

# **Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad<sup>1</sup>**

**Grupo de investigación GREID<sup>2</sup>  
Universitat de les Illes Balears**

## **1. INTRODUCCIÓN.**

La aplicación del concepto de calidad de vida a lo largo del proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad introduce una nueva perspectiva para analizar y profundizar tanto en una educación integral de estos alumno/as como en la mejora de la oferta educativa para todos los alumno/as en el contexto de la escuela inclusiva.

La elaboración de un instrumento para evaluar, desde el concepto de calidad de vida, la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde distintas posiciones que abarcan a todos los implicados en este proceso –profesorado, administración, familias, alumnado-, y en las diferentes etapas de este proceso –educación primaria, secundaria y post-obligatoria-, nos permitirá conocer en profundidad las características de la formación ofrecida y plantear propuestas de acción que orienten hacia la mejora de la actuación educativa para todos, sin exclusiones.

## **2. LA ESCUELA INCLUSIVA COMO REFERENCIA.**

Alcanzar una educación de calidad para todos y con todos es un objetivo común y compartido por la totalidad de los ámbitos relacionados con la educación en el mundo

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto de investigación SEJ-2005-06467/EDUC, titulado: “Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad en su proceso educativo”, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>2</sup> Componen este grupo: Dr. Joan J. Muntaner, Dra. Dolors Forteza, Dra. María Rosa Rosselló, Dr. Sebastià Verger, Dra. Begoña de la Iglesia. Del Departamento P.A.P.E. de la UIB

entero. Este objetivo constituye una preocupación universal y común para todos los procesos de reforma educativa tanto en las regiones y países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo.

Este movimiento está decididamente apoyado por la UNESCO dentro del programa de Escuelas para Todos (EPT), que a nivel pedagógico y educativo se sitúa en torno al marco aglutinador conocido como inclusión educativa o educación inclusiva, que pretende acabar con la exclusión de cualquier alumno/a, tanto aquellos que no tienen posibilidad de acceder a la educación reglada, como aquellos que tienen situaciones de clara desventaja dentro del propio sistema educativo, sea por la razón que sea.

Todos, pues, estamos de acuerdo en cuales son los objetivos finales, las metas y el modelo de educación que nos planteamos dentro del marco de una educación de calidad y democrática donde se respete una igualdad de oportunidades para todos. Las dudas surgen en la manera de interpretar, definir y conceptualizar las dimensiones de la educación inclusiva y en consecuencia de plantear prácticas metodológicas y estrategias educativas coherentes.

Ainscow (2005; 1) apunta que “el reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo es cómo favorecer la inclusión, tanto en los países desarrollados como en los países poco desarrollados”, aunque con prioridades distintas. En nuestro caso, la preocupación deben ser los jóvenes que dejan la escuela con calificaciones poco válidas, los alumno/as que se ven segregados o excluidos por cualquier causa y también para aquellos que simplemente abandonan ya que la enseñanza les parece irrelevante en sus vidas, etc.

La educación inclusiva tiene su origen en la lucha por alcanzar una EPT donde se acabe con la segregación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación, señala Parrilla (2002, 11); hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo.

Este largo y diverso recorrido no ha sido ni lineal ni unívoco en sus referentes. La UNESCO (2005) aporta dos procesos paralelos y complementarios que especifican y explicitan esta evolución: por una parte, el marco normativo que determina las directrices de acción para la inclusión y sirve como referente a las propuestas, políticas, programas y prácticas relacionadas con el derecho a la educación para todos:

- 1948: Declaración Universal de los derechos humanos.
- 1989: Convención sobre los derechos del niño.
- 1990: Declaración mundial de la Educación para todos de Jomtien.
- 1994: Declaración de Salamanca y marco de acción sobre N.E.E.
- 2000: Marco de acción de Dakar.
- 2006: Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad.

Por otra parte, se aporta el diagrama que explica el proceso seguido hacia la comprensión de la inclusión para asegurar el derecho real a la educación para todos, donde se especifican los pasos entre los planteamientos de la exclusión hasta la inclusión:

- Negación de la diversidad.....EXCLUSIÓN
- Aceptación (beneficencia, caridad,..).....SEGREGACIÓN
- Comprensión.....INTEGRACIÓN/NEE
- Conocimiento.....EDUCACIÓN PARA TODOS  
(Inclusión en educación)

En este punto, podemos definir la educación inclusiva según la UNESCO (2005; 13) como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumno/as a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”.

