Elaboración propia. ....	172
FIGURA 10 Exportación de datos desde la aplicación. ....	189
<b>FIGURA 11.</b> Pantalla de salida de datos de la aplicación .....	189
FIGURA 12. Situación de La Zubia (en azul). La ciudad de Granada en morado claro. WIKIPEDIA. ....	302
FIGURA 13. Sociogramas de elecciones y rechazos.....	324
FIGURA 14. Rechazo de trabajo y rechazo de amistad .....	338
FIGURA 15. Comentarios de dos alumnas sobre sus compañeros con SD.....	386
FIGURA 16. Contraste entre lo observado y declarado. Evolución del profesorado. ....	428
FIGURA 17. Contraste entre lo observado y declarado. Responsabilidad del alumnado. ....	429
FIGURA 18. Contraste entre lo observado y declarado. Distribución del tiempo, .....	429
FIGURA 19. Contraste entre lo observado y declarado. Estructura de agrupamiento. ....	430
FIGURA 20. Contraste entre lo observado y declarado. Uso de recursos digitales. ....	430
FIGURA 21. Contraste entre lo observado y declarado. Grado de satisfacción. ....	431
FIGURA 22. Contraste entre lo observado y declarado. Socialización alumnado con SD. ....	432

### Contenidos en el CD:

1. Rendimiento del alumnado con SD.	7. Documentos y cartas oficiales
2. Sociogramas	8. Evolución en la calificación.
3. Trabajos de los alumnos	9. Observaciones en el aula
4. Transcripciones entrevistas	10. Adaptaciones de material
5. Fotografías	11. Ficha para evaluar la madurez
6. Cuestionario y documentos relacionados	

**ANEXO II. CUESTIONARIO EN LÍNEA**

CUESTIONARIO PARA SER CUMPLIMENTADO POR EL PROFESORADO QUE IMPARTE DOCENCIA A ALUMNOS Y ALUMNAS CON SÍNDROME DE DOWN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ANDALUCÍA.



El cuestionario que usted se dispone a cumplimentar es uno de los instrumentos de análisis de la realidad en la investigación titulada “*Análisis de las necesidades educativas del alumnado con síndrome de Down en Andalucía y de la respuesta educativa desde una perspectiva inclusiva. La experiencia de un centro de Secundaria*”, que se realiza a través de la Universidad de Granada.

El estudio pretende conocer y producir conocimiento sobre aspectos que afectan a la educación integral del alumnado con síndrome de Down. Se pretende obtener información sobre los aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado.

La autora de esta investigación es M<sup>a</sup> Dolores Polo Cobo, integrante del Grupo de Investigación EPSIDO, HUM-606, *Estrategias para el desarrollo global de las personas con síndrome de Down*, de la Universidad de Granada. El estudio está dirigido por los doctores Don Antonio Miñán Espigares y Don Juan Bautista Martínez Rodríguez, ambos pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

La investigadora se compromete a garantizar que seguirá las normas éticas aplicables a cualquier investigación científica, garantizándose el anonimato de los/as encuestados/as.

Asimismo, la investigadora se compromete a facilitar un extracto de las conclusiones que se deriven de su investigación una vez terminada. Para cualquier tipo de consulta e información, la investigadora se pone a su disposición en la dirección [madopoco@hotmail.com](mailto:madopoco@hotmail.com)

Por último, queremos AGRADECER SU COLABORACIÓN POR DEDICAR PARTE DE SU TIEMPO EN LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO.

## ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Este cuestionario tiene por objetivo fundamental conocer las necesidades del alumnado con síndrome de Down en Secundaria a través de la opinión del profesorado. De ahí lo importante y valioso de su participación al responder a esta encuesta y ayudarnos a encontrar estrategias de ayuda a las personas con síndrome de Down.

Bienvenido/a a este cuestionario.

Hay 44 preguntas en esta encuesta

### A. EL CENTRO DOCENTE Características del Centro Docente.

**1 A.1.** Provincia: Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Almería
- Cádiz
- Córdoba
- Granada
- Huelva
- Jaén
- Málaga
- Sevilla

**2 A.2.** Zona de Ubicación: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Ciudad
- Periférico
- Cinturón
- Rural

**3 A.3.** Titularidad del Centro: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Público
- Concertado
- Privado

**4 A.4.** Enseñanzas: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ESO
- ESO + BACHILLERATO
- ESO + BACHILLERATO + CICLOS FORMATIVOS

**5 A.5.** Número total de unidades del Centro: \*Por favor, escriba su respuesta aquí:

**6 A.6.** Profesorado: \*Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Número total de profesorado del Centro

Número total de profesorado especialista (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje)

Otros/as profesionales del Centro (monitores/as, profesionales de asociaciones)

**7 A.7.** Alumnado \*Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Número total de alumnado del Centro

Número total de alumnos/as con síndrome de Down en el Centro.

### B. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES DEL/LA PROFESOR/A. Conocer los datos personales y profesionales del profesorado.

**8 B.1.** Edad: \*Por favor, escriba su respuesta aquí:

**9 B. 2.** Género: \*Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Femenino
- Masculino

**10 B.3.** Titulación Universitaria: \*Por favor, escriba su respuesta aquí:

**11 B.4.** Especialidad aportada para acceder al Centro: \*Por favor, escriba su respuesta aquí:

**12 B.5.** Otras titulaciones que posee diferentes a la de ingreso en el cuerpo en el que ejerce: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Ninguna
- Diplomatura universitaria
- Licenciatura universitaria
- Cursos doctorado
- DEA (Diploma de Estudios Avanzados)
- Grado de Doctor/a
- Máster
- Otro:

**13 B.6.** Años de docencia: \*Por favor, escriba su respuesta aquí:

**14 B.7.** Años de experiencia en el Centro actual: \*Por favor, escriba su respuesta aquí:

**15 B. 8.** Años de experiencia con alumnado con síndrome de Down en el aula: \*Por favor, escriba su respuesta aquí:

**16 B. 9.** Situación administrativa actual: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Propietario Definitivo/a  
 Propietario/a Provisional  
 Interino/a  
 Comisión de Servicios  
 Puesto específico  
 Otro:

**17 B.10.** Función/Cargo: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Tutor/a  
 Jefe/a de Departamento  
 Secretario/a  
 Jefe/a de Estudios  
 Director/a  
 profesor/a materia  
 Otro:

**18 B. 11.** Su formación para atender al alumnado con síndrome de Down en el aula es: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Ninguna  
 Escasa  
 Regular  
 Buena  
 Muy buena

**19 B. 12.** Indique la frecuencia con la que ha utilizado los siguientes recursos para asesorarse y realizar su trabajo con alumnado con síndrome de Down lo más eficaz posible, siendo el 1, nunca, 2, casi nunca, 3, regularmente, 4, casi siempre y 5, siempre. \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Departamento de Orientación	<input type="radio"/>				
Compañeros/as	<input type="radio"/>				
Profesionales de Asociación Síndrome de Down	<input type="radio"/>				
Centro de Profesores (cursos, seminarios, grupos de trabajo...)	<input type="radio"/>				
Bibliografía (libros, revistas...)	<input type="radio"/>				
Profesorado universitario	<input type="radio"/>				
Asociación Síndrome de Down	<input type="radio"/>				
Grupo de Investigación	<input type="radio"/>				

**C. ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE SUS PRÁCTICAS EN EL AULA. Conocer las prácticas en el aula utilizadas con el alumnado con síndrome de Down.**

