

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PERFIL DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

D. FERNÁNDEZ-MUÑOZ, DAVID

(Universidad de Castilla-La Mancha)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 24/02/2018

Fecha aceptación: 29/11/2019

Resumen:

En este artículo se lleva a cabo un análisis descriptivo del alumnado de un centro de Educación Especial ubicado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Tiene como objeto, conocer las características del alumnado y así servir de base para la configuración a futuro de un modelo de cambio educativo. Dada la actual situación de controversia entre los modelos de educación inclusiva, entiendo como tal la escolarización total de la diversidad del alumnado en centros ordinarios y los modelos educativos que defienden los centros específicos de Educación Especial. Para este estudio se ha tomado como punto de partida los parámetros que permiten definir el perfil del alumnado objeto de estudio: Cociente Intelectual, discapacidad, recursos personales y la procedencia escolar anterior. Todos estos datos han sido extraídos de evaluaciones psicopedagógicas, informes médicos y otras valoraciones recogidas en el expediente académico del alumnado. La metodología de esta investigación de carácter exploratorio-descriptivo consiste en el análisis de los datos disponibles para efectuar un primer acercamiento de la situación actual del alumnado escolarizado en este centro específico.

Como citar este artículo:

Fernández Muñoz, D. (2019). Análisis descriptivo del perfil del alumnado escolarizado en un centro de Educación Especial. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 25-50.



Los resultados muestran el perfil intelectual asociado a las discapacidades más comunes, recursos personales necesarios y niveles educativos previos al cambio de centro educativo que configuran tendencias y características evidentes del alumnado segregado.

Como conclusión, la educación segregada en las diferentes etapas educativas sigue siendo una alternativa educacional presente. Si se pretende alcanzar un ideal de inclusión total, es de vital importancia la identificación de las necesidades del sistema para dar respuesta a la totalidad del alumnado.

Palabras Clave: *Discapacidad, Diversidad, Educación Especial, Inclusión Educativa, Segregación.*

Abstract:

This article illustrates a descriptive analysis of the students of the Special Education center which is in the Autonomous Community of Castilla-La Mancha.

One of the main objectives is to know the students' characteristics and thus to serve as a basis for the future configuration of a model for educational change. The current controversial situation between the models of inclusive education is given, considering the total education which consists of diverse students in ordinary centers and the educational models that the specific centers of Special Education uphold.

As a starting point for this study the following parameters which permit defining the profile of the students have been taken: Intellectual Quotient, disability, personal resources and the previous school of origin. All these data have been extracted from psycho-pedagogical evaluations, medical reports and other assessments collected from the student's academic record.

The methodology of this exploratory-descriptive research consists of the analysis of the available data to make a first rapprochement to the students' current situation which are enrolled in this specific center. The results show the intellectual profile associated with the most common disabilities, necessary personal resources and educational levels prior to the change of educational center that configure trends and evident characteristics of segregated students.

In conclusion, segregated education continues to be the present educational alternative in the different educational stages. If an ideal of total inclusion is aimed to be achieved, it is of paramount importance to identify the needs of the system in order to respond to the totality of the students.

Key Words: *Disability, Diversity, Educational Inclusion, Segregation, Special Education.*

1. Presentación y justificación del problema.

La Educación Especial o el área de pedagogía terapéutica, es sin duda, uno de los pilares que forma parte de las investigaciones centradas en la educación, de ahí la importancia de una investigación de calidad e innovadora de esta área.

Uno de los principales objetivos de las investigaciones centradas en Educación Especial, así como de estudios y trabajos relacionados, es la mejora a la

atención educativa e incremento de la calidad de vida en aquellos alumnos que tienen necesidades educativas específicas.

Antes de comenzar el presente estudio, se realizó una profunda revisión y consulta de la literatura previa relacionada con el área de investigación, encontrando diferentes autores que muestran su visión a la hora de realizar diferentes estudios en el área de Educación Especial.

Observando la tendencia en últimos estudios, estos derivan en investigaciones sobre estrategias de intervención, dificultades de aprendizaje, programas y trabajos en torno a las estrategias de integración. Ninguna de ellas analizado directamente la realidad objetiva del alumnado con necesidades educativas específicas o especiales, como también refleja Molina y Holland (2010).

Hasta ahora, se han desarrollado estudios e investigaciones que focalizan exclusivamente en las percepciones y actitudes de los diferentes agentes educativos, analizando cuestiones específicas como son las metodologías de trabajo, las modalidades de atención e intervención educativa o la organización de recursos.

Por lo tanto, la pluralidad de las investigaciones está basada en entrevistas y experiencias personales de alumnos, profesores y familias que se sitúan en contextos de exclusión o segregación. Sin embargo, son escasos los trabajos de investigación que se centren en una descripción objetiva y directa del alumnado segregado en centros específicos.

Por ello, el presente trabajo lejos de seguir en la línea temática del grueso de investigaciones vinculadas a la Educación Especial realiza un estudio exploratorio-descriptivo del alumnado escolarizado en el principal centro de Educación Especial de la provincia de Cuenca, siendo este uno de los más importantes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

El acceso a este tipo de datos es bastante engorroso debido a la alta protección de la privacidad del alumnado. Con el hándicap de que además de tratarse de menores de edad, los datos requeridos son de alta sensibilidad por su confidencialidad al tratarse de alumnos con altas necesidades de apoyo. Este hecho, ha sido uno de los principales condicionantes, por lo que este estudio se ha centrado en un único centro de Educación Especial.

El acceso a estos datos nos ayuda a identificar de manera más objetiva las características y necesidades de este perfil de alumnos, teniendo así una visión más objetiva de los condicionantes específicos que intervienen en la escolarización en centros segregados. Para ello, se estudian a través de datos secundarios, el perfil intelectual, discapacidad y recursos personales necesarios del alumnado escolarizado en este tipo de centros.

Por otra parte, otra gran parte del estudio analiza la procedencia escolar anterior del alumnado y la edad de acceso al centro específico, dado que conocer este tipo de datos, nos da pistas sobre dónde falla el sistema educativo ordinario,

ayudándonos a identificar en qué niveles y etapas educativas el alumnado abandona la educación inclusiva.

Es fundamental llevar a análisis y estudio los datos antes descritos si se quiere llegar al principal objetivo de las investigaciones centradas en esta área, alcanzar un sistema educativo de calidad.

La muestra estudiada en el trabajo no es significativa, pero puede servir como antesala de estudios más ambiciosos y completos que recojan muestras más amplias, también puede ayudar a orientar una configuración de metodologías alternativas que optimicen la organización de los centros educativos ordinarios para dar respuesta a la totalidad del alumnado.

La corriente inclusiva o el ideal de inclusión educativa es un movimiento relativamente joven. Para llegar hasta esta corriente, se han sucedido diferentes reformas educativas y cambios en la legislación que han propiciado la mejora a la atención educativa a las personas con diversidad funcional. La legislación y organización de la sociedad española, sin duda, han influido en el cambio de atención social y educativa al colectivo desde los inicios de los años 70. Anteriormente, eran escasas las normativas que hiciesen referencia directa a la organización de la atención social del colectivo, quedando normalmente en manos de la beneficencia o entorno familiar.