Esta definición de inclusión nos ayuda a distinguir algunos elementos claves (UNESCO 2005; 15-16):

**Inclusión requiere:**

- Dar la bienvenida a la diversidad
- Beneficiar a todos los alumno/as, no sólo se refiere a los excluidos
- Todos los niños están en la escuela, donde nadie sea excluido
- Proporcionar la igualdad de acceso a la educación sin dar ciertos recursos para ciertas categorías de alumno/as.

**La inclusión significa:**

- La inclusión es un proceso
- La inclusión se refiere a la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación
- La inclusión se refiere a la presencia, participación y progreso de todos los alumno/as.
- La inclusión da una particular énfasis en los grupos de alumno/as con alto riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

Estas dimensiones se concretan en la práctica educativa con la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación con el objetivo de maximizar los recursos que apoyen este proceso (Both y Ainscow, 2002, 22). Esta perspectiva práctica se fundamenta en dos elementos claves:

- La aceptación de la diversidad, como un elemento inevitable e irreducible con el que debemos aprender a trabajar como un elemento enriquecedor, nunca a reducir ni eliminar
- La aplicación de los apoyos, entendido como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado.

Este planteamiento nos introduce en un contexto de cambio, de innovación y de mejora de la escuela, que surge desde el cuestionamiento de las modalidades de trabajo existentes y dominantes en la actualidad, donde el profesorado tiene un relevante y decisivo papel. La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requieren un proceso de reflexión individual y cooperativa desde el conocimiento que poseen los profesores de la realidad de sus centros a partir de la cual han de determinar las prioridades de cambio para mejorar el aprendizaje y favorecer la participación de todos sus alumno/as sin exclusiones y en consecuencia alcanzar mayores cotas de calidad educativa.

### 3.- LA CULTURA DE LOS APOYOS.

Entender y atender la discapacidad desde esta nueva perspectiva nos conduce a romper con la cultura deficitaria, individual y terapéutica que ha llevado a la marginación y a la exclusión a las personas con discapacidad y nos introduce en una cultura donde los apoyos determinan y delimitan las posibilidades de integración de cualquier persona promoviendo la idea de que aquello que es positivo para todos se convierte en imprescindible para algunos.

Este cambio sólo puede realizarse en la práctica desde el convencimiento absoluto de la necesidad del cambio y a partir de la modificación de antiguas ideas y valores. Como escribe Stainback (1999): “Si realmente queremos que alguien forme parte de nuestras vidas, haremos todo lo que haga falta para acoger a esta persona y adaptarnos a sus necesidades”.

Alcanzar este objetivo requiere un nuevo complemento, un paso más para lograr la plena normalización de las personas con discapacidad, que se concreta en el concepto de apoyos, entendidos como elementos naturales que ofrece cada contexto social determinado para posibilitar y potenciar la participación, la relación y/o la interacción de cualquier persona en todos los ámbitos de actuación. Los apoyos se definen (AAMR, 1997; 127) como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas, con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos,

información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados; y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción personal. Se plantean tres aspectos claves de los apoyos:

- 1.- Se refiere a recursos y estrategias.
- 2.- Posibilitan a las personas el acceso a recursos, información y relaciones en entornos integrados.
- 3.- Su uso da lugar a una mayor integración y a un aumento del desarrollo y crecimiento personal.

Los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes, ya sea uno mismo (habilidades, competencias, información,...), otros (familiares, amigos, monitores, ...), la tecnología (ayudas técnicas,...) o los servicios de habilitación. Su intensidad y duración puede variar en función de las personas, situaciones y momentos vitales y deben abarcar todas las posibles facetas de la vida de la persona. El principal objetivo de estos apoyos es fomentar una integración con éxito.

Para aplicar y concretar estas aportaciones en la realidad de nuestras escuelas, se hace necesario abrir un proceso de reflexión de todos los implicados en la educación: padres, profesores y administración, que exige una decisión clara y manifiesta para comenzar a romper la dinámica esclerotizada de la escuela tradicional, por eso el primera paso está en la realización de pequeños cambios, pequeñas modificaciones en la actuación docente desarrollada cotidianamente para provocar la aplicación de formas distintas de proceder y actuar desde el compromiso con los principios básicos de la intervención ya planteados y aceptados por todos. Este proceso exige apoyos y ayudas, tanto de recursos humanos como técnicos, no como soluciones mágicas, que tienen siempre las respuestas idóneas para cualquier problema, dilema, duda y/o dificultad, que pueda presentarse. Tampoco los apoyos centrados y fijados sólo en el alumno/a y en sus dificultades de aprendizaje, que tengan como objetivo curar, compensar los déficits que puedan presentarse, ya sea por causa social o personal.