**20 C.1.** Nivel/es actual/es a los que imparte docencia y hay alumnado con síndrome de Down: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Primer Ciclo ESO  
 Segundo Ciclo ESO  
 Programa de Diversificación Curricular  
 Programa de Cualificación e Iniciación Profesional  
 Ciclos Formativos Grado Medio  
 Bachillerato  
 Otro:

**21 C.2.** Número total de alumnado con síndrome de Down a los que imparte docencia. \*Por favor, escriba su respuesta aquí:

**22 C. 3.** En su clase, los objetivos planteados para el alumnado con síndrome de Down: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Son los mismos que para el resto del alumnado

- Son adaptados en su nivel de abstracción
- Son adaptados, eliminando muchos de ellos
- No son los mismos que para el resto del alumnado
- 23 C.4.** En su clase, los contenidos programados para los alumnos/as con síndrome de Down: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:
- Son los mismos que para el resto del alumnado
- Son adaptados de manera no significativa
- Son adaptados significativamente
- No son los mismos que para el resto del alumnado
- Otro:
- 24 C.5.** En su clase, las actividades programadas para el alumnado con síndrome de Down: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:
- Son las mismas que para el resto del alumnado
- Son adaptadas reduciendo el número de actividades a realizar.
- Son adaptadas reduciendo el nivel de abstracción
- Son adaptadas, descomponiéndolas en más pasos para su solución.
- Son adaptadas, dando más tiempo para su realización.
- Son adaptadas, eliminando muchas de ellas.
- No son las mismas que para el resto del alumnado.
- 25 C. 6.** La estructura de agrupamiento que habitualmente tiene en su aula es: \*Por favor, marque las opciones que correspondan:
- Sentados individualmente.
- En parejas homogéneas.
- En parejas heterogéneas.
- En grupos homogéneos.
- En grupos heterogéneos.
- Otro:
- 26 C.7.** A lo largo del curso la decisión de agrupamiento inicialmente adoptada del alumnado con síndrome de Down: \* Por favor, marque las opciones que correspondan:
- No varía.
- Varía cada trimestre.
- Varía según las actividades.
- Otro:
- 27 C. 8.** En cuanto a los recursos personales para atender al alumnado con síndrome de Down, marque aquellos que utiliza habitualmente. \*Por favor, marque las opciones que correspondan:
- Compañeros/as (doble profesorado en el aula).
- Profesorado de Pedagogía Terapéutica.
- Monitor/a.
- Profesionales de las Asociaciones Down.
- Padres/madres.
- Voluntarios/as.
- Ninguno.
- Otro:
- 28 C.9.** Según su opinión, los recursos personales de apoyo, tanto dentro del aula como fuera, deben tener las siguientes funciones (marque todas aquellas que considere oportunas) : \*Por favor, marque las opciones que correspondan:
- Atención individualizada al alumnado con síndrome de Down fuera del aula.
- Atención individualizada al alumnado con síndrome de Down dentro del aula.
- Colaboración en la realización de una programación multinivel.
- Apoyo a todos los alumnos y alumnas de la clase.
- Apoyo al profesorado dentro del aula.
- Colaboración en la programación y ejecución de actividades cooperativas.
- Otro:
- 29 C.10.** ¿Qué materiales didácticos utiliza, habitualmente en el aula, para la atención del alumnado con síndrome de Down? \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- El libro de texto del nivel y grupo donde se encuentra.
- Un libro de texto (de editorial) adaptado, basado en un currículo común.
- Adaptaciones realizadas por el profesional de apoyo y/o Departamento de Orientación, en concordancia con los contenidos del aula.
- Fichas adaptadas por usted para los distintos temas de trabajo.
- Fichas independientes y no relacionadas con el contenido del aula.
- Material de trabajo del aula de apoyo.
- Otro:

**30 C.11.** Indique cómo son utilizados los materiales didácticos por el alumnado con síndrome de Down. \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Los trabaja individualmente, bajo su supervisión y siguiendo el desarrollo de la clase.
- Los trabaja con el apoyo directo de un adulto y siguiendo el desarrollo de la clase.
- Los trabaja con apoyo de los compañeros.
- Los trabaja con el apoyo directo de un adulto e independiente del desarrollo de la clase.
- Los trabaja individualmente y los corrige fuera del aula.
- Otro:

**31 C.12.** Señale la frecuencia con que utiliza cada una de las siguientes estrategias metodológicas, siendo 1: Nunca; 2, Casi Nunca; 3, En ocasiones puntuales; 4, Frecuentemente; 5, Siempre. \* Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Lección magistral, repitiendo para todos los que no entienden.	<input type="radio"/>				
Lección magistral, repitiendo para los que lo necesitan.	<input type="radio"/>				
Trabajo individual después de la explicación.	<input type="radio"/>				
Trabajo en pequeños grupos después de una breve explicación.	<input type="radio"/>				
Trabajo cooperativo de las actividades propuestas.	<input type="radio"/>				
Las actividades tienen diferentes grados de dificultad.	<input type="radio"/>				
Uso de material audiovisual.	<input type="radio"/>				
Uso del ordenador.	<input type="radio"/>				

**32 C.13.** Indique qué estrategias/instrumentos de los siguientes, utiliza habitualmente en la evaluación del alumnado con síndrome de Down. \*Por favor, marque las opciones que correspondan:

- el mismo examen escrito que a sus compañeros.
- una adaptación del examen de sus compañeros.
- un examen distinto al de sus compañeros.
- doy más porcentaje al trabajo diario de clase y casa que al examen escrito.
- utilizo otros instrumentos como exámenes orales, preguntas en clase...
- Otro:

#### **D. DIFICULTADES QUE SE PRESENTAN PARA LA ENSEÑANZA DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN.**

**33 D.1.** Según su experiencia, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, referidas a las dificultades para la enseñanza-aprendizaje del alumnado con síndrome de Down en su clase. Somos conscientes del problema de la generalización, pero le agradecemos que en esta cuestión piense en el alumnado en general. (1, totalmente en desacuerdo; 2, de acuerdo; 3, sin opinión; 4, de acuerdo; 5, totalmente de acuerdo). \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Es muy dependiente, apenas hace trabajo autónomo.	<input type="radio"/>				
Su ritmo de aprendizaje es muy lento	<input type="radio"/>				
Sus dificultades de razonamiento.	<input type="radio"/>				
Sus dificultades de atención y concentración.	<input type="radio"/>				
No mantiene la atención en las explicaciones.	<input type="radio"/>				
Sólo trabaja con la supervisión de un adulto.	<input type="radio"/>				
Es muy irregular; unas veces trabaja y otras, no.	<input type="radio"/>				
Otra:	<input type="radio"/>				

**E. NECESIDADES DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN.**

**34 E.1.** Señale SÍ o NO, utiliza estas estrategias para atender las necesidades curriculares del alumnado con síndrome de Down. \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Sí	Dudoso	No
Trabajar un currículo común para todo el alumnado del aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar una programación flexible, con objetivos enunciados con distintos niveles de profundización.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentar materiales ricos, variados y motivadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ofrecer variadas y motivadoras experiencias de interacción entre todo el alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicar en el aula diversas estrategias metodológicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerar a la familia como un agente educativo fundamental y trabajar en colaboración.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer sus puntos fuertes para lograr el máximo rendimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**35 E.2.** Marque SÍ o NO, utiliza estas estrategias para atender las necesidades de estilo cognitivo y de aprendizaje del alumnado con síndrome de Down. \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Sí	Dudoso	No
Plantear pequeños retos asequibles y alcanzables para trabajar su autoestima y autoconcepto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar actividades para fomentar la generalización de los aprendizajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar para estimularle la motivación intrínseca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercitar la memoria con la realización de múltiples y variados ejercicios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar gradualmente el grado de autonomía en el trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover actividades interactivas positivas entre profesorado-alumnado para reforzarle las habilidades de lenguaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar actividades y momentos variados que fomenten la memoria tanto a corto como a largo plazo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**36 E.3.** Marque SÍ o NO utiliza estas estrategias para atender las necesidades de socialización del alumnado con síndrome de Down. \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Sí	Dudoso	No
Fomentar interacciones abundantes entre los alumnos, tanto dentro como fuera del aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollar el sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerar y enseñar la diferencia como un valor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**F. CREENCIAS, ACTITUDES Y PERCEPCIONES QUE TIENE SOBRE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN**