Existen abundantes revisiones que ponen de manifiesto el sustancial cambio que ha experimentado la regularización y organización del marco legal que sin duda han supuesto grandes avances en materia de inclusión, pero se sigue sin dar una respuesta inclusiva a la totalidad del alumnado.

Mediante una mirada retrospectiva, se puede hablar de una evolución a lo largo de la historia de la regularización y ordenación de las personas con discapacidad. Según Echeita (2010) todos estos cambios aparentemente siguen los principios propios de la educación inclusiva, en cambio se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales continúen con la segregación en centros de Educación Especial.

Son diversos los autores que defienden un cambio hacia la educación inclusiva total y de acceso para todos, garantizando la universalidad de una educación de calidad, la igualdad de oportunidades, en busca de mejoras educativas con los instrumentos de apoyo necesarios para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Por ello, identificar al alumnado escolarizado en centros específicos, centrándonos en su diagnóstico y necesidades, puede orientarnos hacia una respuesta educativa completa en centros ordinarios, tratando de evitar la segregación del alumnado en centros específicos.

Por otra parte, identificar en qué niveles o etapas educativas predomina el traslado del alumnado de un centro ordinario a un centro específico, nos puede ofrecer las premisas a considerar a futuro, para una ampliación, reorganización o ajuste de los recursos de los centros ordinarios.

Por ello, es necesario observar y describir las características del alumnado que acude a los centros de Educación Especial, para ayudar a identificar los factores que motivaron el traslado desde centros ordinarios. Igualmente, este estudio contribuye a una futura orientación hacia una respuesta más efectiva dentro del sistema y del ideal de inclusión.

Como se indicará más adelante, en este estudio únicamente se accede a datos correspondientes a un centro específico en concreto, no obstante, puede ser el punto de partida hacia investigaciones que confirmen las tendencias y las características observadas.

1.1 Variables de Estudio.

Se han elegido entre otras muchas que configuran las investigaciones acerca del perfil del alumnado, las siguientes variables: Cociente Intelectual, Discapacidad, Recursos que precisan y Procedencia anterior a la escolarización.

Estas variables han sido seleccionadas al considerarse como parámetros principales para este tipo de estudios, dada la información que aportan y la representatividad que ofrecen.

Dos de estos parámetros (Cociente Intelectual y discapacidad) ya fueron incluidos en el estudio: *Descripción del perfil intelectual y etiológico de alumnos egresados de un Programa de inclusión educativa para jóvenes con discapacidad cognitiva leve*, de los autores Paula Varas Garcés y M. Theresa Von Fürstenberg Letelier (2017). Esta obra, es una de las pocas investigaciones que se centran en analizar y describir a alumnado de estas características.

Además de estos dos parámetros, se ha considerado relevante introducir las variables: Recursos que precisan y Procedencia anterior a la escolarización. El primero de ellos, Recursos que precisan, ofrece información relativa al número de profesionales cualificados que precisan este tipo de centros y sus ratios, y, en segundo lugar, Procedencia anterior a la escolarización, aportará información relativa a que edad y niveles educativos el alumnado cambia de centros ordinarios a centros de educación especial.

1.1.1. Cociente Intelectual.

La American Psychiatric Association indica en la quinta edición del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V, 2013), establece que se deben cumplir para el diagnóstico de discapacidad intelectual los tres criterios siguientes:

- Deficiencias de las funciones intelectuales, como son: el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

- Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo de personal especializado, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de

la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

- Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo.

Por ello, desde el punto de vista pedagógico, el conocimiento de los procesos cognitivos afectados (tales como: razonamiento, pensamiento abstracto, comportamiento adaptativo...), enfocará la intervención educativa hacia programas de mejora cognitiva oportunos, mediante la planificación de estrategias, metodologías etc.

Para una mejor organización y clasificación el (DSM-V, 2013)⁴, delimita las siguientes categorías específicas:

1. Trastorno del Desarrollo Intelectual Leve: C.I. entre 50-55 y aproximadamente 70.
2. Trastorno del Desarrollo Intelectual Moderado: C.I. entre 35-40 y 50-55.
3. Trastorno del Desarrollo Intelectual Severo: C.I. entre 20-25 y 35-40
4. Trastorno del Desarrollo Intelectual Profundo: C.I. inferior a 20 o 25.
5. Retraso Global del Desarrollo (por retraso mental de gravedad no especificada): cuando existe clara presunción de retraso mental, pero la inteligencia del sujeto no puede ser evaluada mediante las pruebas usuales.

Este estudio considera solo el Cociente Intelectual como variable psicométrica, la cual nos proporcionará una aproximación de las habilidades intelectuales del alumnado, que sin duda deben complementarse por el conocimiento de variables como autonomía, habilidades sociales y autocontrol entre otras.

Una de las pruebas empleados para evaluar el Cociente Intelectual a través evaluaciones psicométricas es la prueba de Wechsler versión infantil W.I.S.C- IV, constituido por una serie de pruebas tanto de escala verbal como de escala manipulativa.

1.1.2. Discapacidad.

Esta variable ha sido obtenida a partir de la evaluación psicopedagógica del alumnado, apoyado en diferentes informes médicos y de equipos multidisciplinares, cuya finalidad es recabar la información relevante para delimitar las necesidades educativas especiales del alumno/a y para fundamentar las decisiones que, con respecto a las ayudas y apoyos, sean necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las capacidades establecidas en el currículo.

Esta variable comprende varias tipologías:

- Discapacidad psíquica/ Trastorno del desarrollo intelectual.
- Discapacidad motórica.
- Discapacidad sensorial

⁴En esta nueva actualización del DSM se sustituye el término de 'retraso mental' que aparece en el DSM-IV (APA, 1995) y DSM-IV-TR (APA, 2000), por el de Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI).

- Trastorno del Espectro Autista.
- Pluridiscapacidad.
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
- Trastornos graves de conducta.
- Trastornos graves de la comunicación o del lenguaje.
- Retraso global del desarrollo.
- Altas capacidades.

A continuación, se describe brevemente la definición de las diferentes discapacidades con el fin de una mejor identificación y entendimiento de las tipologías de esta variable de estudio.

- Discapacidad psíquica/ Trastorno del desarrollo intelectual.

El alumnado con discapacidad psíquica o trastorno del desarrollo intelectual es aquel que presenta afectaciones significativas en su desarrollo y aprendizaje de alguna de las destrezas adaptativas, estas limitaciones deben diagnosticarse antes de la mayoría de edad, a su vez, en cuanto pruebas estandarizadas, este alumnado cuenta con un Cociente Intelectual entre 70 y 75, o inferior.

- Discapacidad motórica.

El alumnado con discapacidad motórica puede caracterizarse por presentar limitaciones en su sistema óseo articular y pudiendo afectar en diferentes grados. Estas limitaciones intervienen en desarrollo del día a día, desde actividades de ámbito escolar y personal.