Proponemos implantar un modelo de apoyo generalizado dirigido al conjunto de la escuela, como institución educativa, que trabaja cotidianamente con todos los profesores para compartir y buscar conjuntamente las alternativas educativas que permitan diversificar y adaptar el currículum para todos los alumno/as, desde una perspectiva contextual no desde la perspectiva individual- compensatoria- terapéutica. Se trata de un modelo global, que no diferencia sus funciones, según las características peculiares de los alumno/as concretos, sino que tiene como referente el conjunto del grupo-clase y de la escuela, porque cualquier alumno/a puede precisar apoyos, no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

La potenciación de un modelo educativo abierto a la diversidad, que posibilite una diversificación curricular y que atienda las n.e.e. de sus alumno/as de manera global, precisa de unos servicios de apoyo que estén presentes en todo el currículum y que se funden con el impulso educativo total del centro. Esta actuación exige una nueva clarificación de papeles, tareas y procedimientos en el aula que afecta a todos los profesores y a sus formas de actuación e intervención, que se fundamenta en tres requerimientos básicos:

A. Se requiere situar a estas personas con n.e.e. físicamente dentro de contextos culturales típicos, de modo que puedan tener libre acceso a todos aquellos servicios a los que accede sin dificultad cualquier ciudadano, desde la comprensión de que vivimos en un mundo de diferencias y que la lucha consiste en integrar las mismas. (Vlachou, 1999, 39-40).

B. Se requiere un análisis de los contextos para determinar los apoyos, que precisa cada persona para tener ocasión de participar e intervenir en todas y cada una de las dinámicas sociales de su entorno, no desde la especificidad, sino desde lo común y lo ordinario, donde lo que es imprescindible para algunos es provechoso para la mayoría.

C. Se requiere la potenciación de los apoyos normalizados como instrumentos, que surgen y están a disposición en el entorno, para que sean utilizados por quienes y

cuando sea menester, nunca para convertir en normales a sus usuarios, sino para permitir a las personas con discapacidad la oportunidad de participar en cualquiera de las posibles dinámicas sociales que se ofrecen como miembros de pleno derecho y sin exclusiones.

Los apoyos aparecen en la dinámica de los centros educativos, ante la necesidad de ayuda en la búsqueda de alternativas didácticas que permitan mejorar las cotas en el aprendizaje de todos sus alumno/as, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales, para potenciar su participación activa en la dinámica del aula. Estos apoyos presentan las siguientes características:

1. Sólo desde la colaboración puede entenderse el trabajo de los servicios de apoyo como verdaderos servicios de ayuda a los profesores, a los alumno/as y al centro en su conjunto, pues escribe Zabalza (1996; 72): “cualquier apoyo ha de contar con la postura positiva de quienes vayan a recibirlo. Postura que implica dos condiciones escribe que se perciba que la situación en cuestión requiere de un apoyo y que se aprecie positivamente el apoyo ofrecido”.

2. Este proceso se convierte en un resorte magnífico para abrir el camino de la innovación educativa, pues rompe con el modelo habitual de trabajo en las escuelas y obliga al profesorado a reflexionar sobre cosas que, de otra manera, pasarían desapercibidas (Zabalza, 1996). En este proceso, los apoyos deben dirigir su trabajo hacia la mejora de la calidad de la escuela a través del cambio y la innovación en sus estructuras y en su funcionamiento. Se plantean las funciones del apoyo como procesos de facilitación en contextos colaborativos adaptados a los propios problemas y necesidades del profesorado de los centros (Hernández de la Torre, 1994).

3. Estos apoyos en una escuela que pretenda dar una respuesta a la diversidad de los alumno/as desde lo común y lo ordinario a través de las adaptaciones del currículum, precisa de una organización que contemple un modelo curricular de apoyo. Esto implica una definición concreta de los roles y de las funciones a desempeñar por los diferentes

profesionales que actúan en la escuela y de los recursos técnicos de que se dispone, según los criterios expuestos con anterioridad.