**37 F.1.** Indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones. (1- Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-Indiferente, 4-De acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo). \* Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
La inclusión del alumnado con síndrome de Down es un modelo que defienden las familias con personas con síndrome de Down.	<input type="radio"/>				
La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las aulas ordinarias hace que los alumnos/as sin dificultades aprendan menos.	<input type="radio"/>				
El apoyo del alumnado con síndrome de Down en los centros educativos debe proporcionarse dentro del aula ordinaria.	<input type="radio"/>				
Los alumnos/as con síndrome de Down aprenden más, generalmente, en el aula ordinaria.	<input type="radio"/>				
Tengo buena disposición para la inclusión del alumnado con síndrome de Down.	<input type="radio"/>				
El profesorado de este Centro tiene, en general, buena disposición hacia la inclusión del alumnado con síndrome de Down.	<input type="radio"/>				
La Comunidad Escolar de este Centro trabaja por conseguir un Centro inclusivo en sus principios y en sus prácticas.	<input type="radio"/>				

**38 F.2.** Indique en qué medida la inclusión influye positivamente en el alumnado, en general, y en el alumnado con síndrome de Down, en particular. (1-Nada, 2-Poco, 3-Medio, 4-Bastante, 5-Mucho). \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Aumenta su autoestima y autoconcepto.	<input type="radio"/>				
Aprenden a prestarse ayuda mutua.	<input type="radio"/>				
Todos aprenden de todos.	<input type="radio"/>				
Mejora en clima general del aula.	<input type="radio"/>				
Las interacciones entre el alumnado mejoran en calidad.	<input type="radio"/>				
Les reduce el miedo a la diferencia.	<input type="radio"/>				
Aprenden a respetar las diferencias individuales.	<input type="radio"/>				
Hay una mayor tolerancia hacia la diferencia.	<input type="radio"/>				

**39 F.3.** Indique en qué medida la inclusión influye negativamente en los compañeros/as del alumnado con síndrome de Down. (1-Nada, 2-Poco, 3-Algo, 4-Bastante, 5-Mucho). \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Disminuye el rendimiento del alumnado en general.	<input type="radio"/>				
La clase no puede avanzar lo que debiera.	<input type="radio"/>				
Se reduce el tiempo de atención a los alumnos más capaces.	<input type="radio"/>				

**40 F.4.** Indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones con respecto a la inclusión del alumnado con síndrome de Down en su aula. (1-Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-Indiferente, 4-De acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo). \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Tiene más aspectos negativos que positivos.	<input type="radio"/>				
Requiere un constante esfuerzo por parte del profesorado.	<input type="radio"/>				
Requiere una gran dedicación de tiempo fuera del horario lectivo.	<input type="radio"/>				
Le hace desarrollar prácticas más integradoras.	<input type="radio"/>				
Aumenta la relación interpersonal con sus compañeros.	<input type="radio"/>				
Le aporta más satisfacción personal.	<input type="radio"/>				
Le aporta más satisfacción profesional.	<input type="radio"/>				
Le invita a seguir formándose en la atención a la diversidad.	<input type="radio"/>				

**41 F.5.** Indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de la aceptación del alumnado con síndrome de Down. (1-Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-Indiferente, 4-De acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo). \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Son escasamente aceptados.	<input type="radio"/>				
Se les mantiene, en su mayoría, al margen de lo que sucede en el aula.	<input type="radio"/>				
Son aceptados dentro del aula, pero no están con ellos en otros momentos (recreos, salidas...).	<input type="radio"/>				
Son considerados como un compañero/a más.	<input type="radio"/>				

**42 F.6.** Indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de sus expectativas sobre el alumnado con síndrome de Down. (1-Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-Indiferente, 4-De acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo). \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Creo que tienen un gran potencial de aprendizaje.	<input type="radio"/>				
Creo que, con las ayudas necesarias, se puede conseguir un gran avance.	<input type="radio"/>				

	1	2	3	4	5
Creo que su inclusión sólo es efectiva a nivel social.	<input type="radio"/>				
Creo que no es posible que sigan un currículo ordinario, a pesar de las adaptaciones.	<input type="radio"/>				
Creo que deberían seguir un currículo paralelo adaptado.	<input type="radio"/>				
Creo que es muy difícil su atención dentro del aula ordinaria.	<input type="radio"/>				
Creo que estarían mejor atendidos/as en el aula de apoyo.	<input type="radio"/>				

**43 F.7.** Indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones, con respecto a las condiciones para la inclusión del alumnado con síndrome de Down y su aprendizaje. (1-Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-Indiferente, 4-De acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo). \*Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Establecimiento de relaciones fluidas, de confianza y seguridad entre todos los miembros de la comunidad educativa.	<input type="radio"/>				
Planificación de la enseñanza adecuándola a la diversidad del alumnado.	<input type="radio"/>				
Colaboración entre el profesorado.	<input type="radio"/>				
Organización del Centro adaptada a la diversidad.	<input type="radio"/>				
Tener una ratio adaptada a la diversidad.	<input type="radio"/>				
Creer en las posibilidades de aprendizaje de todos ellos.	<input type="radio"/>				
Adquirir una formación adecuada para la atención a la diversidad en el aula.	<input type="radio"/>				
Contar con un amplio equipo de profesionales de apoyo.	<input type="radio"/>				

**G. DESCRIPCIÓN DE UN CASO. Descripción de algún caso difícil y valoración del mismo.**

**44 G.1.** Para terminar, y debido a los problemas de generalización en los cuestionarios, nos gustaría que describiera algún caso difícil que se le haya presentado y que valorara en qué medida ha influido en su forma "general" de pensar y de actuar. Por favor, escriba su respuesta aquí:

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**ANEXO III. SOLICITUD DE COLABORACIÓN EN EL CUESTIONARIO**

POR FAVOR, RUEGO ENTREGUE ESTE CORREO AL ORIENTADOR/A DEL CENTRO. GRACIAS.

Estimado/a compañero/a:

Mi nombre es M<sup>a</sup> Dolores Polo Cobo y trabajo como Profesora de Apoyo en el IES Laurel de la Reina, en La Zubia (Granada).

Actualmente estoy realizando una Tesis sobre la "Atención del alumnado con síndrome de Down en el aula ordinaria", en la Universidad de Granada y dirigida por los Doctores Antonio Miñán y Juan Bautista Martínez.

Me pongo en contacto contigo para solicitar tu ayuda. Una de las actividades que he preparado es un cuestionario al profesorado que atiende alumnado con síndrome de Down en el aula. El cuestionario es anónimo y on-line y el profesorado accede a él a partir de una contraseña personal que yo le tengo que enviar a cada uno.

Para ello necesito un correo de cada profesor/a interesado/a en participar. Por supuesto, yo utilizaría este correo sólo y exclusivamente para el envío de la contraseña.

Y aquí es donde tú, si lo estimas conveniente y en el centro hay alumnado con síndrome de Down, puedes ayudarme.