- Discapacidad sensorial

Parra y Luque-Rojas (2013) define al alumnado con discapacidad sensorial como:

Los alumnos y alumnas con discapacidad sensorial son aquellos que presentan una deficiencia en su audición o visión con resultado de una percepción y procesamiento de la información disfuncionales, dificultándoles aspectos cognitivos en la adquisición y manipulación del espacio, en el lenguaje, en la relación personal y de funcionamiento en la comunidad. Por ello, y para que su desarrollo personal evolucione en el sentido general o de la normalidad poblacional, precisarán de los apoyos y recursos que compensen sus dificultades y refuercen sus habilidades. (p.63)

- Trastorno del Espectro Autista.

El alumnado con trastorno del espectro autista se caracteriza por la presencia de déficits persistentes en la comunicación e interacción social y de patrones repetitivos y restringidos en las conductas que son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del alumno y suelen ponerse de manifiesto en los primeros años de la vida. La definición diagnóstica del autismo en el DSM-V 2013, establece dos categorías de síntomas, el primero asociado a las deficiencias en la comunicación social (los problemas sociales y de comunicación se combinan) y por último a comportamientos restringidos y repetitivos.

El trastorno del espectro autista (TEA) se utiliza como termino para referirse a las diferentes manifestaciones de gravedad del autismo y trastornos asociados que se caracterizan por alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca y en la comunicación, y por la presencia de conductas repetitivas e intereses restringidos. (Martos-Pérez, y Paula-Pérez, 2011, p.147).

- Pluridiscapacidad.

Soro-Camats, Rosell y Basil. (2012) utilizando la definición de otros autores delimitan la pluridiscapacidad como “la disfunción severa o profunda de dos o más áreas del desarrollo, incluyendo siempre déficit cognitivo. A menudo se trata de personas con trastornos neuromotores graves, con dificultades severas en el lenguaje que afectan la intención comunicativa, comprensión y expresión, y discapacidad intelectual con graves limitaciones de memoria, percepción, razonamiento, conciencia, y desarrollo emocional. Así, la limitación cognitiva constituye un factor concluyente en el diagnóstico y categorización de las personas con pluridiscapacidad, que unido a otros déficits configura este trastorno del desarrollo (Granlund, Björck-Åkesson, Brodin y Olsson, 1995; Euforploly, 2006; Roca, 2008; Rosell y Pastallé, 2010; Soro-Camats y Basil, 2006; Iacono, Carter y Hook, 1998).” (p.5)

La definición de pluridiscapacidad es muy variada, sin embargo, diversos autores coinciden en que una característica imprescindible para su definición es la discapacidad intelectual, entendiéndose como una de las disfunciones asociadas. Por el contrario, Boukeras (2008), considera que pueden ser dos o más disfunciones asociadas sin incluir la discapacidad intelectual.

En esta tipología de variable de estudio se identificará como pluridiscapacidad, aquellos alumnos que presenten una disfunción intelectual asociada.

- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Según Fernandes, Blanco y Vázquez-Justo (2017) delimitan el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) como un desorden del neurodesarrollo, múltiples estudios lo asocian con un componente genético. Una de las principales características del alumnado con TDAH es la dificultad para prestar atención, vinculado y reiterado a una conducta hiperactiva e impulsiva.

- Trastornos graves de conducta.

Se define al alumnado con trastornos graves de conducta aquellos que sufren alteraciones mentales severas, derivadas de afecciones mentales como psicosis y esquizofrenia. También se consideran alteraciones del comportamiento, el síndrome de La Tourette, el trastorno negativista desafiante y el trastorno disocial.

- Trastornos graves de la comunicación o del lenguaje (TGCL).

Según Alvarado et al. (2017) se identifica al alumnado con trastornos graves de la comunicación o del lenguaje, los trastornos específicos del lenguaje, pudiendo ser: asociados a la discapacidad intelectual, al trastorno generalizado del desarrollo,

trastornos mentales ya enfermedades del sistema nervioso que interfieren en la adquisición del lenguaje oral.

1.1.3. Recursos personales que precisa.

Otra de las variables de estudio son los recursos personales que precisa el alumnado en el centro específico. Resulta fundamental ver qué recursos personales requiere el alumnado. Uno de los principales motivos que contempla la escolarización específica, es la existencia de mayor número profesionales cualificados. Naturalmente un centro que cuente con personal profesional cualificado contribuye en la mejora de la atención y la calidad educativa.

Los principales recursos personales especializados que encontramos en centros de Educación Especial son los siguientes profesionales: los orientadores, los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT), los maestros especialistas en Audición y Lenguaje (AL), los fisioterapeutas, los Diplomados Universitarios en Enfermería (DUE), los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC), los Educadores Sociales (ES), los Técnicos Especialistas en Interpretación de Lenguaje de Signos (TEILSE), los Auxiliares Técnicos Educativos (ATE), y cuantos otros determine la Consejería con competencias en materia de educación.

1.1.4. Procedencia escolar anterior.

Una de las principales razones por la que se aborda esta variable es la identificación de la etapa educativa en la que el alumnado abandona el centro ordinario para acceder al centro específico. Asimismo, se consideran aquellos alumnos que no han sido escolarizados previamente al acceso al centro específico.

Para acceder a estos datos fue imprescindible acceder al expediente académico de cada alumno, donde queda reflejada la etapa educativa y centro de procedencia previo a la escolarización en el centro específico.

La principal premisa que es preciso examinar en el análisis de la variable procedencia escolar anterior, es la identificación del alumno como ACNEAE. Dentro de este grupo concretamente el alumnado debe estar incluido como ACNEE.

Por todo ello, es fundamental un dictamen de escolarización confeccionado por los especialistas responsables de la orientación y amparado por el informe de evaluación psicopedagógica. Dentro de la evaluación psicopedagógica se pueden consultar las necesidades especiales específicas y se precisa la modalidad de escolarización.

El dictamen de escolarización debe elaborarse previamente a la escolarización o una vez concluida una etapa educativa. Si bien, también se podrá efectuar cuando exista una alteración notable del alumno debiendo justificada por el profesorado, Servicio de Inspección Educativa o padres del alumno.

2. Método.

Como se ha mencionado, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo conocer las características del alumnado escolarizado en este centro específico.

Con este propósito, se pretende aportar más información acerca de los parámetros más comunes del alumnado escolarizado en un centro de Educación Especial y, así, servir de base para la configuración a futuro de un modelo de cambio educativo que mejore la calidad y la atención a la diversidad del alumnado.

La investigación realizada es de tipo exploratorio-descriptivo, ya que pretende efectuar un primer acercamiento a la situación actual del alumnado escolarizado en centros específicos pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Lo más importante de esta investigación es entender en profundidad la población estudiada en cuanto a las variables de estudio seleccionadas, en lugar de descubrir distintas relaciones de causa y efecto.

La metodología seguida en este estudio se basa en la utilización de métodos cuantitativos. Los datos han sido recogidos a través de una ficha de recogida de datos, elaborada una vez revisada la fundamentación teórica del estudio y en consenso con el equipo directivo del centro educativo donde se realiza la investigación. Gracias a la información recopilada mediante estas fichas, se obtuvieron los datos secundarios de los siguientes documentos oficiales: Dictamen de escolarización, expediente académico y evaluación psicopedagógica del alumnado.