4. Si reconocemos como una característica inalienable de las personas, su diversidad, coherentemente deberemos aceptar la idea de que una única vía para promover el aprendizaje no es válida para todos los alumno/as del grupo-clase. La metodología unidireccional ha demostrado ya su incompetencia y se hace imprescindible introducir en la práctica pedagógica la flexibilidad curricular, entendida como: “la capacidad de adjudicar a un objetivo localizado instrumentos y situaciones diversificadas” (Meirieu, 1997; 150), con el objeto de proyectar una adaptación que responda adecuadamente a las necesidades individuales de todos y cada uno de los alumno/as. Flexibilizar el currículum comporta la adaptación de la propuesta educativa a las necesidades reales de los alumno/as, como estrategia para facilitar y propiciar su aprendizaje: “cuanto más flexible sea el currículum más diversidad podrá absorber, cuánto menos flexible sea, menos diversidad podrá atender”.

### 3.- LA CALIDAD DE VIDA EN LA ESCUELA.

En este proceso hacia la educación inclusiva, queremos introducir un concepto clave en muchos ámbitos sociales, que permite el análisis en profundidad de la realidad social con el objetivo de buscar alternativas que nos conduzcan a la mejora del sistema, nos referimos a la calidad de vida. Este concepto no utilizado en educación fue introducido en este ámbito por Hegarty en 1994, pero no se desarrolla y coge relevancia hasta principios del Siglo XXI, donde se contempla como la base para un nuevo planteamiento y un relanzamiento de los servicios y elementos para alcanzar mayores cotas de calidad.

El concepto de calidad de vida es un principio general de actuación que sirve de referencia para diseñar la política social en ámbitos tan dispares, que van desde la salud y los servicios sociales hasta la educación. Este concepto se utiliza tanto para el desarrollo de programas referidos a la prestación de servicios como para el establecimiento de criterios válidos en la evaluación de la eficacia de estos servicios.

El concepto de calidad de vida presenta una gran complejidad en su definición y en consecuencia en su evaluación y medida, como escribe Giné (2004; 3) “no está de más recordar que en la actualidad existen más de cien definiciones del concepto de calidad de vida, con sus respectivos instrumentos de medida de diferentes aspectos relacionados”. Sin embargo, existe un amplio acuerdo a la hora de enmarcar este concepto en una determinada posición y en este sentido señalar que se trata de un concepto holístico y multidimensional que combina elementos subjetivos, referidos al grado de satisfacción que la persona experimenta en relación a la cobertura de sus necesidades, y objetivos, referidos a las condiciones de vida que el entorno ofrece a esta persona. Como referencia podemos aportar la definición de Schalock y Verdugo (2007; 22): “calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que: es multidimensional, tienen propiedades éticas –universales- y énicas –ligadas a la cultura-; tiene componentes objetivos y subjetivos y está influenciada por factores personales y ambientales”.

Evaluar la calidad de vida de una persona se convierte en el siguiente reto, para el cual existe cierto acuerdo al basarse en la definición de dimensiones e indicadores que la delimitan y explican; así Verdugo y Otros (2006) exponen el significado de estos elementos básicos para esta evaluación:

- Las dimensiones hacen referencia al conjunto de factores que componen el bienestar personal y que deberían ser entendidos como ámbitos sobre los que se extiende el concepto de Calidad de vida.
- Los indicadores hacen referencia a percepciones, conductas o condiciones de las dimensiones concretas de calidad de vida que proporcionan un indicio de bienestar de la persona.

En cuanto a la definición de las dimensiones que componen el concepto de calidad de vida nos acogemos a las definidas por Schalock y Otros, (2002) que coinciden con las del propio Schalock (1997; 15):

- Bienestar emocional: felicidad, seguridad, autoconcepto, ...

- Relaciones interpersonales: intimidad, familia, amistades,...
- Bienestar material: pertinencias, trabajo, ...
- Desarrollo personal: habilidades, competencias,...
- Bienestar físico: salud, nutrición,...
- Autodeterminación: elección, control personal,...
- Derechos: privacidad, libertades,...
- Inclusión social: aceptación, participación, ...

La aplicación de este concepto en el ámbito de la educación ha sido históricamente relegado por distintas razones, cabe destacar: que en un principio estaba dirigido solamente a los adultos y no tener vigencia para niños y adolescentes, también por considerar a la educación como un tiempo de preparación para la vida adulta nunca como un período importante en la vida del individuo.