Una opción es proporcionarle la dirección de mi página web [www.lolapolo.es](http://www.lolapolo.es), donde se encuentra la información acerca del cuestionario, el objetivo del mismo y donde se pide la colaboración. Mi correo es [lola@lolapolo.es](mailto:lola@lolapolo.es), donde los compañeros/as pueden escribirme.

Otra opción es que tú recojas todos los correos, me los envíes todos juntos en un correo y yo, posteriormente, le enviaría a cada uno la contraseña. Además, también se puede hacer de forma individual.

Cualquier opción será válida. Me gustaría decirte lo importante que es la colaboración de los compañeros/as en estas investigaciones, pues necesitamos conocer la realidad para poder mejorarla y, como decimos en mi centro, una vez que llegamos al alumnado con necesidades, nos es más fácil atender a toda la diversidad del aula.

Mil gracias por tu tiempo, tu colaboración y la de los compañeros/as.  
Saludos,  
Lola Polo

#### ANEXO IV. PROTOCOLO DE VALIDACIÓN UTILIZADO POR EXPERTOS

Tratamos de averiguar si existe univocidad en el lenguaje empleado en las preguntas y respuestas de los ítems. La redacción que se utiliza, ¿es clara y sin ambigüedades? Por favor, conteste SÍ o No para cada ítem.

1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6

2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8

3.9	3.10	3.11	3.12	3.13	3.14	3.15	3.16	3.17	3.18	4.1	5.1	5.2	5.3

5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6

Realice una valoración de 1 a 5 de la importancia que le concede a cada uno de los ítems en relación al tema de investigación (1-muy poco, 2-poco, 3-regular, 4-bastante, 5-mucho).

1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6

2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8

3.9	3.10	3.11	3.12	3.13	3.14	3.15	3.16	3.17	3.18	4.1	5.1	5.2	5.3

5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6

¿Añadiría algún ítem? En caso afirmativo, ¿cuál/cuáles?

¿Quitaría algún ítem? En caso afirmativo, ¿cuál/cuáles?

Por último, exprese cuantas consideraciones y recomendaciones considere oportunas.

**Muchas gracias por su colaboración**

**ANEXO V. FICHA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN**

IES LAUREL DE LA REINA. REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE  
 Grupo: .....Nº de alumnos: .....Alumnos con SD: ..... Fecha:.....  
 Materia: ..... Alumnos con otras necesidades: .....

<b>Organización espacial del aula</b>	
Alumnos dispuestos:	uno en uno      parejas      grupos      sin colocación
Observaciones: .....	
<b>Metodología:</b>	
Directiva	Instructiva      Trabajo autónomo
Participativa	Inductiva      Trabajo colaborativo
Promueve estrategias didácticas innovadoras	
Evidencia los objetivos propuestos	
Introduce recursos atractivos para los alumnos	
Considera estrategias diferentes para atender a la diversidad	
Evaluación. Control.	
Contempla diferentes tipos de evaluación.	
Observaciones: .....	
<b>Actividad realizada:</b>	
Predominio de:	conceptos      habilidades      procedimientos
<b>Interacción Profesor/a – Alumno/a</b>	
Explicación	Ayudas
Escucha a los alumnos	Considera las aportaciones de los alumnos
Estimula la participación de los alumnos	
<b>Interacción profesor materia/profesor apoyo</b>	
<b>Actividad realizada por el/la profesor/a de apoyo:</b>	
<b>Interacción Alumno/a – Alumno/a</b>	
Colaboración	Trabajo autónomo.
Implicados en la tarea	Los alumnos se ayudan entre sí
Los alumnos se motivan y se exigen entre sí.	
<b>Materiales utilizados</b>	
Recursos TICs	Adaptaciones
Libro de texto	
Fichas: individualizadas, fichas para grupo, adaptadas	
<b>Distribución de tiempos:</b>	
<b>Otras observaciones:</b>	
<b>Reflexiones/sugerencias</b>	
<b>Reflexiones/sugerencias</b>	

## ANEXO VI. FICHA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN COMPLETA

### IES "LAUREL DE LA REINA" FICHA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE CLASES

Grupo: **1º B** Nº de alumnos: **29** Alumnos con SD: -- Fecha: **1.12.07**

Materia: **LENGUA** Alumnos con otras necesidades: **3**

<p><b>Organización espacial del aula:</b> Alumnos dispuestos: <b>grupos</b> <b>Observaciones:</b> <b>Estos grupos son seleccionados por el profesorado y se mantienen estables, salvo algunos cambios, durante un trimestre.</b></p>
<p><b>Actividad realizada:</b> <b>Evidencia los objetivos propuestos.</b> <b>Considera estrategias diferentes para atender a la diversidad</b> <b>Trabajo colaborativo</b> <b>Trabajo autónomo</b> <b>Contempla diferentes tipos de evaluación.</b> <b>Observaciones:</b> <b>Se trata de completar una ficha, hay tres adaptadas, con ayuda de los compañeros del grupo y del profesorado.</b></p>
<p><b>Interacción Profesor/a – Alumno/a</b> <b>Ayudas</b> <b>Estimula la participación de los alumnos</b></p>
<p><b>Interacción profesor materia/profesor apoyo.</b> <b>Hay algunos comentarios entre sí. El trabajo de ambos se basa en el seguimiento del trabajo de los alumnos en los distintos grupos.</b></p>
<p><b>Actividad realizada por el/la profesor/a de apoyo:</b> <b>La misma que el profesor de la materia: apoyar al alumnado en general.</b></p>
<p><b>Interacción Alumno/a – Alumno/a</b> <b>Colaboración</b> <b>Trabajo autónomo.</b> <b>Buena implicación en la tarea</b> <b>Los alumnos se ayudan entre sí</b></p>
<p><b>Materiales utilizados</b> <b>Fichas: individualizadas, fichas para cada grupo, adaptadas</b> <b>Libro de texto.</b></p>
<p><b>Distribución de tiempos:</b> <b>10' → Lectura individual</b> <b>5'-10' → Explicación de la tarea</b> <b>25' → Realización de la actividad</b> <b>15' → Corrección de la actividad.</b> <b>5' → Anotar la nota del grupo: en cuanto a la realización de la tarea y al resultado.</b></p>
<p><b>Reflexiones/sugerencias</b> <b>Para el trabajo en grupo es importante la evaluación tanto individual como grupal, sobre todo para fomentar la cooperación.</b></p>

**ANEXO VII. ENTREVISTA AL PROFESORADO DEL IES.**

Mi intención es que, en lugar de ser una entrevista de preguntas y respuestas, sea una charla en la que me cuentes tu experiencia en el centro y des tu opinión sobre distintos aspectos acerca del mismo y del trabajo que en él se desarrolla. Estos aspectos son los que tú consideres oportuno, yo te voy a sugerir algunos con el propósito de que sepas cuáles son mis intereses y de lo que me serviría mejor para mi trabajo.

Estos puntos serían:

- Qué es para ti "la atender a la diversidad". Opinión sobre el modelo de atención a la diversidad que se lleva a cabo en el centro.
- Opinión sobre la existencia del alumnado con síndrome de Down (SD) en el aula ordinaria, tus expectativas sobre su aprendizaje y rendimiento, evolución que has observado. Comportamiento. Materiales que trabaja en el aula. Apoyos que reciben.
- Evaluación y titulación del alumnado con SD.
- Opinión sobre la inclusión social del alumnado con SD en el instituto, su interacción con sus compañeros/as y con los profesores/as, aceptación de unos y de otros, evolución que has observado.
- Opinión sobre las actitudes y prácticas del profesorado, evolución que has observado en actitud y trabajo, dudas...
- Colaboración de las familias en el Centro en general y del alumnado con SD.
- Cómo ves el Centro en un futuro a medio plazo. ¿Puede haber efecto llamada?

