



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Infermeria i Fisioteràpia

MEMORIA DEL TRABAJO FINAL DE GRADO

**¿CUÁL ES LA DINÁMICA ESCOLAR MAS FAVORABLE
PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
EN UN CENTRO ORDINARIO DE EDUCACIÓN GENERAL
O
EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL?**

Miquel Àngel Barredo Juan

Grau de Fisioteràpia

Año académico 2018-19

DNI de l'alumne: 41615967C

Tutora: Inmaculada Riquelme

Departament d'Infermeria i Fisioteràpia

RESUMEN

Introducción e hipótesis.

La inclusión escolar se refiere al principio de justicia social según el cual todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades, pertenecen a la comunidad escolar y tienen derecho a compartir todas las oportunidades sociales y académicas que ofrece la escuela.

El propósito del presente estudio de investigación es analizar cuál es dinámica escolar más favorable para alumnos con discapacidad en educación general en un centro ordinario (inclusivo o mixto) o en un centro educativo de educación especial.

Métodos: Se realiza una búsqueda retrospectiva de 10 años en inglés y español, en las bases de datos PubMed, PEDro, CINHALL, ERIC y Scopus. Y consulta Conselleria de educación y Universidad de las Islas Baleares.

Resultados: Se obtienen 21 artículos que evalúan la dinámica más favorable escolar para los alumnos con discapacidades, siendo la educación general en un centro ordinario y la educación mixta las dinámicas escolares con más estudio y mejor valoradas.

Conclusiones.

En base a la evidencia disponible, la dinámica escolar mejor valorada, como más favorable para alumnos con discapacidad es dentro de la educación general en un centro ordinario inclusivo, aunque no hay evidencia suficiente para una afirmación concluyente sobre nuestra discusión.

PALABRAS CLAVE: “disability” y “school inclusion”.

INDICE

I - INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

II - OBJETIVOS.

III - BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA Y METODOLOGÍA.

IV- RESULTADOS DESDE CUATRO LINEAS DE ESTUDIO.

V - DISCUSIÓN DESDE CUATRO LINEAS DE ESTUDIO.

VI - CONCLUSIÓN Y CUESTIONES.

VII - BIBLIOGRAFÍA.

VIII – ANEXOS:

ANEXO 1 - Tabla Resumen artículos.

ANEXO 2- Opiniones – carta de un alumno discapacitado.

*“No vayas detrás de mí, tal vez yo no sepa liderar.
No vayas delante, tal vez yo no quiera seguirte.
Ve a mi lado para poder caminar juntos.”*
Proverbio Ute.

I- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

En estos días, escuchamos constantemente términos como “inclusión educativa”, “escuela inclusiva”, “escuela integral”, “escuela para todos”, etc. ¿a qué se refieren con estos términos? ¿No se estará vaciando estas palabras de contenido al utilizarlas, qué implicaciones reales tiene el discurso de la escuela inclusiva para alumnos discapacitados?

Planteamientos educativos de inclusión de alumnos con discapacidad en centros ordinarios que parece no se han dado en sistemas educativos tradicionales anteriores.

Relacionar la educación tradicional en un *centro de educación especial* con la educación inclusiva en educación general en un *centro ordinario (inclusivo o mixto)* para *alumnos con discapacidad*, supone enfatizar la idea de que la educación consiste en ofrecer respuestas desde la institución escolar a todas las dimensiones de la persona: cognitivas, conductuales y afectivas -el pensar, el hacer y el sentir.

“Una escuela tiene un gran potencial para socializar, pero a menudo no está lista para aceptar a un niño con discapacidades.” (2016 - Elena V. Zvoleyko).

“La inclusión escolar se refiere al principio de justicia social según el cual todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades, pertenecen a la comunidad escolar y tienen derecho a compartir todas las oportunidades sociales y académicas que ofrece la escuela. “(2014 - Ronald Crouch).

En la Constitución Española se recoge:

Artículo 27- “se reconoce el derecho a la educación señalando la enseñanza básica como obligatoria y gratuita” y

Artículo 49- “referido a la discapacidad promulga que los poderes públicos realizaran una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestará la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos.”

Los Gobiernos y las demás Instituciones y Organizaciones interesadas deben actuar, en sus ámbitos respectivos para: facilitar el acceso al aprendizaje inclusivo, proporcionar formación y orientación a los especialistas docentes y coordinar desde diferentes ámbitos de trabajo con: *los centros educativos, el entorno familiar y el entorno socioeducativo*. Deben realizar campañas de difusión para *crear una cultura de la inclusión permanente* y sensibilizar sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida con oportunidades para todos.

Un ejemplo actual de situación educativa, en las Islas Baleares, hay 542 alumnos en centros de educación especial. 452 alumnos están distribuidos en los 8 centros específicos concertados y en aulas ASCE en centros ordinarios. Además de estos centros, en las Islas hay un centro público de educación especial, el CEE de Son Ferriol. Este centro atiende 91 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 21 años. Tienen autorizadas 21 aulas UEECO en Mallorca, 16 en Ibiza y Formentera y 9, en Menorca.

Hay que tener presente que en Baleares hay en torno a 6.185 alumnos con necesidades educativas especiales, la mayoría de ellos escolarizados en centros ordinarios. Para atenderlos se dispone de 1.350 profesionales de apoyo, que representan un 10% de la Alumnos con discapacidad, centro educativo ordinario inclusivo o especial. MA Barredo Juan 4

plantilla docente de todos los centros entre maestros de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje y de Atención a la Diversidad, orientadores, profesores técnicos de servicios a la comunidad, profesionales de ámbitos específicos de áreas lingüísticas, tecnológicas y de ámbito práctico. Además de profesionales educativos, los centros disponen de personal externo al centro: 275 Auxiliares Técnicos Educativos y 25 fisioterapeutas educativos.

“Los desafíos con la inclusión abarcan varios dominios, incluidos problemas académicos, problemas sociales, barreras arquitectónicas y servicios de transporte.” (2014 - Sandra Sorani-Villanueva).

Los centros de enseñanza son una “sociedad en pequeño”, donde hay diversos puntos de vista educativos para contrastar que reflejan la realidad actual en la sociedad, como organización tienen unos elementos comunes, estructura, recursos, tecnología, cultura y un entorno que hacen posible que se organicen para trabajar conjuntamente. Pero han de hacerlo con unas directrices comunes cooperando, interrelacionados y aplicando las mismas líneas de trabajo y tener en cuenta la individualidad de los alumnos con discapacidad.

“Una preocupación para los maestros y las escuelas es cómo implementar la inclusión.” (2017 - Edvina Besic)

Es necesario *facilitar y regular la formación* para docentes y especialistas, en el sector del aprendizaje permanente con estrategias innovadoras y actuales en ámbitos de educación inclusiva, en colaboración con las universidades.

Los educadores de esta nueva sociedad tendrían que reaccionar. Un *plan de desarrollo humano* no será completo ni integral si no se recupera la importancia del ser humano y mejorar los valores educativos, para lograr el pleno funcionamiento a nivel de movimientos, pensamiento, percepción y sentimientos.

“Los hallazgos actuales reportados en la literatura no proporcionan evidencia concluyente de la efectividad de la inclusión en el aula regular o en entornos especializados.” (2008 - C. Yianni-Courdurier).

Lo que lleva a preguntar a: docentes-especialistas, entorno familiar, alumnos con discapacidad y entorno socioeducativo sobre cuál es dinámica escolar más favorable para alumnos con discapacidad,

¿en educación general en un centro ordinario (inclusivo o mixto) o en un centro educativo de educación especial?

A continuación, se investiga, contrarresta y plantea desde *cuatro líneas de estudio:*

- Información y contextualización en centros educativos: ordinario, especiales y mixto.
- Estudio desde las experiencias: docentes, entorno familiar y repercusión en el alumnado discapacitado.
- Ventajas e inconvenientes de centros educativos ordinarios inclusivos y especiales para los alumnos con discapacidad.
- Oferta de formación para los apoyos educativos.

Presentando resultados y discusión para valorar las actuaciones y la dinámica escolar más favorable para alumnos con discapacidad en educación general en un centro ordinario (inclusivo o mixto) o en un centro educativo de educación especial.

II- OBJETIVOS.

El *objetivo principal* del presente trabajo de investigación es analizar la dinámica escolar más favorable para los alumnos con discapacidades.

El *objetivo específico* es comparar la educación general en un centro ordinario (inclusivo o mixto) con la educación en un centro educativo de educación especial, para dichos alumnos.

III- BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA Y METODOLOGÍA.

La estrategia de búsqueda consistió en consultar, el mes de marzo del 2019, las bases de datos PubMed, PEDro, CINHALL, Scopus, utilizando las palabras clave “Disability”, “School inclusion” obtenidas a través de Mesh Database y combinadas con el operador booleano AND con la siguiente estructura: disability AND school inclusion.

Después de la búsqueda inicial se realizó una selección de artículos que cumplieren los siguientes criterios de inclusión: publicados en lengua inglesa, española o portuguesa y que la población fueran estudiantes con y sin discapacidades, pero siempre incluyendo discapacitados.