El cambio de paradigma en el que está inmersa la educación ha obligado a un replanteamiento general que provoca un interés por la aplicación del concepto de calidad de vida al mundo educativo, como señala Gómez Vela (2004; 68): “contemplar al alumno/a desde una perspectiva integral, planificar la acción educativa partiendo del alumno/a y sus necesidades con el fin de satisfacerlas y lograr su máximo desarrollo personal, promover entornos no restrictivos, son algunas de los aspectos que han acercado los planteamientos relacionados con la calidad de vida al contexto educativo”.

Esta nueva perspectiva y el interés por mejorar la calidad de la educación pasa por garantizar la calidad de vida de los alumno/as en la escuela y aplicar las bases de este concepto clave en todos los ámbitos sociales. Hegarty (1994; 245-246) señala las ocho estrategias básicas para garantizar la calidad de vida de los alumno/as en las escuelas:

- Asegurar a todos los alumno/as experiencias significativas que contribuyan a su crecimiento y desarrollo a través de todas las áreas del currículum.
- Crear un ambiente en el que los alumno/as disfruten.
- Asegurar que todos los alumno/as independientemente de su nivel de habilidades experimenten logros positivos.

- Asegurar a todos los alumno/as un mantenimiento y un aumento de su curiosidad y sentido de admiración por su entorno.
- Proporcionarles tanta autonomía como sea posible para que puedan tomar decisiones y hacer elecciones responsables.
- Asegurarse de que experimenten un creciente sentimiento de autovalía.
- Proporcionarles un marco en el que las relaciones personales constructivas sean la norma y llegue a convertirse en relaciones de amistad.
- Proporcionar un ambiente libre de daño físico y moral.

Por otra parte, tenemos interés por conocer la repercusión que tiene este concepto en el mundo de la discapacidad en general y en referencia particular a los alumno/as con necesidades educativas especiales en el sistema educativo. La aplicación del concepto de calidad de vida y sus consecuencias para las personas con discapacidad se determina por dos variables claves:

- La idea y el planteamiento de que la calidad de vida de las personas con discapacidad se compone de los mismos factores y dimensiones que son importantes para las personas sin discapacidad.
- La nueva concepción de discapacidad que promueve tanto la definición de retraso mental de la AAMR de 1992, como la clasificación internacional de funcionamiento de la discapacidad (CIF) promulgada por la OMS en 2002, que proponen una visión de la discapacidad y de su funcionamiento con especial incidencia y relevancia tanto en el entorno de la vida de estas personas, como en el énfasis de los apoyos como elementos claves para la incorporación e inclusión social de todos.

En este punto se produce el encuentro entre las aportaciones del concepto de calidad de vida y los planteamientos de la escuela inclusiva, como modelo más adecuado para alcanzar una educación de calidad para todos los alumno/as, incluidos aquellos que presentan cualquier necesidad educativa. En este sentido, el concepto de calidad de vida se utiliza, cada vez más, como marco conceptual para evaluar resultados de calidad, se convierte entonces –señalan Verdugo y Otros (2006; 21) “en un constructo social que

guía las estrategias de mejora de la calidad y un criterio para evaluar la efectividad de estas estrategias”.

Aplicar, pues, este concepto en la educación ha de contribuir a que los centros escolares puedan conocer mejor su realidad y aspirar así a mejorarla en un proceso dirigido a alcanzar un modelo de escuela inclusiva. Como recogen Schalock y Verdugo (2003) los motivos que conducen a aplicar este concepto de calidad de vida en los servicios, que nosotros concretamos en el servicio ofrecido por el sistema educativo, se resumen en tres:

- a) El concepto de calidad de vida tiene un impacto en el desarrollo de programas y en la prestación de los servicios.
- b) Este concepto está utilizándose como un criterio para evaluar la eficacia de los servicios.
- c) En la actualidad, la investigación de calidad de los programas educativos y de los servicios sociales es evidente en tres ámbitos:
  - a. Las personas que aspiran a disfrutar de calidad de vida,
  - b. Los proveedores que quieren ofrecer un producto de calidad, y
  - c. Los evaluadores (incluidos políticos, entidades y consumidores) que pretenden obtener resultados de calidad.

Así, podemos concluir con Giné (2004; 4) que: “el diseño de un modelo de evaluación que permita al centro reflexionar sobre sus prácticas profesionales se justifica por la necesidad de mejorar el servicio y su entorno”. En esta perspectiva y contexto se sitúa la investigación que presentamos, la cual tiene un doble objetivo: por una parte, determinar los indicadores de calidad y eficiencia desde la referencia de un concepto holístico y comprensivo como es la Calidad de vida; por otra parte, construir un instrumento útil al servicio de la mejora y de la prevención de la realidad educativa referida a los alumno/as con n.e.e. asociadas a discapacidad, desde el análisis de la propia realidad de cada centro escolar y así poder determinar las necesidades y servicios, apoyos y propuestas de cambio e innovación.