Para mostrar los resultados se ha utilizado el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Es necesario mencionar que los datos mostrados son meramente informativos y descriptivos este hecho junto con el pequeño tamaño de la muestra, no permite hablar de significación estadística. No obstante, puede ser la antesala de estudios más exhaustivos.

Esta herramienta se ha empleado para describir las siguientes variables: Cociente Intelectual, discapacidad, recursos personales que precisa y procedencia escolar anterior del alumnado. Dentro de cada variable se han analizado los siguientes aspectos:

- Cociente Intelectual: Análisis de las frecuencias y porcentaje del alumnado en relación con las diferentes categorías del Trastorno del Desarrollo Intelectual. Los resultados se muestran a través de tablas, graficas de sector y diagrama de tablas.

- Discapacidad: Análisis de las frecuencias y porcentaje del alumnado en relación con las diferentes categorías de Discapacidad según Evaluación Psicopedagógica. Los resultados se muestran a través de tablas y diagrama de tablas. A su vez, se realiza un análisis cruzando la variable Cociente Intelectual y Discapacidad. Los resultados se observan a través de una tabla cruzada.

- Recursos personales que precisa: Se realiza un análisis cruzando la variable Discapacidad y Recursos personales que precisa que precisa. Los perfiles profesionales analizados son: Maestro Especialista en Pedagogía Terapéutica, Maestro Especialista en Audición y Lenguaje, Asistentes Técnicos Educativos, Servicio de Enfermería y Servicios Fisioterápicos. Los resultados son mostrados mediante tablas.

- Procedencia escolar anterior: Análisis de las frecuencias y porcentaje de los niveles educativos del alumnado previos al acceso al centro específico, asimismo se indican los rangos de edad al acceder al centro. Los resultados se muestran a través de tabla.

2.1. Muestra.

La investigación se centra en el alumnado del centro específico más importante de la provincia de Cuenca.

El centro de Educación Especial fue fundado en el año 1984 para dar respuesta a las necesidades y problemas de aquellos alumnos de la provincia de Cuenca que no podían ser atendidos en los colegios ordinarios. Actualmente, tiene escolarizados a un total de 73 alumnos. Cuenta con una gran diversidad de familias en cuanto a nivel social, cultural y económico, permitiendo un enriquecimiento cultural y la realización de una gran diversidad de actividades.

Previamente a la realización de este trabajo, se mantuvieron diversas reuniones con la orientadora del centro con la finalidad de obtener la máxima información y aclaraciones de la actualidad del centro. Como resumen de estas reuniones, se ha de señalar la existencia de un aumento en las matriculaciones en los últimos años, el clima de convivencia es globalmente bueno a pesar del aumento del alumnado, los conflictos están bastante focalizados y normalmente, tienen que ver con las patologías del alumnado.

En cuanto a recursos humanos, se ha reajustado en los últimos años con motivo de las nuevas órdenes de funcionamiento de los centros de Educación Especial. En total, este centro cuenta con los siguientes perfiles profesionales; trece Maestros de Pedagogía Terapéutica, tres Maestros de Audición y Lenguaje, dos Profesores Técnicos, un Profesor de Música, dos Profesores de Educación Física, tres Enfermeros, trece Asistentes Técnicos Educativos, dos Fisioterapeutas, una Orientadora y una Trabajadora Social.

En esta investigación se ha considerado todo el alumnado que cursa el año escolar 2017-18 dicho centro. Concretamente, la muestra estuvo constituida por 73 alumnos escolarizados en el colegio de Educación Especial Infanta Elena de Cuenca, con edades comprendidas entre los 3 y 21 años.

De nuevo, debo señalar que sólo se ha tenido en consideración un único centro Educativo Específico de Educación Especial, dado los múltiples impedimentos para acceder a los datos.

No obstante, pese a ser un único centro, se trata uno de los centros más grandes y de referencia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

3. Resultados.

3.1. Cociente Intelectual.

Se realizó un análisis del nivel de Cociente Intelectual C.I. declarado por los informes psicológicos presentados en la evaluación psicopedagógica y en el dictamen de escolarización. Todos ellos han realizado evaluaciones psicométricas

de C.I. con la prueba de Wechsler versión infantil W.I.S.C- IV, consensuados con diferentes documentos complementarios.

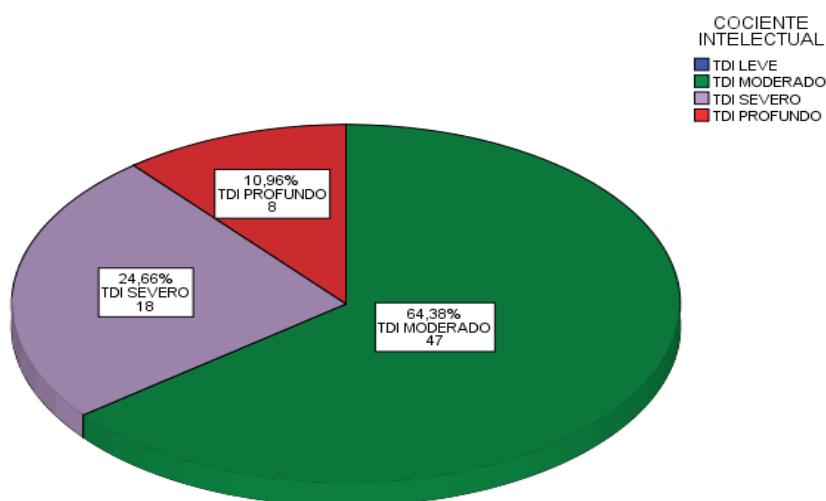
A nivel descriptivo e informativo como se muestra en la Tabla 1, se realizó el siguiente cuadro que desglosa la frecuencia y el porcentaje del alumnado dentro de cada una de las categorías establecidas en el DSM-V.

Tabla 1.

Categorías Trastorno del Desarrollo Intelectual (DSM-V).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
TDI MODERADO	47	64,4	64,4	64,4
TDI SEVERO	18	24,7	24,7	89,0
TDI PROFUNDO	8	11,0	11,0	100,0
Total	73	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.



El resultado más llamativo de este análisis descriptivo es el hecho de que el porcentaje de alumnos con un TDI Leve es del 0%. Por tanto, el 100% de los alumnos se encuentran entre los rangos establecidos por el DSM-V TDI Moderado, TDI Severo, y TDI Profundo, como se muestra en la Figura 1.

Volviendo al porcentaje de TDI Leve, como se desprende de la Figura 2, este hecho puede deberse a que el alumnado que cuenta con este TDI suele ser atendido en centros ordinarios, reduciendo su escolarización en centro de Educación Especial.