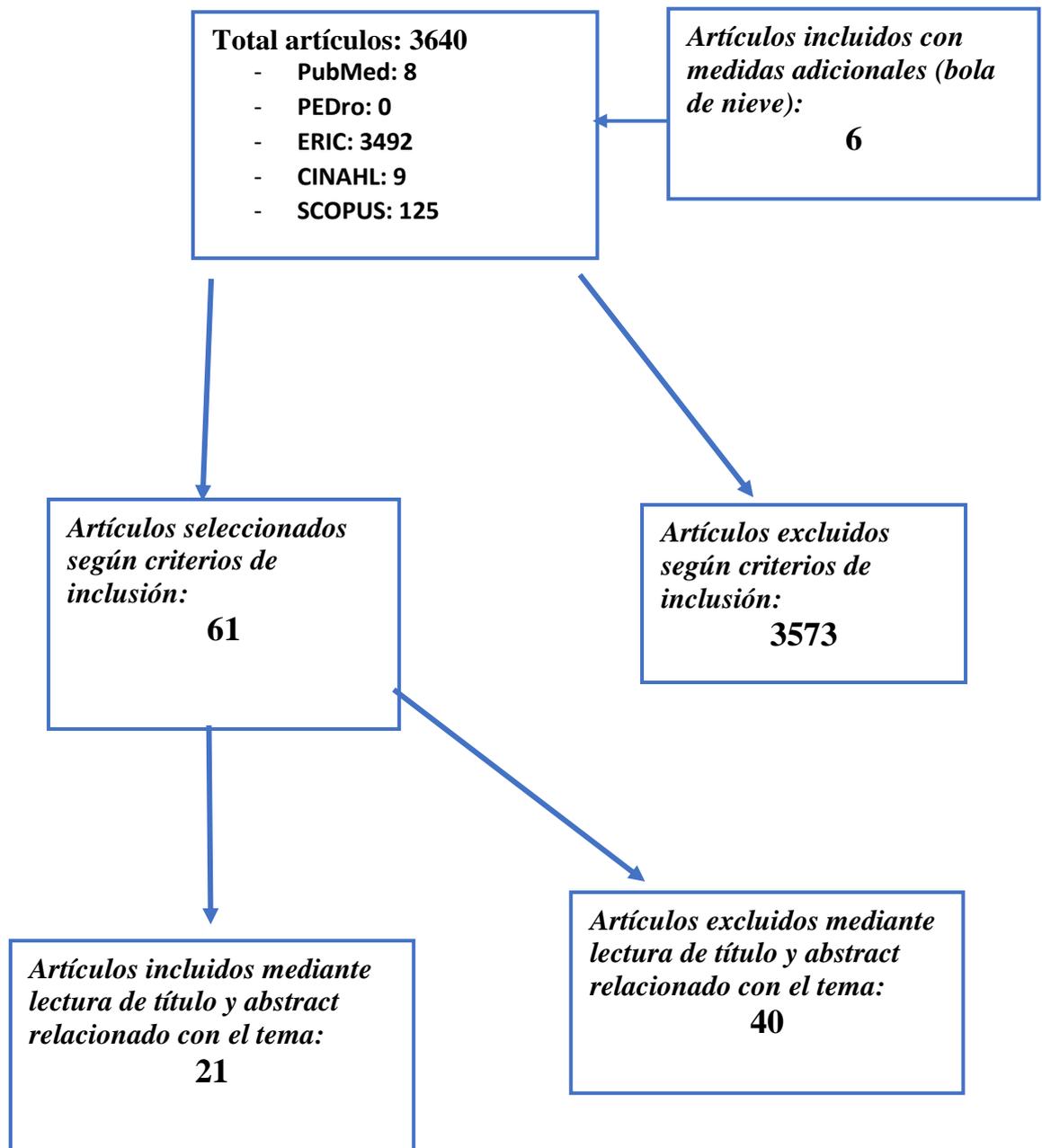
Además, se excluyeron aquellos artículos duplicados y que hablaban otros temas escolares que no fueran la inclusión.

En la búsqueda inicial, en la base de datos PubMed se encontraron 8 artículos que cumplieran los criterios de inclusión. Posterior a su lectura, se añadieron 6 artículos mediante la acción de “bola de nieve”. También se encontró dentro de un artículo, una referencia a una base de datos de las ciencias de la educación (ERIC), la cual siguiendo los mismos descriptores y los mismos criterios de inclusión se encontraron 3492 resultados, entonces se aplicaron los siguientes filtros: artículos publicados en los últimos cinco años, que los artículos incluyeran las palabras “inclusión”, “educación especial” y “disability”. De aquí salieron 53 artículos. Después de descartar los que no tuvieran nada que ver con el trabajo el resultado fue de 10 artículos, que se añadieron a los demás que ya teníamos de las otras bases de datos.

También se consultó normativa y tratamiento en Conselleria de educación y Universidad de las Islas Baleares. En concreto desde la Dirección de Inspección Educativa, se encontró dentro de los programas de atención a la diversidad, una apuesta clara por la inclusividad en la educación en centros escolares públicos para alumnos con discapacidad.

Juntando todos los artículos seleccionados de todas las bases de datos nos sale un total de 21 artículos.

Diagrama de Flujo, de la selección realizada:



IV-RESULTADOS DESDE CUATRO LINEAS DE ESTUDIO.

Resultados desde las perspectivas estudiadas, desde *cuatro líneas de estudio* para valorar las actuaciones y la dinámica escolar más favorable para alumnos con discapacidad en educación general en un centro ordinario inclusivo o en un centro educativo de educación especial.

Líneas de estudio:

- 1) *Información y contextualización en centros educativos: ordinario, especiales y mixto.*
- 2) *Estudio desde las experiencias: docentes, entorno familiar y repercusión en el alumnado discapacitado.*
- 3) *Ventajas e inconvenientes de centros educativos ordinarios inclusivos y especiales para los alumnos con discapacidad.*
- 4) *Oferta de formación para los apoyos educativos.*

Resultados Punto 1: Información y contextualización en centros educativos: general ordinario, especiales y mixto.

Educación general en un centro ordinario:

Muchas de las escuelas están integradas, pero no logran la inclusión completa. Es decir, las escuelas incluyen tanto a estudiantes con discapacidades como a estudiantes sin discapacidades, pero no cuentan con el apoyo o los recursos para que los estudiantes con discapacidades puedan participar plenamente en su educación. (2014 - Echo A. Rivera).

Las escuelas y los distritos pueden evaluar regularmente las adaptaciones físicas / arquitectónicas, así como los servicios de transporte para garantizar que los estudiantes lleguen a clase ya a la escuela a tiempo. (2014 – Echo A. Rivera)

Las escuelas regulares también pueden permitir que todos los estudiantes participen en actividades extracurriculares para que los estudiantes con discapacidades tengan oportunidades sociales adecuadas.

Se necesita apoyo para que las escuelas resuelvan los desafíos que pueden dificultar la inclusión. (2014 - Sandra Sorani -Villanueva).

“Casi el 62% de los estudiantes se educan en entornos generales con compañeros sin discapacidad el 80% del tiempo o más. Otro 5,4% de los estudiantes son educados en clases separadas en escuelas regulares.” (2017 - Nancy Rice).

Educación en un centro educativo especial:

“Las escuelas especiales para niños con trastornos del desarrollo tienen condiciones especiales que satisfacen sus necesidades educativas especiales, pero el proceso de socialización es muy difícil.” (2016 - Elena V. Zvoleyko).

Los centros de educación escolarizaron a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad cuando sus necesidades no pudieron ser atendidas adecuadamente en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Estos centros ofrecen una respuesta educativa especializada y adaptada a las necesidades de los alumnos que, después de la evaluación de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o de los departamentos de orientación correspondientes, se considere que su grado de integración en un centro ordinario sería mínimo a causa de la necesidad de adaptaciones significativas que precisen.

La escolarización de este alumnado en centros de educación especial, en jornada completa y/o escolarización combinada, tiene que prever medidas de desarrollo de la socialización y de las relaciones con el entorno y tiene que propiciar el mayor grado de autonomía y de inclusión posible. Los centros de educación especial se regulan en diferentes etapas, las cuales se tienen que tener en cuenta y desde las cuales se desarrollarán las funciones propias: etapa de educación especial infantil, educación básica especial, transición a la vida adulta y laboral (TAVA) y programas de iniciación profesional.

Las *aulas Unidad Educativa Específica a centro ordinario* (UEECO), se constituyen en aulas unitarias para alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual moderada con trastorno de personalidad o sin, a trastornos graves del desarrollo y del espectro autista, a discapacidad motriz severa, o a pluridiscapacitados. Aunque se encuentran físicamente en centros de educación general están regulados e incluidos en educación especial en Conselleria de Educación Especial.

Educación Mixta – inclusivo en un centro ordinario:

“La educación especial y la educación inclusiva para discapacitados se consideran estrategias paralelas con el objetivo común de mejorar el acceso a la educación de calidad para niños con discapacidades en escuelas especiales y generales. “(2017 - Megan Tones).

“Los maestros de educación general pueden cruzar varios niveles para trabajar de manera efectiva con el personal de educación especial, los ayudantes y los padres, para prevenir y resolver problemas relacionados con la prestación de servicios y la implementación de la inclusión.” (2014 – Echo A. Rivera).

En Francia, la ley del 11 de febrero del 2005 para la “igualdad de los derechos y oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas con discapacidad” propuso, que las personas con discapacidad se incluyeran en entornos regulares, mientras que al mismo tiempo hacer concesiones para sus discapacidades particulares.

De los 77 niños de uno de los estudios, 74 (96,1%) se beneficiaron de la intervención especial y 65 (84,4%) se beneficiaron de la inclusión en una escuela regular. El número de horas de intervención en entornos especializados fue menor y tuvo un margen más amplio que el número de clases regulares (2008 – C. Yianni-Coudurier).

“El maestro de educación especial fue visto como un recurso importante, por lo que la cooperación significativa entre el maestro de educación general y la educación especial se consideró como un primer paso para implementar la educación inclusiva.” (2017 - Edvina Besic).

Cuando las escuelas se vuelven más inclusivas, los maestros necesitan la asistencia de ayudantes especialistas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Sin su ayuda, es posible que los estudiantes con discapacidades no puedan participar en sus clases en la misma medida que sus compañeros sin discapacidades, y estos factores estresantes podrían disminuir su experiencia y rendimiento escolar.

A lo largo de los estudios se han observado *diferentes estrategias para la inclusión* de los niños discapacitados en las aulas de educación general.