#### 4.- OBJETIVOS Y METODOLOGIA.

El marco teórico diseñado nos conduce a la determinación de los objetivos de la investigación, que en este caso se concretan de la siguiente manera:

A. Conocer y analizar la situación actual de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la educación primaria, secundaria y post-obligatoria, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

B. Identificar y definir una serie de indicadores que permitan valorar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en su proceso de escolarización, desde la perspectiva del centro escolar, de las familias y del alumnado.

C. Contrastar los indicadores con diferentes agentes educativos y sociales de relevancia.

D. Elaborar un instrumento que permita evaluar la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde la perspectiva del profesorado, de las familias y de los alumno/as y las alumnas.

E. Aplicar el instrumento diseñado en los centros escolares y valorar los resultados.

F. Plantear propuestas de acción para incidir en la calidad de vida del alumnado con necesidades asociadas a discapacidad y que orienten hacia una atención educativa de calidad para todos.

Para el logro de estos objetivos optamos por una metodología que permita la participación de todos los agentes implicados en el proceso educativo, por ello utilizamos métodos diferentes que se complementan mutuamente y que señalamos a continuación:

- *Análisis de documentos*: referentes al marco legal y formativo que afectan al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Permite contrastar información proveniente de otras fuentes y proporciona claves de interpretación del funcionamiento de una realidad determinada. Además de facilitar información importante sobre cuestiones y problemas sometidos a investigación (Elliot, 1993), específicamente ofrece evidencias de las creencias y el conocimiento de las personas (Goetz y LeCompte (1988).

- *Grupos de discusión*: es un método adecuado para producir datos e ideas a través de la confrontación y el debate. Permite obtener información aproximativa de la realidad social que se pretende investigar mediante la comunicación entre los integrantes del grupo (Gaitán y Piñuel, 1998). Se generan representaciones, opiniones, actitudes, etc., útiles para desarrollar inventarios de entrevista y cuestionarios, a partir de los significados que revelan los participantes en el tema objeto de debate y su negociación (Lunt y Livingstone, 1996; Flick, 2004).
- *Método Delphi*: el objetivo es disponer de información de calidad (Linstone y Turoff, 2002). Se trata de una técnica grupal basada en la interacción de expertos a distancia con la que se persigue evitar las distorsiones, pero a la vez mantiene la ventaja de los grupos en tanto que se caracteriza por la riqueza de matices que los participantes aportan (Ballester, 2004). Es un procedimiento discursivo de carácter dialéctico útil para recoger información interdisciplinaria acerca de un conjunto amplio y diverso de perspectivas, variables y factores intervinientes (Gaitán y Piñuel, 1998).

A grandes rasgos, podemos señalar que en el diseño de investigación quedan establecidos los siguientes pasos:

- a) Análisis de los referentes teóricos haciendo hincapié en el marco conceptual que fundamenta el planteamiento de la investigación: conceptos de calidad de vida, inclusión escolar, normalización, necesidades educativas especiales.
- b) Análisis de la situación actual de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en los colegios de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (CAIB).

- c) Elaboración de un documento de partida para el debate-discusión con diferentes grupos de profesionales de la educación, familias y alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, alrededor de los aspectos que determinan la calidad de vida de este último colectivo.
- d) Concreción inicial de un inventario de indicadores de calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las etapas de educación primaria, secundaria y post-obligatoria.
- e) Creación de un panel Delphi con la finalidad de establecer los indicadores de calidad de vida que serán objeto de valoración en los centros educativos.
- f) Creación y formación de un grupo de informantes clave en los centros educativos seleccionados, para analizar la eficacia del instrumento elaborado de evaluación de la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.
- g) Análisis de los resultados y elaboración de propuestas de acción.

#### 5.- LAS CLAVES DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

La elaboración del instrumento de evaluación, al que llamaremos IAQV (Instrument per l'avaluació de la Qualitat de vida)<sup>3</sup>, que ha de permitirnos conocer la calidad de vida que se ofrece a los alumno/as con n.e.e. asociadas a discapacidad en los centros escolares se ha diseñado a partir de cuatro elementos progresivos:

A. Dimensiones. el punto de partida es el modelo heurístico propuesto por Schalock (1997) donde se especifican las ocho dimensiones que definen el concepto de calidad de vida como un constructo social que ha de permitirnos un cambio en las condiciones de vida percibidas por cada persona.