Observaciones:

- La entrevista será grabada para luego poder trabajar mejor sobre los datos.
- La entrevista podría durar alrededor de 30 minutos.

**ANEXO VIII. ENTREVISTA MADRES DE HIJOS SIN SD.**

Mi objetivo con esta entrevista es que me cuentes tu experiencia, en relación con tu hijo/a en el centro y des tu opinión sobre distintos aspectos del trabajo que en él se desarrolla. Estos aspectos son los que tú consideres oportunos, aunque yo te voy a sugerir algunos con el propósito de que sepas cuáles son mis intereses y de lo sería más útil para mi trabajo.

Estos puntos serían:

- a. Qué es para ti "atender a la diversidad". Opinión sobre el modelo de atención a la diversidad que se lleva a cabo en el centro, cómo se atiende al alumnado.
- b. Opinión sobre la atención de tu hijo en el aula, tus expectativas sobre su aprendizaje y rendimiento, evolución que has observado en el tiempo que ha estado en el instituto. Comportamiento que ha tenido. Materiales que ha trabajado en el aula. Apoyos que se dan en el aula.
- c. Opinión sobre la interacción de tu hijo con sus compañeros/as y con los profesores/as, aceptación de unos y de otros, evolución que has observado.
- d. Opinión sobre las actitudes y prácticas del profesorado, evolución que has observado, actitud y trabajo, dudas, colaboración con las familias,
- e. Colaboración e implicación de las familias en el Centro.
- f. El hecho de que en el Centro haya alumnado con síndrome de Down: ¿hace que tu hijo o hija tenga menos atención del profesorado? ¿Hace que tu hijo o hija aprenda menos? ¿Hace que tu hijo o hija aprenda de la diversidad? ¿Cómo crees que tu hijo se siente en el aula?
- g. Cualquier otro aspecto que consideres importante.

Gracias por tu colaboración

**ANEXO IX. ENTREVISTA MADRES DE HIJOS CON SD.**

Mi objetivo con esta entrevista es que me cuentes tu experiencia, en relación con su hijo o hija en el centro y des tu opinión sobre distintos aspectos del trabajo que en él se desarrolla. Estos aspectos son los que tú consideres oportunos, aunque yo te voy a sugerir algunos con el propósito de que sepas cuáles son mis intereses y de lo que sería más útil para mi trabajo.

Estos puntos serían:

- a. Qué es para ti "atender a la diversidad". Opinión sobre el modelo de atención a la diversidad que se lleva a cabo en el centro, cómo se atiende al alumnado.
- b. Opinión sobre la atención de tu hijo en el aula, tus expectativas sobre su aprendizaje y rendimiento, evolución que has observado en el tiempo que ha estado en el instituto. Comportamiento que ha tenido. Materiales que ha trabajado en el aula. Apoyos que se dan en el aula.
- c. Opinión sobre la interacción de tu hijo con sus compañeros/as y con los profesores/as, aceptación de unos y de otros, evolución que has observado.
- d. Opinión sobre las actitudes y prácticas del profesorado, evolución que has observado, actitud y trabajo, dudas, colaboración con las familias,
- e. Colaboración e implicación de las familias en el Centro.
- f. El hecho de que tu hijo esté en el aula ordinaria: ¿crees que es bien atendido en ella? ¿Crees que se le presta la atención que necesita? ¿Hace que tu hijo o hija aprenda menos? ¿Hace que tu hijo o hija aprenda de sus compañeros? ¿Cómo crees que tu hijo se siente en el aula?
- g. Cualquier otro aspecto que consideres importante.

Gracias por tu colaboración

**ANEXO X. ENTREVISTAS/CONVERSACIONES ALUMNOS SIN SD.**

1. ¿Cómo ves a vuestros compañeros y compañeras con SD?
2. ¿Crees que son tratados de manera diferente al resto del alumnado?
3. ¿Cómo son tus relaciones con los compañeros/as con síndrome de Down?
4. ¿Cómo ves el trabajo de vuestros compañeros con SD?
5. El hecho de tener compañeros con SD en el aula, ¿crees que tiene cosas positivas?
6. El hecho de tener compañeros con SD en el aula, ¿crees que tiene cosas negativas?
7. ¿Trabajáis en grupo? ¿Os ayudáis mutuamente?
8. ¿Qué pensáis de las adaptaciones que se les hacen?
9. ¿Qué pensáis de los exámenes que ellos hacen? ¿son fáciles?
10. ¿Tienes algún amigo con SD?

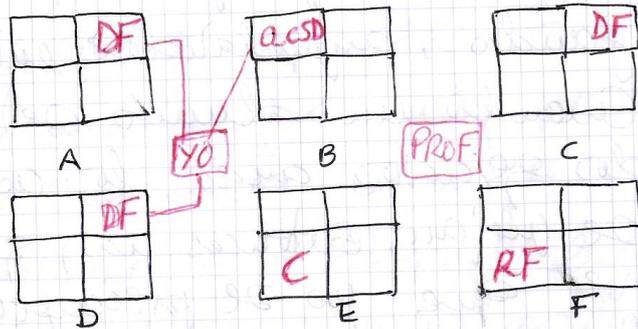
**ANEXO XI. ENTREVISTA/CONVERSACIONES ALUMNOS CON SD.**

1. ¿Te gusta venir al instituto?
2. ¿Cómo te sientes en el instituto?
3. ¿Aprendes cosas en el instituto?
4. ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?
5. ¿Te han ayudado tus compañeros en tu aprendizaje?
6. ¿Cómo te llevas con tus profesores?
7. ¿Qué opinas de las adaptaciones que trabajas en algunas materias?
8. ¿Qué piensas de los exámenes que te hacen? ¿Son fáciles?
9. En algunas clases has trabajado en grupo, ¿te gusta? ¿crees que te ayuda a aprender?
10. ¿Tienes amigos en el instituto?

**ANEXO XII. CUADERNO DE CAMPO. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

MATEMÁTICAS. 3ª SESIÓN 1º C 10'15-11'15

Estructura de la clase:



a.c.SD alumno en SD.  
 DF alumnos con dificultades.  
 C Problemas de conducta.  
 RF Refuerzo

Los alumnos trabajan en grupos la ficha que le ha repartido la profesora.

Profesora EXPLICA TAREA

Los alumnos están distribuidos de forma heterogénea. Mi trabajo se reparte preferentemente entre los grupos A, B y D, aunque también a los demás. Trato de indicarle a los compañeros del alumnado con dificultades cómo prestarle ayuda.

OBJETIVO: AYUDA ENTRE IGUALES

+ COLAB. MATER

Tendríamos que haber hecho una ampliación de la ficha para el a.c.SD, ya que se le queda poco espacio para hacer las operaciones.

DAR Y RECIBIR AYUDA

Cuando algún alumno o alumna de un grupo me llama, voy y le digo 1º le tiene que preguntar

el grupo no lo sabe, pero ya levantar la mano.

Respeto  
del  
ritmo  
de cada  
alumno.

Todos los grupos están trabajando, ayudándose entre todos. Cuando un alumno se queda dos ejercicios atrás, los compañeros se ayudan. Entonces hay que hacer ver que no se preocupen, que lo importante es que todos hagan su ficha a su ritmo.