En resumen, la comunicación, cooperación, empatía, interacción entre múltiples especialistas y docentes con recursos para resolver los problemas de los estudiantes con discapacidades proporciona un ejemplo de las escuelas como paradigmas ecológicos en acción.

Resultados Punto 2: Estudio desde las experiencias: docentes, entorno familiar y repercusión en el alumnado discapacitado.

Docentes:

“En la mayoría de los estudios, los maestros creen que la implementación exitosa de la inclusión es importante y requiere apoyo para poner en práctica estas modificaciones.”

(2014 - Echo A Rivera).

Los maestros creían que todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad, deberían estar en clases regulares y mostraron una actitud más favorable hacia los niños con discapacidades leves, pero no eran muy optimistas sobre los niños con discapacidades graves, en este estudio. (Itfaq Khaliq Khan).

Sin embargo, aunque el personal de la escuela sostiene que la colaboración entre los maestros de educación especial y general es beneficiosa, los docentes lamentan la falta de tiempo de planificación, la incompatibilidad de los maestros, la falta de capacitación, las diferentes habilidades de aprendizaje y la falta de apoyo administrativo. (2016 – Tawanda Majoko).

La investigación revela incluso que cuando los maestros sienten que las prácticas de colaboración están institucionalizadas en las escuelas, el uso de tales prácticas no siempre se implementa.

Por ejemplo, en un estudio de 118 maestros de educación general y especial, el 92% creía que las prácticas de colaboración estaban presentes en sus escuelas, pero sólo el 57% indicó el uso real de dichas prácticas. (2016 - Tawanda Majoko).

Finalmente, sí que se sacó en claro, de acuerdo con las respuestas de la encuesta de los maestros, que los asistentes (personal de apoyo: otros docentes, especialistas, alumnado) son un componente importante de las mejoras prácticas inclusivas, en particular con *respecto a los problemas de movilidad y accesibilidad*.

Entorno Familiar:

Las investigaciones han sugerido que los padres informan sobre los bajos índices de satisfacción con el logro académico en los programas educativos para sus hijos con discapacidad. (2016 - Deb Keen).

También informan su frustración por la forma en que se mide y se informa sobre el progreso de sus hijos en la escuela, especialmente para los niños que pueden tener un desempeño inferior al nivel de grado. (2016 – Deb Keen).

Sin embargo, en un estudio las evaluaciones descubrieron que las aulas inclusivas se consideraban las más adecuadas para hacer frente a las necesidades de los niños al mejorar el contacto social entre los niños con y sin NEE y facilitar el trabajo en equipo. (2017 - Edvina Besic).

Esta restricción en la participación social en entornos escolares generales a menudo se explica por las limitaciones en las capacidades socio adaptativas, principalmente relacionadas con las deficiencias en el funcionamiento sociocognitivo de los niños con discapacidad (2018 – Charles Fage).

Por lo tanto, los padres piden que se apoyen las capacidades de sus hijos, así como el funcionamiento sociocognitivo, es una necesidad crítica para la inclusión escolar exitosa de los niños con discapacidad en el entorno socioeducativo, no solo inclusión en el entorno familiar.

Repercusión en el Alumnado con discapacidad:

Los argumentos más avanzados para la inclusión en el aula son los que ofrecen a los niños discapacitados la oportunidad de establecer relaciones recíprocas con sus compañeros y también que promueve su desarrollo social, emocional y cognitivo. (2008 – C. Yianni-Coudurier).

Por eso, un aspecto importante de la inclusión escolar es aumentar las oportunidades para la socialización. En este estudio, cuando surgieron problemas con respecto a la socialización y la aceptación de los compañeros, los estudiantes con discapacidades tomaron medidas, resolviendo con frecuencia los problemas por sí mismos. Las iniciativas de los estudiantes fueron especialmente evidentes cuando se trató de desarrollar relaciones con los compañeros y sentirse cómodos en sus nuevas escuelas. Además, este estudio recogió que cuando los estudiantes se involucraron con el personal y con los compañeros de estudios, se sintieron más cómodos en su nuevo entorno.

Sin embargo, en otros estudios los estudiantes discapacitados han tenido un efecto contrario en cuanto a la inclusión. Por ejemplo, en un estudio, trece participantes informaron que la *intimidación* de niños con discapacidad por parte de sus compañeros dificultó la inclusión de estos niños en clases convencionales. (2016 – Tawanda Majoko).

En otro estudio, el *rechazo social*, las deficiencias en la comunicación y los desafíos de comportamiento de los niños interfirieron con la inclusión en las clases regulares. (2016 - Tawanda Majoko).

A lo largo de los estudios se han observado diferentes metodologías de actuación para la inclusión de los niños discapacitados en las aulas de educación general.

Entre ellas destaca la de este estudio (2012 - Kimberly Crosland) que versa de *las intervenciones mediadas por pares*, lo cual dice que se han encontrado efectivas para brindar oportunidades de aprendizaje social a través de la interacción de un compañero con otro (por pares). Se ha utilizado para mejorar el comportamiento de las tareas, rendimiento matemático, interacciones sociales, etc. La tutoría entre compañeros en toda la clase que involucra el emparejamiento de todos los niños de la clase ha dado

como resultado mejoras en la fluidez de lectura, comprensión de lectura e interacciones sociales entre los estudiantes con discapacidades y sus compañeros.

Resultados Punto 3: Ventajas e inconvenientes de centros educativos ordinarios inclusivos y especiales para los alumnos con discapacidad.

VENTAJAS centros educativos ORDINARIOS INCLUSIVOS

En la mayoría de los estudios se habla de la educación general como entorno más inclusivo y que favorece más las necesidades de los niños discapacitados. Como criterio general, *procurando siempre que sea posible de la participación del alumno con discapacidad.*

En uno de los estudios se habla del principio de Mejoramiento de la educación de los individuos con discapacidades de la inclusión escolar, que exige que los estudiantes con discapacidades reciban una educación en el ambiente menos restrictivo con los apoyos adecuados (2014 - Ronald Crouch).

En otro de los estudios, que compara tres tipos de docentes (maestros de sordos, maestros de educación general y maestros de educación especial) con evaluaciones sobre las actitudes hacia las personas discapacitadas y hacia la integración escolar, los resultados fueron los siguientes: (Venetta Lampropoulou).

- Clasificación de los puntajes de mayor a menor con recto a las actitudes hacia las personas con discapacidades: maestros de sordos, maestros de educación regular y maestros de educación especial.
- Clasificación de los puntajes de mayor a menor con respecto a las actitudes hacia la integración escolar: maestros de educación regular, maestros de educación especial y maestros de sordos.

Otro estudio destacado realizó una revisión sistemática de 26 estudios sobre los efectos de la inclusión en las habilidades académicas de los estudiantes sin discapacidades. El 81% de los estudios informaron efectos positivos o neutros, por lo que los autores concluyeron que “no hay efectos adversos en los alumnos sin NEE al incluir a los alumnos con necesidades especiales en las escuelas generales”. (2017 – Edvina Besic).

VENTAJAS de centros educativos de educación ESPECIAL

Cada vez hay más pruebas de que la inclusión educativa produce un efecto positivo en los niños con discapacidades, especialmente en los *períodos de interés* en la escolarización y el futuro laboral. (2018 - Charles Fage).

Los beneficios de los enfoques sistemáticos para niños con discapacidades se han destacado previamente en numerosos estudios. Los resultados de nuestra intervención sugieren que dichos enfoques, que generalmente se implementan en entornos especializados, también pueden ser adecuados para entornos generales gracias a las *nuevas oportunidades* que brindan los apoyos tecnológicos (2018 – Charles Fage).

En beneficio de la educación especial, un estudio mostró que los niños con deficiencias intelectuales *usaban el lenguaje con mayor frecuencia* en entornos de educación especial que en situaciones de inclusión como puede ser en entornos de educación general.

INCONVENIENTES de centros educativos ORDINARIOS INCLUSIVOS

La mayoría de los estudios hablan de la falta de preparación o confianza por parte de los docentes como inconveniente de la educación general.

Del estudio de (2016 - Tawanda Majoko): los estudios revelan que los docentes de educación general se sienten mal preparados para implementar tales intervenciones. También informaron preocupaciones sobre su falta de confianza en la enseñanza en un entorno inclusivo y sentimientos de *baja autoeficacia* al trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

Otros estudios reflejan que además de las preocupaciones sobre su falta de preparación, algunos educadores han informado que carecen de apoyo y recursos adecuados dentro de sus escuelas. (Mandell et al 2013 – 2016 - Tawanda Majoko). La investigación refleja que incluso cuando los maestros sienten que las prácticas de colaboración están institucionalizadas en las escuelas, el uso de tales prácticas no siempre se implementa.

Por ejemplo, en un estudio de 118 maestros de educación general y especial, el 92% creía que las prácticas de colaboración estaban presentes en sus escuelas, pero sólo el 57% indicó el uso real de dichas prácticas. (2016 - Tawanda Majoko)

Otro aspecto, es el que refleja el estudio de (2016 - Elena V Zvoleyko), que una escuela general tiene un gran potencial para socializar, pero a menudo no está lista para aceptar a un niño con discapacidades.

La falta de adaptaciones adecuadas es otro tema que preocupa a las familias sobre las escuelas generales. Cuando los estudiantes no pueden asistir a clases o actividades extracurriculares debido a problemas de accesibilidad o transporte, sus oportunidades académicas y su desarrollo psicosocial pueden verse afectados.

INCONVENIENTES de centros educativos de educación ESPECIAL

Sobre la educación especial, (2018 - Sarah Reddington) argumenta que la implementación de políticas y programas de educación especial no abordan adecuadamente la complejidad de las experiencias de niños y jóvenes con discapacidades.