- 1 . Bienestar emocional
- 2 . Relaciones interpersonales
- 3 . Bienestar material

---

<sup>3</sup> Instrumento para la evaluación de la Calidad de Vida.

- 4 . Desarrollo personal
- 5 . Bienestar físico
- 6 . Autodeterminación
- 7 . Inclusión social
- 8 . Derechos

B. Ámbitos de análisis: Estas dimensiones se agrupan en distintos ámbitos o bloques de análisis que permiten una estructura organizada acorde con las características de la realidad en la que se aplica, en nuestro caso los centros docentes. Estos bloques surgen de los informes realizados a partir de los cuestionarios y grupos de discusión realizados con las familias, alumno/as y profesionales. Los ámbitos o bloques utilizados son los siguientes:

- 1 . Entorno físico.
  - 2 . Principios y valores del centro
  - 3 . Formación y actitud del profesorado
  - 4 . Órganos de dirección y gestión
  - 5 . Organización y coordinación interna del centro
  - 6 . Profesorado de apoyo
  - 7 . Acción educativa en el aula
  - 8 . Participación en las actividades del centro
  - 9 . Relación con las familias
  - 10 . Relación con los iguales
  - 11 . Recursos
  - 12 . Satisfacción del alumnado con necesidades educativas especiales
- C. Estándares e indicadores : para cada ámbito se determinan los estándares que son los requisitos que deben cumplirse para asegurar la calidad de

vida de los alumno/as. Así mismo los estándares aglutinan una serie de indicadores o ítems de calidad que afectan a todos los agentes que inciden en la educación de estos alumno/as y que concretan las propuestas y la realidad que puede encontrarse en cada caso.

La relación que se establece entre las dimensiones del modelo de Shalock y los ámbitos de análisis establecidos en el instrumento de evaluación puede especificarse en el cuadro siguiente:

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ÁMBITOS DE ANÁLISIS</b>
1. Bienestar emocional	Satisfacción del alumnado con necesidades educativas especiales
2. Relaciones interpersonales	Relación con las familias Relación con los iguales Organización y coordinación interna del centro Acción educativa en el aula
3. Bienestar material	Recursos Entorno físico
4. Desarrollo personal	Formación y actitud del profesorado Profesorado de apoyo Acción educativa en el aula
5. Bienestar físico	Entorno físico
6. Autodeterminación	Acción educativa en el aula
7. Inclusión social	Participación en las actividades del centro Principios y valores del centro Órganos de dirección y gestión Acción educativa en el aula
8. Derechos	Principios y valores del centro

Por otra parte, la relación entre las dimensiones, los estándares e indicadores del instrumento de evaluación elaborado pueda ejemplificarse en el siguiente cuadro:

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ESTÁNDARES</b>	<b>INDICADORES</b>
1. Bienestar emocional	2.1. El centro contempla entre sus principios y valores aquellos que permiten la inclusión de todo el alumnado	2.1.1 El centro trabaja para romper barreras actitudinales en relación a las diferencias personales, culturales, sociales, etc.
2. Relaciones interpersonales	2.2 El centro contempla la colaboración entre docentes y familias	2.2.1. Familias y docentes tienen objetivos comunes y consensúan su actuación al atender a los alumno/as con n.e.e.
3. Bienestar material	1.1. El espacio exterior es accesible para todo el alumnado	1.1.1 El transporte que utiliza el centro es accesible para todos
4. Desarrollo personal	3.5. El profesorado mantiene expectativas positivas en el aprendizaje de todo el alumnado	3.5.1. El profesorado motiva a todo el alumnado para que se sienta orgulloso y satisfecho de sus propios méritos. 3.5.1. El profesorado trabaja la autoestima como un factor clave para el aprendizaje de todo el alumnado
5. Bienestar físico	1.2. El espacio interior es accesible para todo el alumnado	1.2.1. El centro cuenta con al menos un baño adaptado en cada planta para el alumnado con discapacidad motórica
6. Autodeterminación	1.2. El espacio interior es accesible para todo el alumnado	1.2.1. La disposición del interior del centro facilita la movilidad autónoma e independiente de todo el alumnado (No hay obstáculos que dificulten y/o impidan el desplazamiento)
7. Inclusión social	2.3. Todo el alumnado del centro es igualmente valorado	2.3.1. En el momento de planificar las actividades del centro (semana cultural, sesiones informativas, ...) se piensa en la participación del alumnado con necesidades educativas especiales