Problemas  
"Los que no quieren"

Afectivo

El alumno del grupo E, con problemas de conducta, no deja de hablar y de reírse. La profesora se sienta a su lado e intenta que trabaje algo de la ficha. Al poco tiempo se tranquiliza y se pone a trabajar.

COLAB.  
Ajustar  
la  
tarea

El resto de la sesión se desarrolla con normalidad y todos terminan el trabajo, menos tres alumnos. A ellos se les ha dicho que terminen

[C.O.M] Hemos estado comentando la situación del alumnado con problemas de conducta y que "no quieren" aprender. Es el alumnado que más problemas de enseñanza plantea. y para los que es + difícil encontrar la respuesta más adecuada.

[C.O.M] Una parte de la solución <sup>problema</sup> está en la formación y en la colaboración del profesorado.

**ANEXO XIII. CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO****CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO**

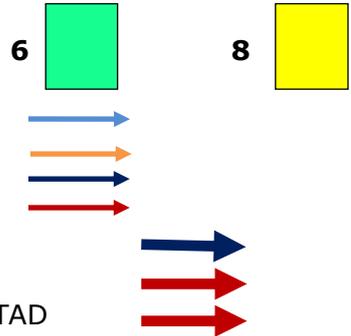
NOMBRE Y APELLIDOS: .....

EDAD:..... FECHA: ..... GRUPO:.....

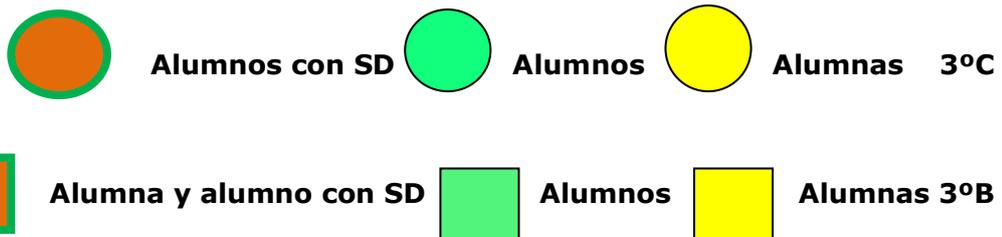
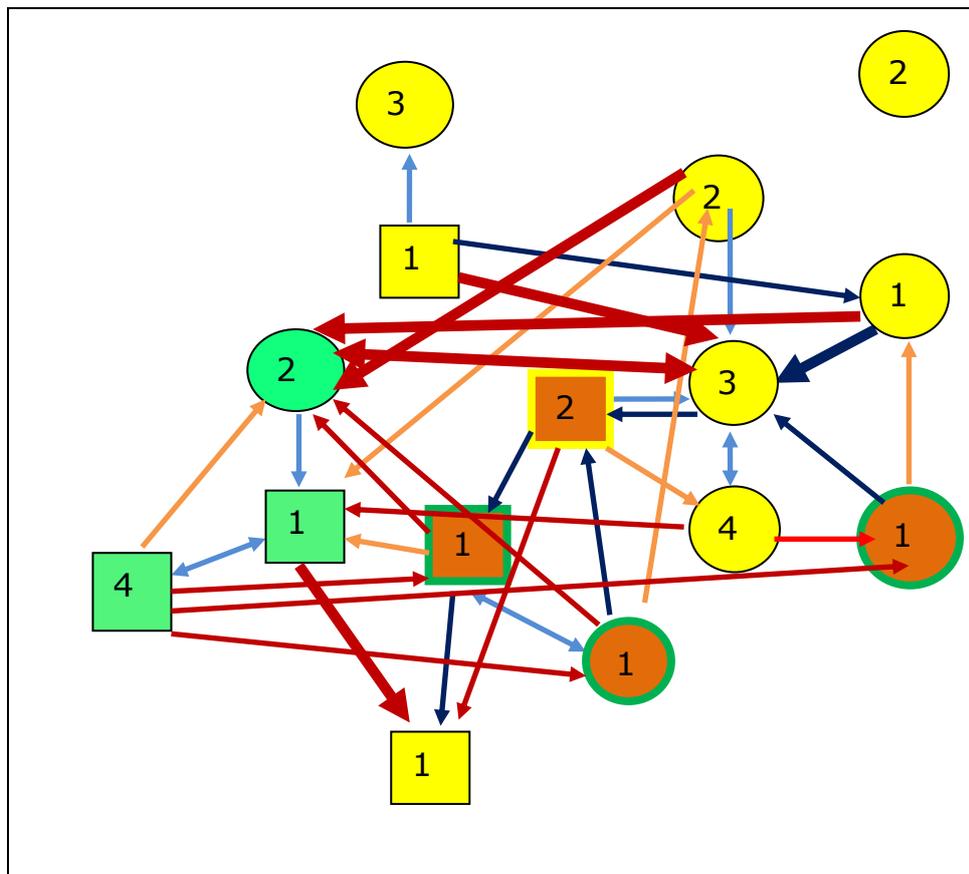
1. Escribe el nombre de los compañeros o compañeras que prefieras que se sienten a tu lado. Puedes escribir los que quieras, pero en orden, empezando por los que más desees.
2. Escribe el nombre de los compañeros o compañeras que menos te guste que estén sentados a tu lado. Escribe los que quieras, pero empezando por los que te gusten menos.
3. Adivina los que creas que te han escogido para estar a su lado.
4. Adivina los que creas que han puesto que menos les gusta estar contigo.
5. Si formarais en la clase equipos de trabajo, ¿a quién elegirías como responsable del grupo?
6. Si formarais en la clase equipos de trabajo, ¿a quién no elegirías como responsable del grupo?
7. Si formarais en la clase equipos de trabajo, ¿con quién te gustaría trabajar?
8. Si formarais en la clase equipos de trabajo, ¿Con quién no te gustaría trabajar?
9. Si tuvieras que invitar a la fiesta de tu cumpleaños a algunos compañeros de clase, ¿a quién escogerías?
10. Si tuvieras que invitar a la fiesta de tu cumpleaños a algunos compañeros de clase, ¿a quién no escogerías?