Además, en otro estudio el hallazgo de que los maestros de educación especial exhibieron más actitudes negativas que los educadores regulares hacia las personas con discapacidad es indicativo de que el entrenamiento y el contacto con estudiantes con discapacidades no sólo garantiza el desarrollo de actitudes positivas, sino que puede crear el resultado opuesto.

Esto puede esperarse cuando los maestros de educación especial, en entornos generales, *carecen de experiencias positivas con sus estudiantes* con discapacidades debido a varias razones, por ejemplo, la falta de apoyo de otro personal escolar o la falta de otros servicios para los estudiantes, trabajo en solitario, falta de coordinación y apoyo, hay discapacidades que conllevan un comportamiento agresivo y puede crear tensiones al haber poca retroalimentación positiva.

Resultados Punto 4: Oferta de formación para los apoyos educativos.

Los maestros de educación general tanto elemental como secundaria informaron de sus preocupaciones sobre su falta de confianza en la enseñanza en un entorno inclusivo y sentimientos de baja autoeficacia al trabajar con niños con necesidades educativas especiales. (2016 – Tawanda Majoko)

Como dice (Itfaq Khaliq Khan) los maestros tienen una *capacidad limitada para abordar* las necesidades educativas especiales. No reciben capacitación a través del desarrollo profesional regular para abordar las necesidades de todos los estudiantes.

Un 76% de los maestros creen que los docentes en el aula no poseen la experiencia para trabajar con niños con discapacidades (2015 – Lucy Bailey).

Incluso después de completar un curso sobre prácticas inclusivas, los maestros de enseñanza inicial indicaron que, aunque el curso era útil, todavía *necesitaban apoyo en estrategias* de instrucción y en la comprensión de las características de los niños con diferentes tipos de discapacidades (2016 – Tawanda Majoko).

Es posible que los maestros de educación regular necesiten apoyo continuo adicional si van a atender a estudiantes con discapacidades en sus aulas.

El maestro de educación especial fue visto como un recurso importante, por lo que la *cooperación* significativa entre el maestro de educación general y el de educación especial se consideró como *un primer paso* para implementar la educación inclusiva (2017 – Edvina Besic).

Los *maestros estaban divididos* sobre si querían que el personal de apoyo ingresara en sus aulas para apoyar la práctica inclusiva: con un 57% a favor y un 43% en contra.

Aunque el personal de la escuela sostiene que la colaboración entre los maestros de educación general y especial es beneficiosa, los maestros lamentan la falta de tiempo de planificación, la incompatibilidad de los maestros, la falta de capacitación, las diferentes habilidades de aprendizaje y la falta de apoyo administrativo. (2016 – Tawanda Majoko).

El tipo de discapacidad también parece influir en las actitudes de los docentes.

Por ejemplo, se encontró que los maestros generalmente apoyaban en mayor medida la inclusión de niños con discapacidades físicas y sensoriales que aquellos con discapacidades intelectuales, de aprendizaje y de conducta. (2015 – Sharmila Vaz)

Esto refleja que los maestros están seguros de que pueden abordar las necesidades educativas de los niños con discapacidades leves y moderadas, pero sienten que el manejo de los niños con discapacidades graves en las aulas regulares es un desafío. (2015 – Sharmila Vaz)

La base de los resultados concluye que, a pesar de todos los desafíos, los maestros de las escuelas ordinarias *tienen una actitud positiva y favorable hacia la inclusión*. Están listos para ser parte de tales intervenciones siempre que se aseguren todos los requisitos previos para introducir una educación inclusiva (Itfaq Khaliq Khan).

*La colaboración y la comunicación son componentes críticos
para una implementación de inclusión exitosa.*

V - DISCUSIÓN DESDE CUATRO LINEAS DE ESTUDIO.

Discusión desde las perspectivas estudiadas, desde *cuatro líneas de estudio* para valorar las actuaciones y la dinámica escolar más favorable para alumnos con discapacidad en educación general en un centro ordinario inclusivo o en un centro educativo de educación especial.

Líneas de estudio:

- 1. Información y contextualización en centros educativos: ordinario, especiales y mixto.*
- 2. Estudio desde las experiencias: docentes, entorno familiar y repercusión en el alumnado discapacitado.*
- 3. Ventajas e inconvenientes de centros educativos ordinarios inclusivos y especiales para los alumnos con discapacidad.*
- 4. Oferta de formación apoyos educativos.*

Discusión punto 1: ***Información y contextualización en centros educativos: ordinario, especiales y mixto.***

La educación de alumnos con necesidades en la etapa escolar no tiene que ser un espacio físico cerrado que aisle y separe a los alumnos de los demás del centro, sino lo contrario: se quiere una educación que incluya, que sea una propuesta de enseñamiento – aprendizaje que tenga una aula-base y poder usar al máximo los otros espacios y actividades del centro.

Sin un horario escolar restrictivo y uniforme, con solo la participación de personal especializado, sino que sea un horario flexible y ajustado a las diferentes necesidades que presenten los alumnos para facilitar la inclusión.

Con una atención intensiva y especializada, pero combinado con participación de otros docentes del centro y con integración en actividades dentro de aulas de referencia de grupos clases ordinarios.

Que no tengan los centros una propuesta curricular cerrada, una programación uniforme, sino que sea una propuesta curricular abierta y flexible que permita itinerarios y planes individualizados atendiendo a las necesidades y características de cada alumno/a.

Para que no sean entornos segregados “especiales”, rígidos e inmutables y a la vez desconocidos por el resto del alumnado. Debe ser un grupo estable y cohesionado que esté abierto a situaciones de aprendizaje, sociales y de convivencia con otros grupos y entornos del centro educativo.

Uno de los objetivos de la educación mixta es *favorecer la dinámica de las relaciones interpersonales*: niveles de aceptación mutua pueden ayudar en el sentimiento de pertenencia a un grupo por parte de los alumnos con discapacidades, la existencia de alumnado procedente del entorno social o familiar del alumno con discapacidades y sus relaciones de amistad o conflicto.

En el caso de educación especial y educación mixta existe el peligro de un posible riesgo de sobreprotección o dependencia y sobre todo en educación especial, se añade la falta de socialización al estar en pequeños grupos aislados del entorno general de un centro educativo.

Otro de los puntos a tener en cuenta serían los *factores organizativos*: existe un desfase en la edad cronológica del grupo respecto del alumno, el número de grupos de referencia a los cuales acude el alumno con discapacidad.

La disposición y actitudes personales favorables o no del profesorado y alumnado ordinario tiene que tener en cuenta que la inclusión de un alumno en un grupo comporta no sólo que él se tiene que adaptar al grupo, sino también el grupo a él.

Cada uno de los profesores del equipo docente del grupo tiene que seleccionar, en función de las características de su área y de su propia visión educativa, unos contenidos, generalmente actitudinales, dirigidos al grupo de alumnos y con tendencia a evitar posturas no deseables (sobreprotección, indiferencia, rechazo, agresión, manipulación...) y a promover otras positivas (respeto, ayuda, colaboración, cooperación, solidaridad, aceptación...).

El trabajo simultáneo del tutor del grupo de referencia y del profesorado de las áreas en que se concreta la integración es, en este sentido, un elemento a tener en cuenta y una cuestión que, además de favorecer una mayor inclusión del alumno con discapacidad, repercutirá en una mejora del clima de convivencia en este grupo y la inclusión dentro del centro.

No se considera suficiente la existencia del aula UEECO porque ya sea real su integración en el centro y, por lo tanto, sí *se trabajará des del principio con toda la comunidad educativa* para que desde todos los estamentos se desarrollen actuaciones que la fomenten y la conviertan en una integración real que favorezca la cohesión del grupo y el sentido.

Resultados Punto 2: Estudio desde las experiencias: docentes, entorno familiar y repercusión en el alumnado discapacitado.

Estos alumnos necesitan un apoyo más personalizado y personas que les rodeen sensibilizadas con las dificultades que experimentarían en su proceso de adaptación.

En el entorno familiar, existe poca socialización con el resto de alumnado, se reduce al tener poca oferta de extraescolares inclusivas, de alumnos con discapacidad cuando salen del colegio. Y a nivel social se reduce a encuentros entre ellos, con esfuerzo y ganas de los familiares caso existan asociaciones de su discapacidad.

Hay que tener en cuenta también motivos económicos las familias necesitan ayudas personales extras, los problemas de movilidad y accesibilidad, adaptaciones de medios que son costosas y no siempre reciben ayudas suficientes.

Un resultado sorprendente es que se encontró que los hijos discapacitados de familias de una clase social más baja pasan menos tiempo en la escuela, aunque todos los padres están generalmente a favor de la inclusión escolar. (2008 C.Yanni-Coudurier)

“Los padres tienen la visión de que las escuelas para sus hijos con discapacidades carecen de materiales actualizados, métodos y prestación de servicios para los estudiantes.” (2017 - Nancy Rice)

Es necesario asegurarse que estos alumnos tengan todos los materiales necesarios para la realización de las actividades en el aula, teniendo en cuenta que sus familias pueden tener dificultades para proporcionárselos y poder recibir una mejor atención especializada en el aula.

Todos los miembros del entorno familiar, la comunidad educativa y grupo de referencia deben tener una importante participación e implicación para conseguir una real y adecuada educación inclusiva.

Con un mayor compromiso, para que la diversidad en el entorno socioeducativo sea una realidad para los alumnos discapacitados y en los centros se les incluya como una incorporación de nuevas necesidades y perfiles de alumnos, que ha de favorecer

actividades generales que se programen a nivel de centro que tengan un carácter inclusivo.

También fomentar actividades de sensibilización de tipo informativo (jornadas, charlas...) destinadas a favorecer la integración y dirigidas a profesionales, entorno familiar y/o alumnos.