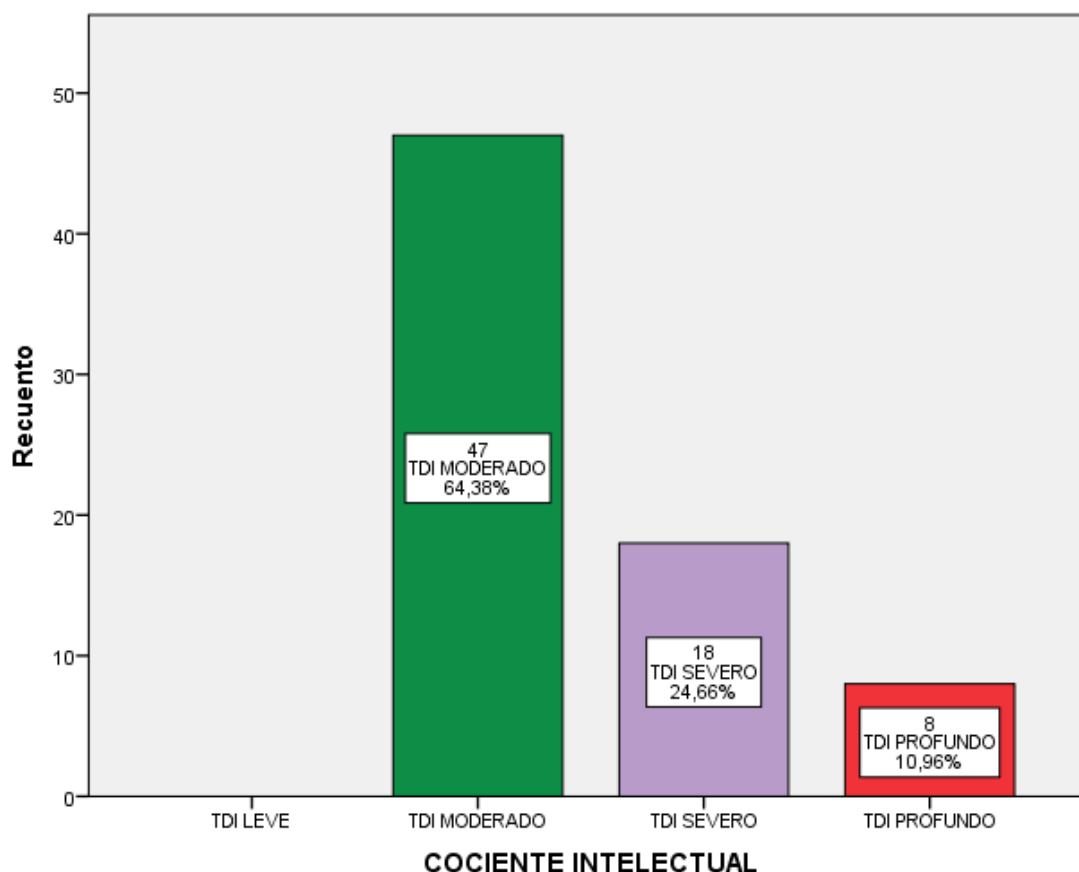


Figura 2. Diagrama de barra con categorías Trastorno del Desarrollo Intelectual (DSM-V). Fuente: Elaboración propia.

Queda clara la ausencia TDI Leves, concentrándose en el resto de TDI, concretamente, un 10,96% TDI Profundo, un 24,66% TDI Severo y un 64,38% de TDI Moderado, siendo éstos los más frecuentes en el centro específico.

3.2. Discapacidad.

En esta variable, se han agrupado las discapacidades en diferentes bloques con el fin de una identificación más precisa y exacta del diagnóstico, ya que en muchas ocasiones únicamente aparece la discapacidad predominante, sin especificar los trastornos o discapacidades adyacentes. A continuación, se muestran los bloques identificados (Ver Tabla 2)

Bloque 1: Esta agrupación engloba las discapacidades en las que el principal diagnóstico es la discapacidad intelectual.

- Discapacidad Intelectual.
- Discapacidad Intelectual con TDHA asociado.
- Discapacidad Intelectual con Problemas Graves de Conducta.

Bloque 2: Esta agrupación detalla el alumnado Trastorno Espectro Autista.

Bloque 3: Esta agrupación abarca aquellas en las que el principal diagnóstico es dos o más discapacidades, siendo al menos una de ella discapacidad intelectual.

- Pluridiscapacidad Sensorial e Intelectual.
- Pluridiscapacidad Motórica e Intelectual.
- Pluridiscapacidad Motórica Sensorial e Intelectual.
- Pluridiscapacidad Motórica Intelectual y TGCL.
- Pluridiscapacidad Motórica Sensorial Intelectual y TGCL.

Tabla 2.

Categorías Discapacidad según Evaluación Psicopedagógica.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Discapacidad Intelectual	36	49,3	49,3	49,3
Discapacidad Intelectual TDAH 3		4,1	4,1	53,4
Discapacidad Intelectual 1		1,4	1,4	54,8
Problemas Graves De Conducta				
Trastorno Espectro Autista	14	19,2	19,2	74
Pluridiscapacidad Sensorial e Intelectual 3		4,1	4,1	78,1
Pluridiscapacidad Motórica e Intelectual 6		8,2	8,2	86,3
Pluridiscapacidad Motórica Sensorial E Intelectual 4		5,5	5,5	91,8
Pluridiscapacidad Motórica Intelectual Y TGCL 4		5,5	5,5	97,3
Pluridiscapacidad Motórica Sensorial Intelectual Y TGCL 2		2,7	2,7	100,0
Total	73	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

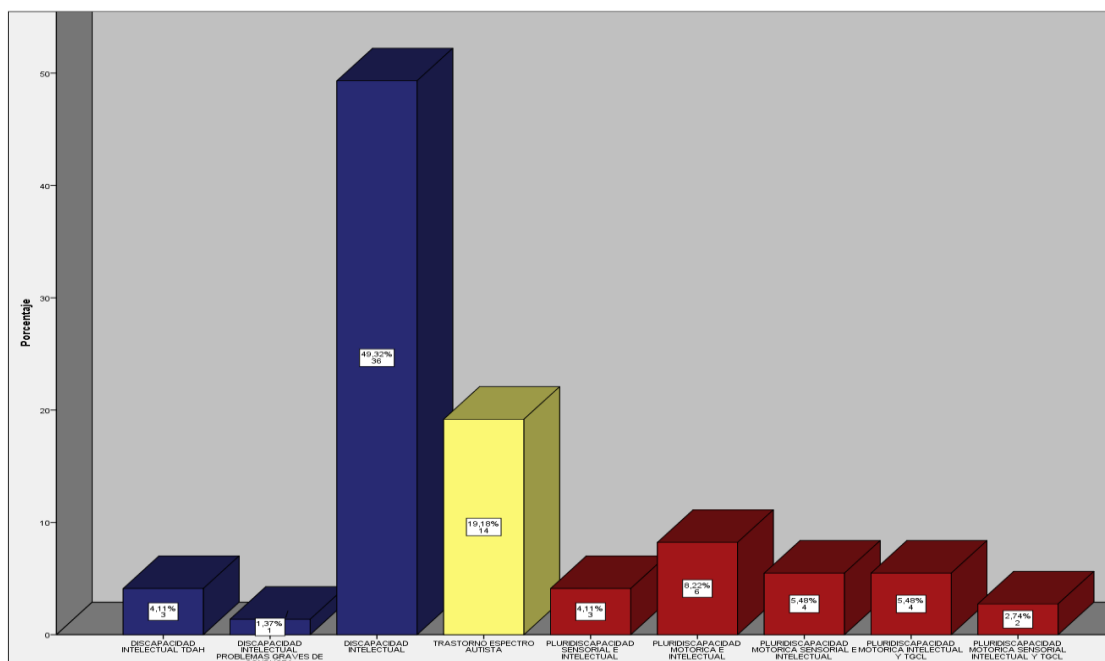
Respecto al bloque 1, de la tabla se observa un alto porcentaje en Discapacidad Intelectual (49,3%), que sumado al porcentaje de Discapacidad Intelectual con TDAH (4,1%) y a Discapacidad Intelectual con Problemas Graves de Conducta (1,4%), hacen un total de 54,8%. Por tanto, prácticamente más de la mitad del alumnado cuenta como principal discapacidad, la relativa a la discapacidad intelectual.