**ANEXO XIV. SOCIOGRAMA DE 3º DICU**

**Sociograma 3º DICU.**



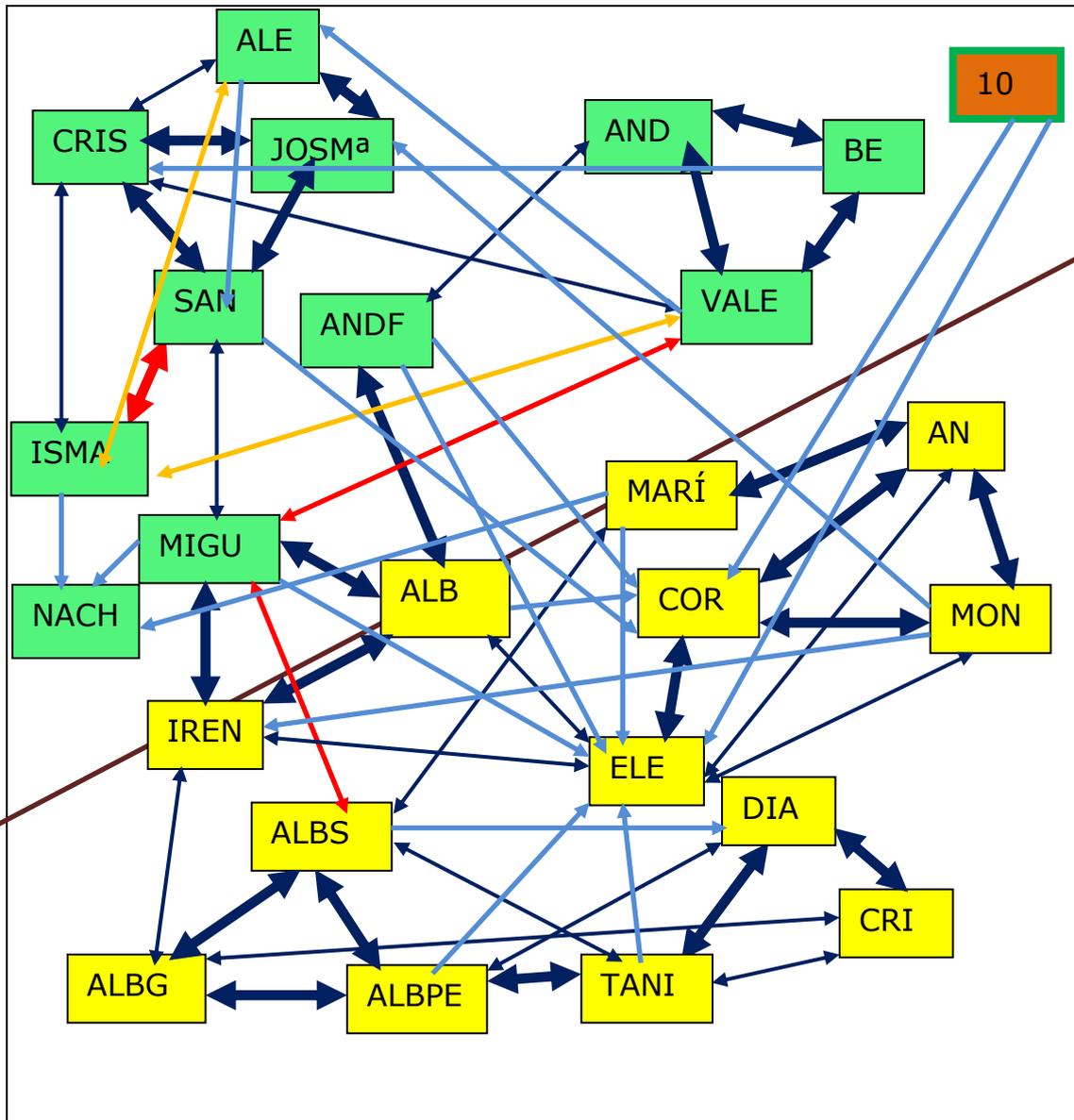
- ELECCIONES DE TRABAJO
- ELECCIONES DE NO TRABAJO
- ELECCIONES DE AMISTAD
- ELECCIONES DE NO AMISTAD
- ELECCIONES DE TRABAJO Y AMISTAD
- RECHAZO DE TRABAJO Y AMISTAD
- RECHAZO DE TRABAJO Y AMISTAD



**ANEXO XV. SOCIOGRAMA DE 2º A**

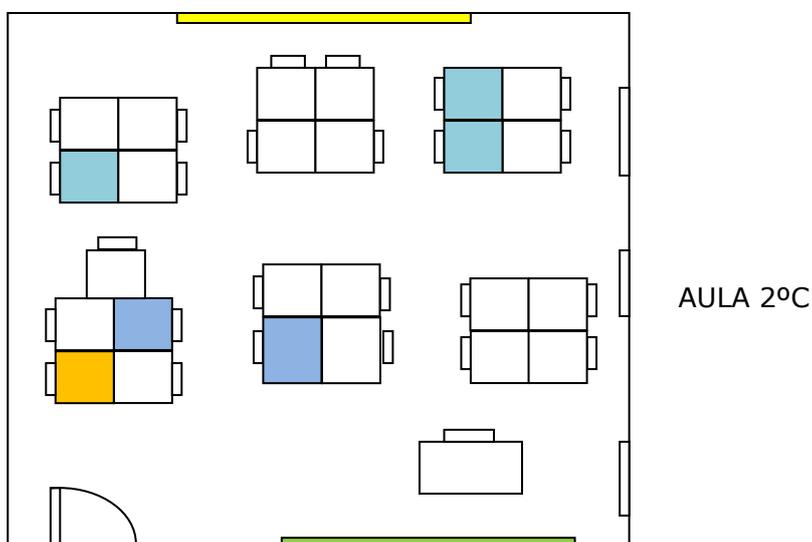
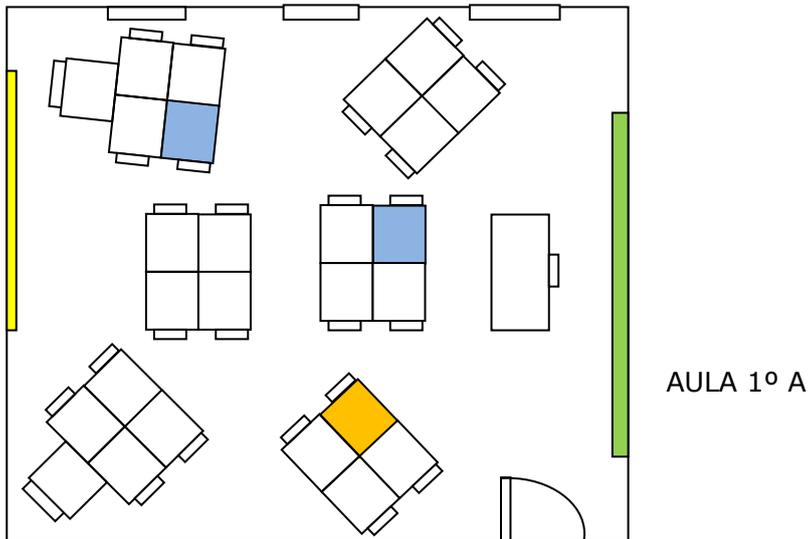
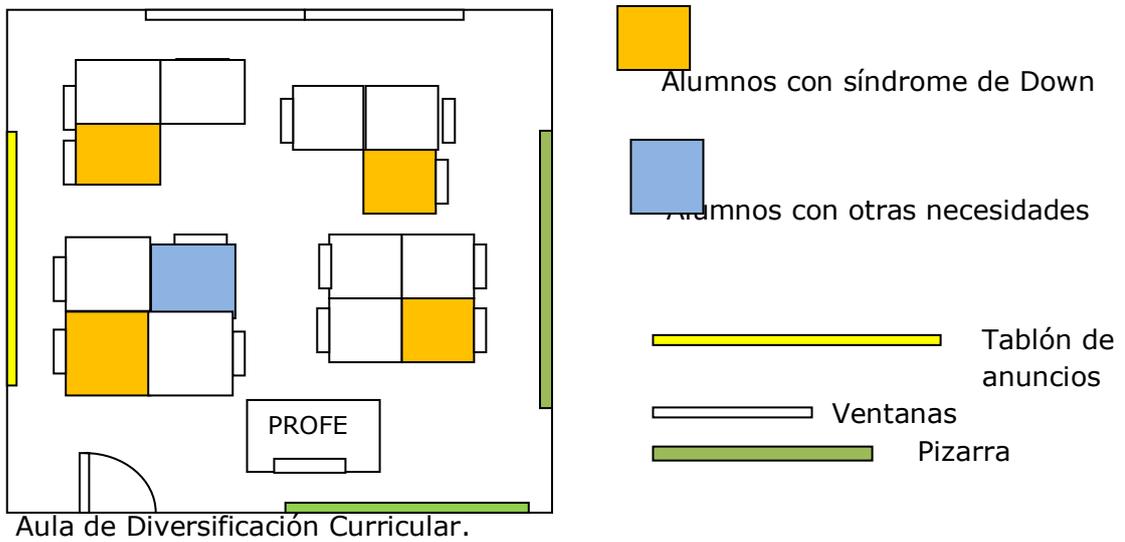
12  13 