Contemplando necesariamente la participación de todos los alumnos y proporcionando los medios necesarios para que sea posible (eliminando barreras, facilitando el acceso a los espacios de uso común, adaptando normas, simplificando el protocolo necesario para la utilización de determinados servicios, estableciendo mecanismos adecuados de transmisión de la información y facilitando su comprensión...).

“Los maestros y administraciones escolares generalmente están a favor de la integración de los niños con discapacidades en las escuelas “normales”. Sin embargo, la capacitación insuficiente de maestros, junto con la escasez de materiales y recursos de enseñanza, representa un gran reto para las direcciones de educación especializada.”
(2017 - Brittany Franck)

Incluso después de completar un curso sobre prácticas inclusivas, los maestros de enseñanza inicial indicaron que, aunque el curso era útil, todavía necesitaban apoyo en estrategias de instrucción y en la comprensión de las características de los niños con diferentes tipos de discapacidades. (2016 – Tawanda Majoko).

Las *opiniones de docentes y profesionales de apoyo* educativo se tienen que tener en cuenta para mejorar el proceso de aprendizaje e integración del alumnado. Sus orientaciones, experiencias y contribuciones son importantes al estar ellos en contacto directo con los niños, aportan una perspectiva con una visión técnica que ayuda en la toma de decisiones.

Sería recomendable utilizar actividades y metodologías participativas avaladas por las investigaciones, ayuda entre iguales, actuación conjunta de los docentes en el aula, los grupos interactivos y aprendizaje cooperativo e integral (tertulias de dialogo, enseñanzas diversificadas, tutorías personalizadas, personalización de la enseñanza).

El espacio que posibilita la inclusión en la etapa educativa son las aulas ordinarias, y es necesario organizar, bajo los principios de trabajo en equipo, colaboración y cooperación, los recursos y apoyo complementarios de manera especial los que puedan necesitar los alumnos NEE.

La socialización puede reducir el estigma asociado con las discapacidades y preparar a los estudiantes para interacciones fuera del entorno escolar.

“Desde el punto de vista de los *alumnos con discapacidad*, las aulas inclusivas tenían un clima centrado en el estudiante, lo que les ayudó a construir mejores relaciones hacia la escuela. “(2016 - Edvina Besic).

Los estudiantes sin discapacidad tenían un autoconcepto más positivo de desempeño y autoestima en las aulas inclusivas que en las aulas regulares. Las expectativas tienen que ser las mismas para el conjunto del alumnado y en todos los ámbitos, se han de introducir los cambios necesarios para asegurar la socialización igualitaria que respete la diversidad con o sin discapacidad, permitiendo el desarrollo personal.

Como criterio general, se tiene que procurar siempre que sea posible la participación del alumno con discapacidad y que este, realice actividades similares a las de sus compañeros tanto dentro como fuera del grupo de referencia.

La educación inclusiva es un trabajo que se puede desarrollar de forma progresiva e ir priorizando curso a curso, en función de las deficiencias y necesidades que se vayan detectando para alcanzar la inclusión.

Bajo los principios de trabajo en equipo, colaboración y cooperación, con la participación de todos los miembros del entorno familiar, la comunidad educativa y grupo de referencia para alcanzar la inclusión.

Resultados Punto 3: Ventajas e inconvenientes de centros educativos ordinarios inclusivos y especiales para los alumnos con discapacidad.

VENTAJAS centros educativos ORDINARIOS INCLUSIVOS

En este sistema y con las nuevas pedagogías que se instauran se da mucha importancia a la *interacción en el centro* educativo ordinario inclusivo como un elemento responsable del aprendizaje.

Mediante la interacción entre el nuevo conocimiento, los docentes y en determinadas circunstancias los mismos alumnos compañeros les hace aprender. Hay muchas y variadas experiencias que muestran, que no solo aprende el alumno con discapacidad, con la ayuda personalizada que recibe de su compañero, sino que el alumno que interactúa también aprende.

Interactuar enseñando es la mejor manera de aprender, puede ser un elemento que movilice la capacidad de darse apoyo para aprender y sacar provecho a las diferencias de nivel entre alumnos.

VENTAJAS de centros educativos de educación ESPECIAL

Se establecen vínculos afectivos positivos entre alumnos, alumnos – docentes-especialistas, y entre docentes al ser grupos reducidos y no haber tantos cambios de docentes.

Teniendo en cuenta el perfil de alumnado a quienes están dirigidos estos centros pueden *aprovechar todo tipo de recursos del centro* y del entorno para potenciar su motivación y facilitar su comprensión de los aprendizajes.

Todo el *equipo de docentes-especialistas* tienen una función más amplia, establecen espacio de asesoramiento, facilitando y gestionando los aprendizajes del alumno, recursos y aspectos metodológicos. Analiza los elementos que influyen y tiene claras las necesidades del alumno con discapacidad, estableciendo criterios consensuados, compartidos y flexibles.

El *seguimiento es más individualizado*, con adaptación en el establecimiento del contenido curricular el objetivo final es educar no instruir y facilitando posibles colaboraciones de diferentes especialistas del propio centro.

Hay *colaboración* entre familia, centro y Servicios de apoyo externos al centro educativo.

En estos centros y en colaboración con otras entidades externas (servicios sociales, asociaciones...) les dan a conocer *diferentes metodologías* para poder orientarles hacia nuevos perfiles y proyectos individuales profesionales que ya no se incluyen dentro del sistema educativo general, que caminos podrán seguir, para ampliar sus capacidades y desarrollar su autonomía e independencia personal.

INCONVENIENTES de centros educativos ORDINARIOS INCLUSIVOS

Pocas acciones concretas de mejora en el centro educativo: se tendría que valorar la estructura organizativa; el espacio de relación institucional con el entorno familiar y con entidades externas; como se realiza la incorporación de este alumnado con necesidades. Hace falta, establecer realmente *espacios de intercambio* entre profesionales que les atienden, establecer vínculos afectivos positivos entre alumnos- docentes y docentes-especialistas.

Asignar más recursos de apoyo al alumno, familia y/o docentes- equipo de especialistas. A nivel de *grupo de referencia* usando los espacios de tutoría y actividades del propio centro, trabajar aspectos de comunicación, cooperación y trabajo en equipo, para movilizar la capacidad de dar apoyo y sacar provecho de las *diferencias de nivel* entre alumnos, que tanto parece molestar a algunos docentes.

“La educación inclusiva de estos niños a menudo se ve obstaculizada por los recelos del personal escolar que presume de *resultados negativos* en el funcionamiento *en el aula* si el estudiante no es lo suficientemente autónomo.” (2018 - Charles Fage)

¿Se trabajan a nivel de centro educativo, docentes y alumnado las habilidades para esa interacción, se prioriza el trabajo cooperativo y en equipo? ¿qué nivel de confianza y compromiso hay? ¿qué canales y vías de coordinación se establecen?

Se considera necesario la existencia de *formación permanente para los docentes* ya que estos se plantean cuestiones sobre que contenidos impartir, como integrarlos en el grupo clase, necesidades concretas de adaptación, buscando respuestas e innovaciones metodológicas para poder orientarles.

INCONVENIENTES de centros educativos de educación ESPECIAL

Según como se lleven los canales de coordinación, puede haber parcelación de la responsabilidad de cada profesional y que las funciones que asuma cada uno no estén claras y concretas, pudiendo no tener competencias reales en todas ellas al ser alumnos que pueden presentar complejidades y características especiales.

El centro debe facilitar, aprobar y evaluar la formación y aplicación de metodologías innovadoras, *contextualizada* y vinculada a actividades de formación organizadas para la transformación e *innovación progresiva de la formación* del personal docente. Para evitar que tengan el sentimiento de no trabajar conjuntamente o no se sientan implicados en el centro.

El centro no suele implicarse en las actividades del entorno, no elabora directrices para el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares o cualquier otro servicio que se ofrezca al alumnado y familiares.

Resultados Punto 4: Oferta de formación para los apoyos educativos.

“Los maestros de educación general tanto elemental como secundaria informaron preocupaciones sobre su falta de confianza en la enseñanza en un entorno inclusivo y sentimientos de baja autoeficacia al trabajar con niños con necesidades educativas especiales.” (2016 – Tawanda Majoko)

Los maestros que realizan modificaciones para resolver problemas académicos son indicativos de la implementación efectiva de la inclusión para estudiantes con discapacidades.

“Con respecto a la interdependencia, los maestros pueden colaborar con varias personas de recursos clave, y esta colaboración puede ser esencial para resolver los problemas de los estudiantes con discapacidades.” (2014 - Echo. A rivera).

Trabajo específico de especialistas no docentes, actuando, por una parte, una *intervención directa* con el alumno basada en el desarrollo y potenciación de todos los aspectos implicados en el proceso individual del alumno. Otro aspecto de la actuación del especialista con el alumnado para *dar pautas de intervención* y asesoramiento *al resto de profesionales* que trabajan directamente con el alumno, tanto al docente de materia como al tutor y *no siempre hay opción debido al exceso de trabajo y multiplicidad de reuniones dentro de los horarios de trabajo de los docentes.*

Por otra parte, la intervención con el alumnado en el trabajo de *seguimiento curricular* del profesor de la materia juntamente con los especialistas o el responsable del Dpto. de orientación que tutorice al alumno. Este último tendría que poder hacer intervención directa en aspectos de ayuda curricular de una materia concreta con apoyo, *marcar estrategias de organización* de las materias...es decir la misma ayuda que pueden dar al resto de alumnado con dificultades de aprendizaje. Es necesario marcar, establecer, detallar, transcribir las adaptaciones curriculares para *dejar constancia* y que quede siempre reflejado para un *posterior seguimiento* al haber muchos cambios docentes, no siempre ocurre y son estos alumnos discapacitados *más sensibles a los cambios de rutinas.*

A estos alumnos y a los propios docentes, les afecta el *cambio continuo de docentes* y profesionales a su alrededor, *no se llega o se tarda más en crear un clima de conexión emocional* entre los profesionales que les haga sentirse apoyados.