En cuanto al bloque 2, el Trastorno de Espectro Autista se da en el 19,2% del alumnado, como queda reflejado en la Figura 3.

Por último, en cuanto al bloque 3 relativo a las Pluridiscapacidades, destaca la Pluridiscapacidad Motórica e Intelectual con un 8,2%, seguidamente se sitúan con un 5,5% la Pluridiscapacidad Motórica Sensorial e Intelectual y la

Pluridiscapacidad Motórica Intelectual y TGCL. A continuación, sigue la Pluridiscapacidad Sensorial e Intelectual con un 4,1% y, por último, la Pluridiscapacidad Motórica Sensorial Intelectual y TGCL con un 2,7%. Todas ellas suponen un 26% del total del alumnado.

La Figura 3, representa estos porcentajes mediante un diagrama de barras, correspondiendo el color azul al bloque 1, el color amarillo al bloque 2, y el color rojo al bloque 3.



Más allá del análisis de las variables individuales, se ha realizado un estudio cruzado entre las variables: Cociente Intelectual y Discapacidad. Esta comparación, puede permitir observar dónde se sitúa el grueso de TDI y las diferentes tipologías de discapacidad. La Tabla 3 recoge los resultados obtenidos.

Tabla 3.

Tabla cruzada entre Tipologías de Discapacidad y Cociente Intelectual.

		Cociente Intelectual		
		TDI MODERADO	TDI SEVERO	TDI PROFUNDO
Discapacidad		Recuento	Recuento	Recuento
Discapacidad Intelectual	Discapacidad Intelectual	32	2	2
	Discapacidad Intelectual2	2	1	0
TDAH				

Discapacidad Intelectual	0	1	0
Problemas Graves de Conducta			
Trastorno Espectro Autista	8	5	1
Pluridiscapacidad Sensorial e Intelectual	2	1	0
Pluridiscapacidad Motórica e Intelectual	3	2	1
Pluridiscapacidad Motórica Sensorial e Intelectual	0	2	2
Pluridiscapacidad Motórica intelectual y TGCL	0	2	2
Pluridiscapacidad Motórica Sensorial Intelectual y TGCL	0	2	0

Fuente: Elaboración propia.

Como se recoge en la Tabla 3, el Bloque 1, referido a la discapacidad Intelectual como principal diagnóstico, concentra un mayor número de alumnado con un TDI Moderado, 32 de 40 alumnos.

Respecto al bloque 2, referido al Trastorno Espectro Autista, 8 alumnos presentan un TDI Moderado, seguido por 5 alumnos que presentan TDI Severo.

Por último, en el bloque 3, referido a las Pluridiscapacidades, se observa que representan el mayor número de TDI Profundo de los 3 bloques, esto puede deberse a que frente a la presencia de dos o más discapacidades asociadas, el TDI será de mayor gravedad.

3.3. Recursos personales que precisa.

A continuación, se muestran los resultados de acuerdo con los diferentes perfiles profesionales identificados más relevantes.

La totalidad del alumnado precisa de un Maestro Especialista en Pedagogía Terapéutica, esto es debido a que los tutores de las unidades o agrupamientos de todos los centros de Educación Especial en esta Comunidad Autónoma, deben ser Maestros con esta especialidad.

En cuanto al resto de perfiles profesionales, su presencia y número dependen de las necesidades educativas del alumnado. La dirección de cada centro junto con la orientación y el asesoramiento del Equipo de Orientación y Apoyo, solicitan a la delegación de educación los diferentes recursos personales necesarios.

Se comienza a estimar los porcentajes de alumnos según su tipología de discapacidad que precisa o no, de un Maestro Especialista en Audición y Lenguaje.

Hay que destacar que casi la totalidad del alumnado diagnosticado con TEA requiere del apoyo por parte de un Maestro Especialista en Audición y Lenguaje. Por otra parte, hay que señalar que la totalidad de alumnado diagnosticado con Pluridiscapacidad Motórica Sensorial Intelectual y TGCL precisa de un Maestro Especialista en Audición y Lenguaje, este resultado es coherente con alumnado relacionado con trastornos del lenguaje. En cambio, era esperable un porcentaje mayor en alumnos diagnosticados con Pluridiscapacidad Motórica intelectual y TGCL, es posible, analizando la Tabla 3, que se deba a que se trata de alumnos con afectaciones en el TDI Severas Y Profundas, y por lo tanto no tengan intención comunicativa. Los resultados están expresados en la Tabla 4.

Tabla 4.

Tabla cruzada de porcentaje de alumnado según tipología de discapacidad y necesidad de apoyo por parte de un Maestro Especialista en Audición y Lenguaje.

		Maestro Especialista en Audición y Lenguaje	
		SÍ	NO
		% del N de fila	% del N de fila
Discapacidad	Discapacidad Intelectual	80,6	19,4
	Discapacidad Intelectual TDAH	66,7	33,3
	Discapacidad Intelectual Problemas Graves de Conducta	0,0	100
	Trastorno Espectro Autista	92,9	7,1
	Pluridiscapacidad Sensorial e Intelectual	66,7	33,3
	Pluridiscapacidad Motórica e Intelectual	83,3	16,7
	Pluridiscapacidad Motórica Sensorial e Intelectual	75,0	25,0
	Pluridiscapacidad Motórica intelectual y TGCL	75,0	25,0
	Pluridiscapacidad Motórica Sensorial Intelectual y TGCL	100,0	0,0

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los Asistentes Técnico Educativo, se han estimado los porcentajes de alumnos según su tipología de discapacidad que precisa o no, de un Asistente Técnico Educativo. Hay que destacar que la totalidad del alumnado

diagnosticado con TEA requiere del apoyo de este perfil profesional, esto nos indica que el nivel de autonomía de estos alumnos es bajo.

Por otra parte, hay que señalar que casi la totalidad de alumnado diagnosticado con Pluridiscapacidad, también precisa los servicios del Asistente Técnico Educativo. Los resultados se pueden observar en la Tabla 5.

Tabla 5.

Tabla cruzada de porcentaje de alumnado según tipología de discapacidad y necesidad de apoyo por Asistentes Técnicos Educativos.