8. Derechos	1.1. El espacio exterior es accesible para todo el alumnado	1.1.1. Las salidas de emergencia son adecuadas para todo el alumnado
-------------	---	--

#### 6.- LA APLICACIÓN DEL IAQV.

Durante el curso 2007-2008 están validando y aplicando este instrumento de evaluación 16 centros educativos en las Islas Baleares, que se distribuyen de la forma siguiente: 10 centros de primaria, 8 en Mallorca, 1 en Menorca y 1 en Ibiza. 6 centros de secundaria: 4 en Mallorca, 1 en Menorca y 1 en Ibiza. Cada centro tiene un informante clave que es el dinamizador del grupo de trabajo que se ha constituido y a su vez es el enlace entre el centro y los investigadores de la Universidad. Cada centro, según sus posibilidades y características ha constituido un grupo de trabajo, que analiza cada uno de los indicadores o ítems del instrumento y busca sus evidencias de cumplimiento, con lo cual no sólo validamos el instrumento presentado sino que propiciamos la reflexión de los profesionales del centro sobre su realidad y se promueve la mejora de las prácticas desarrolladas.

En estos momentos contamos con un número aproximado de 135 profesionales que trabajan y reflexionan sobre los indicadores de calidad de vida propuestos, es decir sobre su propia práctica docente y las condiciones y recursos de que disponen para introducir mejoras en su realidad.

Al finalizar el presente curso académico contaremos con una amplia información tanto relativa al propio instrumento, su valor, utilidades y elementos que lo componen en relación a evaluar la calidad de vida del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad, como del conjunto de alumno/as de cada centro, como a la realidad educativa y a los niveles de inclusión que se practican en estos centros. El objetivo final será determinar e introducir procesos de mejora e innovación para favorecer y posibilitar más y mejores prácticas inclusivas que posibiliten alcanzar mayores cotas de calidad de vida para todos los alumnjos, con especial atención a aquellos que presentan n.e.e.

## 7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- A.A.M.R. (1997). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza
- Ainscow, M. (2005): “El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva”. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora escolar. Barcelona.
- Ballester Brage, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (2ª ed. rev.). Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universitat de les Illes Balears.
- Both, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Bristol. Centre for studies on inclusive education (CSIE)
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flick. U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata/ Fundación Paideia.
- Gaitán Moya, J.A. y Piñuel Raigada, J.L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- Giné, Cl. (2004): “Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual”, en *Siglo Cero*, nº 35 (2), págs.: 1 – 13
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata/ MEC.
- Gómez Vela, M. (2004): *Evaluación de la calidad de vida de alumno/as de educación secundaria obligatoria con n.e.e. y sin ellas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Hegarty, S. (1994): “Quality of life at school”, en Goode, D.: *Quality of life for persons with disabilities*”. Brookline books, Cambridge. Págs.: 241-250
- Hernández de la Torre, E. (1994). Los servicios de apoyo a los centros educativos. La situación en la comunidad autónoma andaluza. En J. Gairín y P. Darder, *Organización y gestión de centros educativos* Barcelona: Praxis. Págs.: 54-59

Linstones, H.A. y Turroff, M. (2002). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. (Versión electrónica del libro original publicado en 1975). <http://www.is.njit.edu/pubs/delphibook/>

Lunt, P. y Livingstone, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research. *Journal of Communication*, 46, 79-98.

Meirieu, Ph. (1997), *La escuela modo de empleo*. Barcelona: Octaedro.

Parrilla Latas, A. (2002): “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, en *Revista de Educación*, nº 327, págs.: 11-29

Schalock, R.L. y Otros (2002): “La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: informe de un panel de expertos internacionales”, en *Siglo Cero*, nº 203, págs.: 5-14

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2003): *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid. Alianza.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007): “El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual”, en *Siglo Cero*, nº 224, págs.: 21-36

Stainback, S. y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea. Madrid.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all*, París. Unesco

Verdugo, M.A. y Otros (2006): “La calidad de vida y su medida: principios y directrices importantes”, en *Siglo Cero*, nº218, págs.: 9-25

Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Zabalza, M.A. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En Á. Parrilla, *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero. Págs.: 21-80

Palma de Mallorca, marzo 2008