Los maestros colaboraron para diseñar planes de comportamiento que los estudiantes podrían seguir para resolver *problemas de comportamiento*. Cuando *la colaboración* entre los maestros *no fue suficiente*, los maestros colaboraron con los padres y otros miembros del entorno familiar, haciéndolos conscientes de los problemas que el estudiante estaba experimentando y las posibles soluciones para el problema.

Estos alumnos en muchas ocasiones *acuden a servicios externos* complementarios por temas de refuerzo, salud o apoyo cognitivo. No siempre se establecen o son *pocas las coordinaciones* desde el centro escolar.

Coordinación con Entidades externas, Asociaciones, Servicios Sociales, que no pertenecen al sistema educativo es un factor crucial para llegar a un buen resultado. No se involucran suficientemente a los múltiples profesionales en un plan de trabajo coordinado.

Existe un nivel esperable y constructivo de *diferencias entre profesionales* (“tensión de rol”), pero otros niveles de conflicto y divergencias tendrían que ser evaluados y corregidos.

La enseñanza conjunta de alta calidad se puede caracterizar como: capacitación y preparación adecuadas de los maestros, tiempo de preparación compartido, determinación durante la selección del compañero...

También se recomienda que el problema de la capacidad limitada de los docentes se aborde a nivel de *la capacitación docente previa al servicio al incorporar la educación inclusiva en el currículo. Para los maestros que ya están en servicio, se deben hacer cambios en el currículo de capacitación de maestros en servicio.*

Crear una buena alianza, para compartir riesgos para garantizar la cooperación y potenciar el sentido de compartir el propósito y la meta de la intervención e inclusión docente.

VI-CONCLUSIÓN Y CUESTIONES.

Uno de los objetivos de la educación inclusiva es favorecer la dinámica de las relaciones interpersonales y tiene la finalidad de que el alumno con discapacidad consiga la autonomía suficiente para poder regular el propio aprendizaje y aumentar sus expectativas de éxito, asociados a la permanencia en el sistema educativo inclusivo y/o especial.

La *participación* de todos los miembros del entorno familiar, la comunidad educativa y grupos de referencia se debe desarrollar de forma *progresiva* para alcanzar la inclusión.

Las aulas ordinarias posibilitan la inclusión en la etapa educativa si hay *trabajo en equipo, colaboración y cooperación*, esta socialización puede *reducir el estigma* asociado con los alumnos discapacitados.

La colaboración familia-centro educativo es clave. Se tendría que mostrar disponibilidad para atender, informar y hacer partícipes a las familias del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las situaciones particulares de estos alumnos con discapacidad.

Los *docentes y administraciones* escolares están a favor de la integración en centros ordinarios, sin embargo, la *capacitación insuficiente*, escasez de materiales y recursos especializados representan un *reto y necesitan apoyos* en estrategias y medios necesarios para la realización de actividades, integración e inclusión en el aula ordinaria.

Se debe motivar y formar a los todos docentes en la importancia de la formación en innovaciones pedagógicas para el pleno desarrollo de cada uno.

Dar a conocer diferentes metodologías para que puedan brindar una orientación sobre qué caminos seguir, para ampliar sus capacidades y desarrollar su autonomía e independencia personal en el caso de alumnos discapacitados.

Hace falta *establecer realmente espacios de intercambio* entre los profesionales que atienden a estos alumnos, ya que aportan una perspectiva con una visión técnica que ayuda en la toma de decisiones. La actuación de los especialistas con el alumnado podría dar pautas de intervención y asesoramiento al resto de profesionales, aunque *no siempre se lleva a cabo* ya que no hay opción dentro de los horarios de trabajo de los docentes.

Es necesario *asignar más recursos* tanto personales como económicos al alumno, familia y/o docentes – equipo de especialistas, para poder atender de manera integral y holística a los alumnos con discapacidad, tanto en centros inclusivos como especiales.

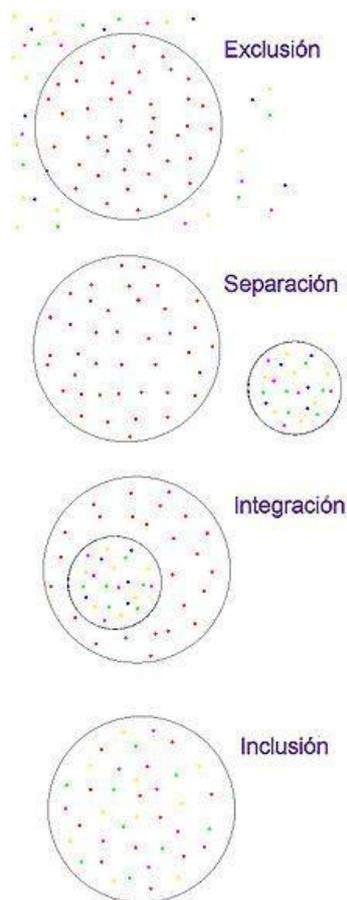
Los docentes aportan sus conocimientos de las enseñanzas que imparten cada uno y sobre todo han de tener unes *actitudes positivas hacia la inclusión*, ya que son el eje de los centros educativos.

Se necesitan buenos educadores, es decir: docentes-orientadores y padres, los centros escolares deben ser *centros de relación y de intercambio*.

No deberíamos preguntarnos “¿qué necesita una persona para poder encajar en el orden social existente de nuestros días?”. En lugar de eso deberíamos preguntarnos “¿qué vive en cada ser humano y qué podemos desarrollar en él o en ella?” Rudolf Steiner

Para que la inclusión funcione hace falta que todos los participantes (instituciones, profesores, alumnos, entorno familiar) tengan unas *actitudes positivas flexibles* hacia la inclusión, la discapacidad y una *madurez personal* que cree un clima agradable y adecuado de trabajo para todos, sea centro educativo inclusivo o especial y en el tejido social.

Hay mucho trabajo hecho, pero también resta mucho por hacer.



VI- BIBLIOGRAFÍA

1. Crosland K, Dunlap G. Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. *Behav Modif* [Internet]. 2012 May 3 [cited 2019 May 29];36(3):251–69. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145445512442682>
2. Crouch R, Keys CB, McMahon SD. Student–Teacher Relationships Matter for School Inclusion: School Belonging, Disability, and School Transitions. *J Prev Interv Community* [Internet]. 2014 Jan 21 [cited 2019 Mar 4];42(1):20–30. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24447156>
3. Yianni-Coudurier C, Darrou C, Lenoir P, Verrecchia B, Assouline B, Ledesert B, et al. What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *J Intellect Disabil Res* [Internet]. 2008 Oct 1 [cited 2019 Mar 4];52(10):855–63. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1365-2788.2008.01100.x>
4. Rivera EA, McMahon SD, Keys CB. Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities. *J Prev Interv Community* [Internet]. 2014 Jan 21 [cited 2019 Mar 4];42(1):72–85. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24447160>

5. 1. Kamps DM, Leonard BR, Vernon S, Dugan EP, Delquadri JC, Gershon B, et al. Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *J Appl Behav Anal* [Internet]. 1992 [cited 2019 Mar 4];25(2):281–8. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1634423>
6. 1. Keen D, Webster A, Ridley G. How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism* [Internet]. 2016 Apr 6 [cited 2019 Mar 4];20(3):276–94. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25948598>
7. 1. Fage C, Consel CY, Balland E, Etchegoyhen K, Amestoy A, Bouvard M, et al. Tablet Apps to Support First School Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorders (ASD) in Mainstream Classrooms: A Pilot Study. *Front Psychol* [Internet]. 2018 Oct 23 [cited 2019 Mar 4];9:2020. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30405498>
8. 1. Lampropoulou V, Padeliadu S. Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers. Attitudes toward people with disabilities and inclusion. *Am Ann Deaf* [Internet]. 1997 Mar [cited 2019 Mar 4];142(1):26–33. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9127498>
9. 1. Majoko T. Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *J Autism Dev Disord* [Internet]. 2016 Apr 29 [cited 2019 Mar 4];46(4):1429–40. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26715013>

10. 1. Sorani-Villanueva S, McMahon SD, Crouch R, Keys CB. School Problems and Solutions for Students With Disabilities: A Qualitative Examination. *J Prev Interv Community* [Internet]. 2014 Jan 21 [cited 2019 Mar 4];42(1):58–71. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24447159>

11. 1. Teles FM, Resegue R, Puccini RF. [Functional skills of children with deficiencies in school inclusion: barriers to effective inclusion]. *Cien Saude Colet* [Internet]. 2013 Oct [cited 2019 Mar 4];18(10):3023–31. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24061029>

12. 1. Vaz S, Wilson N, Falkmer M, Sim A, Scott M, Cordier R, et al. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. van Wouwe J, editor. *PLoS One* [Internet]. 2015 Aug 28 [cited 2019 Mar 4];10(8):e0137002. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26317862>

13. 1. Zvoleyko EV |Kalashnikova. SA |Klimenko. TK. Socialization of Students with Disabilities in an Inclusive Educational Environment. *Int J Environ Sci Educ* [Internet]. 2016 [cited 2019 May 29];11(14):6469–81. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115873>

14. 1. Khaliq Khan I, Hashmi S, Khanum N. Article Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions [Internet]. [cited 2019 May 29]. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161534.pdf>

15. 1. Reddington S, Study Y, Price D. Pedagogy of New Materialism: Advancing the Educational Inclusion Agenda for Children and Youth with Disabilities [Internet]. Vol. 33, INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION. 2018 [cited 2019 May 29]. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185590.pdf>

16. 1. Bešić E, Paleczek L, Krammer M, Gasteiger-Klicpera B. Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. Eur J Spec Needs Educ [Internet]. 2017 Jul 3 [cited 2019 May 29];32(3):329–45. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2016.1240339>