		Asistentes Educativos		Técnicos
		SÍ	NO	
		% del N de fila	% del N de fila	% del N de fila
Discapacidad	Discapacidad Intelectual	27,8	72,2	
	Discapacidad Intelectual TDAH	33,3	66,7	
	Discapacidad Intelectual Problemas Graves de Conducta	0,0	100,0	
	Trastorno Espectro Autista	100,0	0,0	
	Pluridiscapacidad Sensorial e Intelectual	66,7	33,3	
	Pluridiscapacidad Motórica e Intelectual	83,3	16,7	
	Pluridiscapacidad Motórica Sensorial e Intelectual	100,0	0,0	
	Pluridiscapacidad Motórica intelectual y TGCL	100,0	0,0	
	Pluridiscapacidad Motórica Sensorial Intelectual y TGCL	100,0	0,0	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los Servicios de Enfermería durante la jornada escolar, se han estimado los porcentajes de alumnos según su tipología de discapacidad que precisa o no, del Servicio de Enfermería. Hay que señalar que casi la totalidad de alumnado diagnosticado con Pluridiscapacidad, también precisa los servicios de un enfermero para sus cuidados. Los resultados se ven reflejados en la Tabla 6.

Tabla 6.

Tabla cruzada de porcentaje de alumnado según tipología de discapacidad y necesidad del Servicio de Enfermería.

		Servicio de Enfermería	
		SÍ	NO
		% del N de fila	% del N de fila
Discapacidad	Discapacidad Intelectual	0,0	100,0
	Discapacidad Intelectual TDAH	0,0	100,0
	Discapacidad Intelectual Problemas Graves de Conducta	0,0	100,0
	Trastorno Espectro Autista	57,1	42,9
	Pluridiscapacidad Sensorial e Intelectual	66,7	33,3
	Pluridiscapacidad Motórica e Intelectual	50,0	50,0
	Pluridiscapacidad Motórica Sensorial e Intelectual	75,0	25,0
	Pluridiscapacidad Motórica intelectual y TGCL	75,0	25,0
	Pluridiscapacidad Motórica Sensorial Intelectual y TGCL	100,0	0,0

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en cuanto al Apoyo Fisioterápico, se puede observar que los porcentajes más altos de alumnado que precisa los servicios de un Fisioterapeuta, es el alumnado con Pluridiscapacidad. Dentro del bloque de Pluridiscapacidad, la incidencia más alta del uso del Servicio Fisioterápico reside en aquellos que tienen asociada una discapacidad motórica. Como se señaló anteriormente, el alumnado con múltiples discapacidades suele presentar un TDI Severo y Profundo, esto parece indicar que con TDI más graves la necesidad de apoyos es mayor. Los resultados se pueden consultar en la Tabla 7.

Tabla 7.

Tabla cruzada de porcentaje de alumnado según tipología de discapacidad y necesidad del Servicio Fisioterápico.

		Servicio Fisioterápico	
		SÍ	NO
		% del N de fila	% del N de fila
Discapacidad	Discapacidad Intelectual	5,6	94,4
	Discapacidad Intelectual TDAH	0,0	100,0

Discapacidad Intelectual Problemas Graves de Conducta	0,0	100,0
Trastorno Espectro Autista	21,4	78,6
Pluridiscapacidad Sensorial e Intelectual	0,0	100,0
Pluridiscapacidad Motórica e Intelectual	83,3	16,7
Pluridiscapacidad Motórica Sensorial e Intelectual	50,0	50,0
Pluridiscapacidad Motórica intelectual y TGCL	100,0	100,0
Pluridiscapacidad Motórica Sensorial Intelectual y TGCL	100,0	0,0

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Procedencia escolar anterior.

La procedencia y nivel educativo anterior al acceso al centro específico, se obtuvo a partir del expediente académico del alumnado, donde refleja la etapa educativa y centros de procedencia. En la Tabla 8 se puede observar la frecuencia y porcentaje del alumnado.

Tabla 8.

Agrupamientos de Nivel Educativo anterior al acceso al Centro Específico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido NO	16	21,9	21,9	21,9
ESCOLARIZADO				
3° PRIMARIA	3	4,1	4,1	26,0
4° PRIMARIA	2	2,7	2,7	28,8
5° PRIMARIA	6	8,2	8,2	37,0
6° PRIMARIA	28	38,4	38,4	75,3
1° ESO	6	8,2	8,2	83,6
2° ESO	1	1,4	1,4	84,9
4° ESO	4	5,5	5,5	90,4
EBO	5	6,8	6,8	97,3
TVA	1	1,4	1,4	98,6
AULA TEA 6°	1	1,4	1,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa un porcentaje de 21,9% del alumnado que no había estado escolarizado previamente. Mediante la tabla 8, se observa que 14 de los 16 alumnos no escolarizados, tienen una edad que comprende entre los 3 y 7 años. Por lo tanto, esto parece indicar que estos alumnos accedieron directamente al centro específico.

En cuanto a los alumnos escolarizados previamente en centros ordinarios, un 68,5% del alumnado provienen de este tipo de centros, desglosándose de la siguiente manera:

- 3º de primaria se da un porcentaje del 4,1%.
- 4º de primaria se da un porcentaje del 2,7%.
- 5º de primaria se da un porcentaje del 8,2%.
- 6º de primaria se da un porcentaje del 38,4%.
- 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con un 8,2%.
- 2º de ESO con un 1,4%.
- 4º de ESO con un 5,5%.

Como se desprende de estos resultados el grueso de los alumnos procede del último curso de educación primaria.

En cuanto a procedencia de Centros Específicos o aulas específicas, un 9,6% del alumnado procede de estos centros, que se desglosa en los siguientes niveles educativos:

- Educación Básica Obligatoria (EBO) se da un porcentaje del 6,8%.
- Transición Vida Adulta (TVA) 1,4%.
- Aula TEA un 1,4%.

Tabla 9.

Tabla cruzada Edad y Nivel Educativo anterior al acceso al Centro Específico.

Recuento

		EDAD														Total
		3	4	5	6	7	8	10	11	12	13	14	16	17	18	
NIVEL	NO ESCOLARIZADO	5	4	2	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	16
EDUCATIVO	3° PRIMARIA	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	4° PRIMARIA	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	5° PRIMARIA	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	6
	6° PRIMARIA	0	0	0	0	0	0	0	0	12	14	2	0	0	0	28
	1° ESO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	6
	2° ESO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	4° ESO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4
	EBO	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	5
	TVA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	AULA TEA 6°	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total		5	4	2	1	2	3	3	4	19	18	6	1	3	2	73

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión.

Como se mencionó anteriormente, la intención de este trabajo es servir de base para la configuración a futuro de un modelo de cambio educativo que mejore la calidad y la atención a la diversidad del alumnado. Dada la actual situación de controversia entre los modelos de educación inclusiva. Se ha pretendido alcanzar este objetivo a través del análisis de variables seleccionadas.

Una de las variables de este estudio considera el Cociente Intelectual como variable psicométrica, la cual nos proporcionará una aproximación de las habilidades intelectuales del alumnado. La medición psicométrica no es la única vía de determinación del perfil intelectual, pero puede proporcionarnos una visión de aquellos alumnos que pasan por esta modalidad educativa.