RECIPROCIDADES POSITIVAS DÉBILES   
 RECIPROCIDADES NEGATIVAS DÉBILES   
 RECIPROCIDADES POSITIVAS FUERTES   
 RECIPROCIDADES NEGATIVAS FUERTES   
 OTRAS ELECCIONES   
 OPOSICIÓN DE SENTIMIENTOS 



 **Alumno con SD**     
  **Alumnos**     
  **Alumnas**

**ANEXO XVI. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO CON SD EN EL AULA.**



**ANEXO XVII. PRUEBAS DE MATEMÁTICAS**

Nombre: Salvador Fecha: 13-12-2007

Las cifras decimales

Parte entera    Parte decimal

Recuerda    3    5    8    1

5 décimas    8 centésimas    1 milésima

**Escribe en cifra :**

- Tres unidades y veinte centésimas: 3'20
- Cinco unidades y nueve milésimas: 5'009
- Ocho centésimas: 0'08
- Quinientas milésimas: 0'500
- Nueve unidades y tres décimas: 9'3
- Siete décimas: 0'7

8'437

Nombre: Salvador Fecha: 13-12-2007  
Curso: 1º D Asignatura: Matemáticas

**1. Escribe en número decimal**

$\frac{8}{10} = 0,8$      $\frac{2}{100} = 0,02$      $\frac{9}{1000} = 0,009$

**2. Escribe como se leen.**

0'7 → siete décimas  
0'4 → cuatro décimas  
1'5 → una unidad y 5 décimas  
0'08 → ocho centésimas  
0'60 → sesenta centésimas  
2'30 → dos unidades con treinta  
0'024 → veinticuatro milésimas  
0'070 → setenta milésimas  
0'009 → nueve milésimas

**3. Descompón así**

$3x^2 = 108$      $x = \pm \frac{\sqrt{108}}{3}$      $x = \pm \frac{\sqrt{36 \cdot 3}}{3}$      $x = \pm \frac{6\sqrt{3}}{3}$      $x = \pm 2\sqrt{3}$

$5x^2 = 45$      $x = \pm \frac{\sqrt{45}}{\sqrt{5}}$      $x = \pm \frac{\sqrt{9 \cdot 5}}{\sqrt{5}}$      $x = \pm \frac{3\sqrt{5}}{\sqrt{5}}$      $x = \pm 3$

Calcula el lado de estos cuadrados. (plantea la ecuación y resuelve)

a)  $6,25 \text{ cm}^2$

$A = l^2$   
 $6,25 = l^2$      $\sqrt{6,25} = 2,5 \text{ m}$

b)  $12,25 \text{ cm}^2$

$A = l^2$      $12,25 = l^2$

**PROBLEMAS DE ECUACIONES DE SEGUNDO GRADO**

El triple del cuadrado de un número es 75. ¿de número se trata?

$3x^2 = 75 \Rightarrow x^2 = \frac{75}{3} \Rightarrow x = \pm \sqrt{\frac{75}{3}}$

EJEMPLO:  $5 \cdot x = 10$   
 $x = \frac{10}{5}$   
 $x = 2$      $x \rightarrow :$

RESUELVE:

1)  $3x = 6$   
 $x = \frac{6}{3} = 2$

2)  $4x = 8$   
 $x = \frac{8}{4} = 2$

3)  $5x = 15$   
 $x = \frac{15}{5} = 3$

4)  $6x = 12$   
 $x = \frac{12}{6} = 2$

5)  $2x = 8$   
 $x = \frac{8}{2} = 4$

6)  $3x = 12$   
 $x = \frac{12}{3} = 4$

7)  $2x = 10$   
 $x = \frac{10}{2} = 5$

8)  $7x = 14$   
 $x = \frac{14}{7} = 2$

9)  $8x = 24$   
 $x = \frac{24}{8} = 3$

10)  $9x = 18$   
 $x = \frac{18}{9} = 2$

- 2 -

**ANEXO XVIII. ADAPTACIÓN DE OBJETIVOS Y ACTIVIDADES**

**Adaptación de objetivos (redefinición)**

**Sin adaptar**  
 “Distinguir la oración simple de la compuesta e identificar el tipo de relación sintáctica entre dos proposiciones de la oración compuesta”.

**Adaptado**  
 “Identificar la oración simple y la compuesta”.

**Adaptación de actividades (Formato)**

1. Busca en el diccionario las palabras siguientes:

- Capitel
- Claustro
- Miniatura
- Monasterio

**TEMA 3. LA CRISTIANDAD. CULTURA Y ARTE DEL ROMÁNICO.**  
 Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Equipo \_\_\_\_\_

**ACTIVIDAD INICIAL. VOCABULARIO.**

 Capitel: \_\_\_\_\_

 Claustro: \_\_\_\_\_

 Miniatura: \_\_\_\_\_

 Monasterio: \_\_\_\_\_

**PLAN DE TRABAJO PERSONALIZADO T.A.I. (DERECHA: NIVEL GENERAL. IZQUIERDA: ADAPTADO) (Pujolàs, 2001).**

**PLAN DE TRABAJO: ACTIVIDADES**  
 Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Equipo \_\_\_\_\_

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES  
 TEMA 3: La Cristiandad, Cultura y arte del románico.

Actividad realizada por el alumno/a     Actividad revisada por el/la profesor/a

	ACTIVIDADES	PÁGINAS	OBJETIVOS
1	Buscar el significado del vocabulario del tema.		13
2	Organización de la iglesia.	43	1-2
3	¿Te acuerdas?	43	2
4	¿Sabes interpretar...	44	3
5	¿Te acuerdas?	45	3
6	Fíjate bien en... un monasterio medieval.	47	4
7	¿Te acuerdas?	47	5-6-7
8	¿Te acuerdas?	48	8
9	Fíjate bien en... una iglesia románica.	49	9
10	¿Te acuerdas?	51	10
11	La portada románica.	51	10
12	Compara... los frescos románicos.	52	11
13	¿Te acuerdas?	53	12
14	Aprendo a comentar una pintura.	54	14
15	Analizar un texto.	55	14
16	Completa el cuadro resumen (actividad grupal)	55	
17	MAPAS 7-8-9		14

**PLAN DE TRABAJO PERSONALIZADO: ACTIVIDADES.**  
 Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Equipo \_\_\_\_\_

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES  
 TEMA 3: LA Cristiandad, Cultura y arte del Románico.

Actividad realizada por el alumno/a     Actividad revisada por el/la profesor/a

	ACTIVIDADES	PÁGINAS	OBJETIVO
1	Buscar el significado del vocabulario del tema.		10
2	Organización de la iglesia.	43	1
3	¿Te acuerdas? La cristiandad.	43	1
4	¿Te acuerdas? Las cruzadas.	45	2
5	Fíjate bien en... un monasterio medieval.	47	3
6	¿Te acuerdas? Los monasterios.	47	4-5
7	Fíjate bien en... una iglesia románica.	49	6
8	¿Te acuerdas? La escultura románica.	51	7
9	La portada románica.	51	7
10	¿Te acuerdas? La pintura románica.	53	8
11	Aprendo a comentar una pintura.	54	9
12	Analizo un texto.	55	
13	Completo el cuadro (actividad grupal).	55	

---

## ANEXO XIX. IMÁGENES



**FOTO 1.** La planificando de los proyectos



**FOTO 2.** Corriendo en el patio



**FOTO 3.** Realizando actividades



**FOTO 4.** La satisfacción