17. 1. Bailey L, Nomanbhoy A, Tubpun T. Inclusive education: teacher perspectives from Malaysia. Int J Incl Educ [Internet]. 2015 May 4 [cited 2019 May 29];19(5):547–59. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2014.957739>

18. 1. Franck B, Joshi DK. Including students with disabilities in Education for All: lessons from Ethiopia. Int J Incl Educ [Internet]. 2017 Apr 3 [cited 2019 May 29];21(4):347–60. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1197320>

19. 1. Papadopoulou D, Malliou P, Kofotolis N, Vlachopoulos SP, Kellis E. Health-Related Quality of Life in Children Attending Special and Typical Education Greek Schools. Int J Disabil Dev Educ [Internet]. 2017 Jan 2 [cited 2019 May 29];64(1):76–87. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912X.2016.1158399>

20. 1. Rice N. Parent perspectives on inclusive education in Budapest. Eur J Spec Needs Educ [Internet]. 2017 Dec 3 [cited 2019 May 29];1–11. Available from:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2017.1410325>
21. 1. Rice N. Parent perspectives on inclusive education in Budapest. Eur J Spec Needs Educ [Internet]. 2017 Dec 3 [cited 2019 May 29];1–11. Available from:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2017.1410325>
22. *Nota Informativa Conselleria d'Educació i universitat , curso 17 18*
sitath<http://www.caib.es/pidip2front/jsp/es/ficha-convocatoria/8956640>.
23. “Instrucció 8/2018, de 29 d’agost de 2018, del director general d’Innovació i Comunitat Educativa sobre l’organització i funcionament de les aules UEECO (unitats educatives específiques a centres ordinaris) Palma, 31 d’agost de 2018 “. Conselleria d'Educació i Universitat El director general Jaume Ribas Seguí www.caib.es
24. .” Educativa guia per al Docent curs 2018 19” Conselleria d'Educació i Universitat- Departament Inspecció www.die.caib
25. CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I UNIVERSITAT 5020 Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019 per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears. Núm. 70 25 de maig de 2019 Fascicle 121 - Sec. I. - Pàg. 24125, <http://boib.caib.es> D.L.: PM 469-1983 - ISSN: 2254-1233

VII- ANEXOS.

ANEXO 1 - Tabla Resumen artículos.

ANEXO 2- Opiniones – carta de un alumno discapacitado.

ANEXO 1 - Tabla Resumen artículos:

Base y lector	Año	Autor	Población y/o tipo de estudio	Resultados/Conclusiones
Pubmed. Effective Strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms.	2012	Kimberly Crosland	Este artículo proporciona información sobre las tendencias recientes en la investigación de intervención de autismo y una revisión de la investigación que ha abordado las intervenciones individualizadas y sistémicas para promover la inclusión.	Una variable clave para el éxito de los estudiantes con TEA en entornos inclusivos es el entorno escolar general. Las prácticas y políticas filosóficas en una escuela son fundamentales para crear el nivel de receptividad a la inclusión en la educación general de los estudiantes con discapacidades.

<p>Pubmed. Student-teacher relationships matter for school inclusion: school belonging, disability, and school transitions.</p>	<p>2014</p>	<p>Ronald Crouch</p>	<p>Este estudio examina el ajuste de 133 estudiantes con y sin discapacidades que se mudaron de una escuela que atendía principalmente a estudiantes con discapacidades a 23 escuelas públicas en un gran distrito escolar urbano del Medio Oeste. Estos estudiantes y 111 de sus maestros y otro personal calificaron el grado en que los estudiantes sentían que pertenecían a sus nuevas escuelas y la calidad de sus interacciones sociales.</p>	<p>Los resultados muestran que los estudiantes que experimentaron interacciones sociales más positivas y menos negativas con el personal de la escuela tenían una mayor pertenencia a la escuela. Los maestros notaron con precisión si los estudiantes sentían que pertenecían a sus nuevos entornos, pero no podían identificar de manera consistente las percepciones de los estudiantes sobre las interacciones sociales negativas con el personal._____Los estudiantes con discapacidades más graves informaron que tenían una mayor escolaridad que los estudiantes con discapacidades menos graves o sin discapacidades. _Los resultados sugieren que los maestros que son percibidos por los estudiantes como personas de apoyo, comprensión y, en general, afectuosos, pueden mitigar los efectos potencialmente negativos de una transición escolar en la pertenencia a la escuela.</p>
---	-------------	----------------------	--	---

<p>Pubmed.Children with disability at school: the application of ICF-CY in the Veneto region.</p>	<p>2009</p>	<p>E, Medea scientific institute</p>	<p>Para mostrar la viabilidad y las consecuencias a 1 año del uso de la clasificación internacional de funcionamiento, discapacidad y salud, versión para niños y jóvenes en el proceso de inclusión social y escolar con discapacidades en el distrito del noroeste de Italia.</p>	
<p>Pubmed. What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms?</p>	<p>2008</p>	<p>C. Yianni - Coudurier</p>	<p>Este estudio se realizó en el contexto de una legislación reciente promulgada en varios países, incluida Francia, y cuyo objetivo es promover la inclusión de niños con discapacidades intelectuales, examina los vínculos entre las características de los niños y sus horas semanales de inclusión e intervención en el aula regular en un entorno especializado. Se recopilaron datos clínicos y sociodemográficos estandarizados de 77 niños, junto con datos sobre sus programas de intervención.</p>	<p>En entornos especializados, la cantidad de intervención tendió a aumentar a medida que la discapacidad motora de los niños empeoró. También mostraron la cantidad de intervención especial fue significativamente mayor para grupo de niños con los peores problemas en el área del comportamiento. _La inclusión aumentó con edad, nivel de destreza de la vida diaria y también con una categoría socio profesional superior de padres del niño. Por el contrario, horas de inclusión semanales disminuyeron cuando los síntomas autistas o los comportamientos aberrantes fueron más severos. Estos resultados pueden reflejar prácticas de intervención con respecto a los niños discapacitados en efecto en Francia momento de nuestro estudio, donde la inclusión en clases regulares se implementa "cuando las circunstancias lo permitan".</p>

<p>Pubmed. Collaborative teaching: school implementation and connections with outcomes among students with disabilities</p>	<p>2014</p>	<p>Echo A. Rivera</p>	<p>Examinamos datos de 75 maestros sobre 126 estudiantes sobre problemas que los estudiantes con discapacidades tuvieron después de una transición de una escuela que sirve principalmente a estudiantes con discapacidades a escuelas más inclusivas. 5 temas principales: temas académicos, de comportamiento, movilidad/accesibilidad, sociales y de transporte.</p>	<p>Muchas escuelas están integradas pero no logran la inclusión completa. Es decir, las escuelas incluyen tanto a estudiantes con discapacidades como a estudiantes sin discapacidades, pero no cuentan con el apoyo o los recursos para que los estudiantes con discapacidades puedan participar plenamente en su educación. La literatura de inclusión presenta aspectos tanto positivos como negativos de la inclusión. Sin embargo, los estudios que examinan problemas con la inclusión lo han hecho principalmente desde las perspectivas de los directores estatales de educación especial y menos desde las perspectivas del personal escolar local, incluidos aquellos que tienen contacto regular con estudiantes con discapacidades._____Las prácticas escolares de inclusión deben ser una alta prioridad, y los recursos deben dedicarse a la capacitación e implementación de la inclusión en todos los niveles, incluido el personal del distrito escolar, para que la inclusión sea exitosa y no sólo la integración.</p>
---	-------------	-----------------------	---	---

Pubmed. Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom.	1992	Debra M Kamps.	Se investigó el uso de grupos de habilidades sociales para facilitar el aumento de las interacciones sociales para los estudiantes con autismo y sus compañeros no discapacitados en un aula integrada de primer grado.	Los resultados indicaron un mejor desempeño social para los estudiantes y compañeros objetivo. Se observaron cambios positivos para las interacciones sociales entre los estudiantes y los comportamientos de habilidades sociales.
Pubmed. "How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school?"	2015	Deb Keen.	Se realizó una revisión de la literatura para identificar los factores relacionados con el logro académico de niños y adolescentes con trastorno del espectro autista. Se identificaron un total de 19 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión para la revisión.	Los resultados de esta revisión apuntan a la heterogeneidad de los individuos con discapacidad y la necesidad de que los educadores realicen evaluaciones individualizadas e integrales de las fortalezas y debilidades académicas para informar la programación educativa.
Pubmed. Tablet Apps to support first school inclusion of children with autism spectrum disorders (ASD) in mainstream classrooms.	2018	Charles Fage.	Este documento presenta un paquete de aplicaciones móviles de rehabilitación cognitiva y de asistencia para apoyar la inclusión en la primera escuela de niños con discapacidades. Participación de 50 niños (30 niños con autismo y 20 con otras deficiencias).	Los principales resultados mostraron que los niños con discapacidades equipados mejoraron sus comportamientos socio adaptativos y su respuesta social en entornos escolares. Ambos grupos equipados incrementaron su funcionamiento sociocognitivo.

<p>Pubmed. Teachers of the Deaf as compared with other groups of teachers: attitudes toward people with disabilities and inclusion.</p>	<p>1997</p>	<p>Venetta Lampropoulou.</p>	<p>Este estudio examina y compara las actitudes hacia la discapacidad y la inclusión de tres grupos de maestros que trabajan en diferentes ubicaciones. Participaron en el estudio 290 docentes.</p>	<p>Los resultados revelaron que las actitudes de los maestros variaban dependiendo de su colocación. Los maestros de sordos tenían una actitud más favorable que los otros grupos de maestros hacia las personas con discapacidades, pero su actitud hacia la integración fue la más negativa.</p>
<p>Pubmed. Inclusion of children with autism spectrum disorders: listening and hearing to voices from Grassroots.</p>	<p>2015</p>	<p>Tawanda Majoko.</p>	<p>Se realizó una revisión de la literatura para identificar la inclusión de niños con discapacidades.</p>	
<p>Pubmed. School problems and solutions for students with disabilities: a qualitative examination.</p>	<p>2014</p>	<p>Sandra Sorani Villanueva</p>	<p>En el estudio actual, examinamos datos de 75 maestros sobre 126 estudiantes sobre problemas que los estudiantes con discapacidades tuvieron después de una transición de una escuela especial a una escuela general.</p>	<p>Se revisaron los problemas informados y surgieron cinco temas principales: temas académicos, de comportamiento, movilidad / accesibilidad, sociales y de transporte.</p>

<p>Pubmed. Functional skills of children in school inclusion - barriers to effective inclusion.</p>	<p>2013</p>	<p>Fernanda Moreira</p>	<p>El alcance de este artículo es describir las discapacidades de los estudiantes en el proceso de inclusión a través del PEDI (inventario de evaluación de discapacidad pediátrica). La población estudiada incluyó a 181 estudiantes de 31 escuelas públicas en Sao Paulo.</p>	<p>En los niños con discapacidad física, como se esperaba, el mayor problema fue la movilidad. Sin embargo, llamó la atención, que para todos los grupos la función social fue la más comprometida, demostrando que independientemente del tipo de discapacidad hay limitaciones que ciertamente dificultan el proceso de inclusión, incluso para aquellas condiciones que no se esperaba, como para la discapacidad física.</p>
<p>Pubmed. Factors associated with primary school teachers attitudes towards the inclusion of students with disabilities.</p>	<p>2015</p>	<p>Sharmila Vaz</p>	<p>Este estudio pretende identificar los factores asociados con las escuelas de primaria y maestros las actitudes hacia la inclusión de las personas discapacitadas. Setenta y cuatro maestros de escuela primaria participaron en una encuesta transversal realizada en Australia. Las actitudes de los docentes y la deficiencia en la integración de los alumnos con discapacidades se midieron utilizando las perspectivas en relación con la integración de los alumnos con discapacidades.</p>	<p>Los resultados del estudio actual contribuyen aún más a la acumulación de conocimiento que no se encuentra en el paquete completo de factores que deben considerarse como una actitud positiva frente a las escuelas excluyentes.</p>

ERIC. Socialization of students with disabilities in an inclusive educational environment.	2016	Elena V. Zvoleyko.	Se ha utilizado un nuevo enfoque para la representación del sistema de condiciones especiales de la educación inclusiva, que se basa en el modelo estructural-funcional del entorno educativo. Se han definido el contenido de cada grupo de condiciones especiales y se han determinado la importancia y el contenido de las actividades extracurriculares para una socialización exitosa.	Es necesario desarrollar más los enfoques teóricos y metodológicos relativos a la organización de prácticas inclusivas en las instituciones educativas.
ERIC. Inclusive education in government primary schools: teacher perceptions.		Itfaq Khaliq Khan.	Las percepciones de los maestros de primaria sobre la educación inclusiva se investigaron en las escuelas del gobierno general de Islamabad, donde la educación inclusiva estaba siendo apoyada.	Los resultados del estudio revelaron que la educación inclusiva se considera una práctica deseable. Los maestros creían que todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad, deberían estar en clases regulares y mostraron una actitud más favorable hacia los niños con discapacidad leve, pero no eran optimistas con los graves.
ERIC. Pedagogy of new materialism: advancing the educational inclusion agenda for children and youth with disabilities.	2018	Sarah Reddington	Al avanzar en los esfuerzos de inclusión educativa, este documento de posición crítica hace explícita la relevancia del nuevo materialismo como una pedagogía para contrarrestar los modelos de educación especial dominantes.	Debemos buscar oportunidades para pedagogías más liberadoras y presentar nuevas formas para que los niños participen en la escuela y resistan los modelos dominantes de educación especial vinculados por los planes de estudio.

ERIC. Inclusive practices at the teacher and class level: the experts view.	2017	Edvina Basic.	Una preocupación para los maestros y las escuelas es cómo implementar la inclusión. Este documento examina su implementación a nivel de profesor y la clase en Austria.	Los resultados mostraron que para que el proceso de inclusión sea exitoso, las actitudes positivas hacia la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales son fundamentales. Además, las actitudes negativas hacia la inclusión pueden cambiar si se dispone de recursos y sistemas de apoyo.
ERIC. Inclusive education: teacher perspectives from Malaysia.	2015	Lucy Bailey	Este documento informa sobre una encuesta de puntos de vista sobre la educación inclusiva expresada por cerca de 300 maestros de escuela primaria de Malasia.	En general, las opiniones expresadas fueron positivas hacia el principio de inclusión. Sin embargo, a pesar del desarrollo profesional común sobre las necesidades educativas especiales, estos maestros carecían de un consenso común sobre los beneficios de la inclusión; expresaron preocupación por la falta de habilidades docentes en esta área; y expresaron una visión negativa de los niños con discapacidades y sus familias.
ERIC. Including students with disabilities in education for all: lessons from Ethiopia.	2017	Brittany Franck.	Este artículo aborda la inclusión de estudiantes con discapacidades en la agenda de los objetivos de educación para todos y desarrollo sostenible a través de un estudio de caso en Etiopía.	Se encontraron que los maestros y administraciones escolares generalmente están a favor de la integración de los niños con discapacidades en las escuelas generales. Sin embargo, la capacitación insuficiente de maestros, junto con la escasez de materiales y recursos de enseñanza, representa un gran reto para las direcciones de educación especializada.

ERIC. Health-related quality of life in children attending special and typical education Greek schools.	2017	D. Papadopoulou.	El propósito de este estudio fue examinar las percepciones de los padres sobre la calidad de vida relacionada con la salud de los estudiantes de educación típica y educación especial en Grecia.	Los resultados de este estudio indican que los estudiantes que asisten a escuelas de educación especial en Grecia muestran una HRQOL menor con calificación de los padres en comparación con los que asisten a escuelas convencionales.
ERIC. Parent perspectives on inclusive education in Budapest.	2017	Nancy Rice	El propósito de este estudio fue comprender mejor las perspectivas de la educación de los padres en Budapest, en particular los padres de niños con discapacidades o niños que tienen dificultades para aprender. 9 padres fueron entrevistados.	Los padres consideraron que las escuelas para sus hijos con discapacidades carecen de materiales actualizados, métodos y prestación de servicios para los estudiantes; Las relaciones con las familias y la carga que recae sobre las familias para defender a sus hijos o encontrar alternativas también fueron problemáticas.
ERIC. Supporting disability education through combination of special schools and disability inclusive schools in the pacific islands.	2017	Megan Tones.	Este artículo informa sobre un estudio de varios métodos sobre las formas en que las escuelas especiales y tradicionales apoyan las necesidades educativas de los niños con discapacidades en Fiji.	Los resultados de la encuesta de educación especial indicaron que el tipo de discapacidad, la ubicación geográfica y la autoridad de control se asociaron con la transición a la educación general. Los hallazgos del estudio de investigación de acción sugieren que el liderazgo escolar de apoyo y las actitudes positivas hacia la discapacidad y la inclusión contribuyen a una mayor movilización de recursos de apoyo.

ANEXO 2- Opiniones – carta de un alumno discapacitado

Autora : JM JF - Docente centro educativo ordinario IES FBMOLL DPT FOL.

EL MEU NOM ÉS MIQUEL, I ... VULL APRENDRE, VULL EDUCACIÓ!!!

Soy MIQUEL , nací en abril de 2001 en un lugar de las Islas Baleares...

Soy pillo... lloro, como, duermo, pinto, escribo, juego ... y...

a la escuela... con una sonrisa, ilusión, a jugar y ... mis amigos y compañeros son Marian, Juan, John, Pere, Aladji, Catalina, Jan, Mercé, Tofol, Neus, Joan, Olivia, Alberto, Albert, William, Nito ...y más...

todos tienen un nombre diferente y unas características particulares, por mi experiencia que es mucha, ya tengo 13 años. Nos miramos a los ojos y nos comprendemos todos, sentimos las patadas igual - duelen.

Es muy importante, conocernos y respetarnos, para ser amigos y compañeros:
estar contentos, jugar juntos, pintar juntos, leer juntos, reír juntos ... en la escuela.

Me gusta mucho ir a la escuela a aprender cosas.

He buscado en WIKIPEDIA:

Educación : del latín *educere* 'sacar, extraer' O *educare* 'formar, instruir'

Puede definirse como: “El proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar.

La educación no sólo se produce a través de la palabra, pues está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.” WIKIPEDIA

Y mis padres, son más mayores, han buscado en la Constitución:

Alumnos con discapacidad, centro educativo ordinario inclusivo o especial.MA Barredo Juan 48

Artículo 27 de la Constitución Española: (EXTRACT)

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

Para pensar...

La educación de todos los/as niños/as con o sin necesidades de apoyo, tiene como objetivo el pleno desarrollo de cada uno, que se puede concretar en fomentar las capacidades que les permitan:

- Adquirir los conocimientos, actitudes y procedimientos que les posibiliten **una integración plena en la comunidad en la que viven**
- Desarrollar su autonomía e independencia personal y
- Actuar con madurez y responsabilidad

El aprendizaje a través de la observación y de la imitación es un punto fuerte de los niños/as.

“ tots els homes i dones, per naturalesa, desitgen conèixer “ Aristòtil

YO, MIQUEL ...

Los mayores dicen que soy especial, con necesidad de “suport”, pero mis compañeros me dicen que soy más divertido y que voy un poco más lento.

El que més m'agrada: mates, plàstica, medi, històries del món, escoltar contes que escriu en Juan, cantar, ... aprendre coses noves, - és divertit!

GRÀCIES Mestres per mostrar-me taaaantes coses ..., bs. Miquel.¡!r