El perfil intelectual analizado en los resultados sitúa al mayor porcentaje de los alumnos en un Trastorno del Desarrollo Intelectual Moderado, seguido del Severo y Profundo. Por lo que podemos afirmar de acuerdo con los porcentajes obtenidos, que el alumnado predominante en este tipo de escolarización específica es el que presenta desarrollos intelectuales correspondientes a TDI Moderado.

Por otro lado, el Trastorno del Desarrollo Intelectual Leve, presenta un porcentaje inexistente, esto puede explicar por qué las habilidades sociales, instrumentales y de autonomía asociadas a esta dimensión del trastorno del desarrollo intelectual, quedan cubiertas o se les da una respuesta más efectiva en los centros ordinarios promoviendo así un entorno educacional inclusivo y abierto.

Conviene subrayar que, si con los apoyos actuales se viene dando una respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Desarrollo Intelectual Leve en los centros ordinarios, es probable que reajustando y reorganizando los recursos también se pueda dar cobertura a perfiles de Trastornos del Desarrollo Moderado ampliando aún más el ideal de un entorno inclusivo y abierto.

Otras de las variables de estudio ha sido la discapacidad presente en el alumnado. Es de vital importancia conocer qué tipo de discapacidad predomina para poder ofrecer una respuesta educativa e integral. Se observa que uno de los requisitos de acceso a este tipo de centros específicos es que el alumno tenga discapacidad intelectual exclusivamente o que esté asociada a trastorno de espectro autista o pluridiscapacidad, tal y como queda reflejado en la normativa.

En cuanto al porcentaje, predominan los alumnos con discapacidad intelectual con o sin trastornos asociados, contando con un 54,8% del total. Esto puede dar ciertas orientaciones hacia la organización de respuestas y estrategias para la atención de este colectivo con características similares, por ejemplo: fomentando una mayor especialización y cualificación de los profesionales, aumento de la plantilla de este tipo de profesionales en los centros ordinarios, favoreciendo una buena identificación e intervención sobre las necesidades de estos perfiles del alumnado...

Tras el cruce de las variables: Cociente Intelectual y Discapacidad, se ha observado que casi todo el alumnado con TDI Severo y Profundo, se concentran en

las diferentes pluridiscapacidades recogidas en el bloque 3. Este dato viene a reforzar los resultados obtenidos en la siguiente variable.

Por otro lado, otra de las variables de estudio fue la identificación de los diferentes profesionales directos que el alumnado precisa en este centro específico.

De los resultados obtenidos, se observa que existe una mayor necesidad del número de profesionales para atender al perfil del alumnado con Pluridiscapacidad y a su vez, aquellos que presentan los TDI más graves, esto es, Severos y Profundos.

En general, mediante la observación de los datos se llega a la conclusión de que la totalidad del alumnado precisa de la figura de un Maestro Especialista en Pedagogía Terapéutica, tal y como se establece en la normativa. Otro gran porcentaje precisa de Maestros Especialistas en Audición y Lenguaje, y con menor porcentaje, también es de especial importancia la figura del Asistente Técnico Educativo. Estos porcentajes vienen a reafirmar la necesidad de aumentar las ofertas de empleo público orientadas principalmente a este tipo de profesionales.

En cuanto la última variable, una de las más interesantes de este trabajo de investigación, ha sido la procedencia anterior del alumnado y nivel educativo anterior a la escolarización específica. Conocer cuáles los niveles educativos y modalidades de escolarización previos son los más frecuentes nos ayudan al diagnóstico y a la identificación de los posibles fallos del sistema ordinario.

Como se comentó en el apartado de resultados, la mayoría del alumnado que procede de un centro ordinario realiza el cambio de centro al término de primaria. Por tanto, el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria de este perfil de alumnado se reduce considerablemente, haciéndonos considerar, que en esta etapa educativa no se continúa con un modelo inclusivo tan amplio. Este dato puede ser el punto de partida para nuevas líneas de investigación en las que se determinen causas y factores que influyen en esta tendencia.

La descripción de las variables estudiadas a lo largo de este trabajo nos sirve como punto de partida inicial hacia una investigación más profunda y completa. Una ampliación de la muestra de datos que incorpore la totalidad de los centros específicos de esta Comunidad Autónoma permitiría confeccionar una mejor respuesta a la situación educativa actual, considerando la diversidad del alumnado en estos centros educativos de la comunidad de Castilla-La Mancha.

Es necesario conocer a fondo las características del alumnado a través de trabajos descriptivos para poder configurar de forma más precisa el panorama general.

Por tanto, se puede concluir que la educación segregada en las diferentes etapas educativas sigue siendo una alternativa educacional muy presente en alumnos con las características antes mencionadas. Sin embargo, si se pretende alcanzar un ideal de inclusión real, es de vital importancia identificar las necesidades del sistema ordinario para dar respuesta a la totalidad del alumnado.

La organización educativa debe tomar posición y establecerse como una institución que determine y controle las buenas prácticas docentes en consonancia

con los modelos de inclusión, una vez identificados los problemas y las variables que intervienen, hay que dar respuesta a las diferentes barreras y necesidades que lo impiden.

La presencia de estos profesionales en centros ordinarios sigue siendo escasa, pocos son los centros que cuentan con los recursos materiales y personales para dar respuesta al alumnado con mayores necesidades, por lo que son enviados a centros específicos dotados con los profesionales anteriormente nombrados.

Esta total inclusión que se menciona debe ser instaurada de manera gradual, en una primera aproximación al alumnado con menor necesidad de apoyo y paulatinamente, ir introduciendo a la totalidad del alumnado en los centros ordinarios. En definitiva, se propone un modelo de inclusión progresiva, que ayude a asentar bases sólidas que nos permitan alcanzar a largo plazo el ideal de inclusión total.

Aún queda un largo camino y un cambio de visión metodológico, aun así, se ha de poner de manifiesto y resaltar el valor y esfuerzo de todas las personas que luchan y persiguen este complejo proceso que es la plena inclusión, que lejos de alcanzar una solución final y única, debe seguir creciendo y evolucionando, adaptándose a la transitoriedad y dinamismo de una sociedad en continuo movimiento.

5. Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M., Del Rocío, M., Miranda, V., Yadira, L., Franco, M., y Raquel, M. (2017). Los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales.: consideraciones para la atención en la escuela. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 191-197.
- APA, D. (2013). *Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition: DSM-5* Arlington. VA, *American Psychiatric Association*, 461-481.
- Boukeras, A. (2008). Évolution cognitive et socio-émotionnelle d'enfants poly-handicapés bénéficiant de soins intensifs institutionnels En J.L. Adrien, *BECS: Batteried'évaluation cognitive et socio-émotionnelle*, 233-256. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. 1-13.
- Euforpoly (2006). *La persona ambpluridiscapitat, necessitats i intervenció*. Barcelona: Nexe Fundació.
- Fernandes, S., Blanco, A., y Vázquez-Justo, E. (2017). Concepto, evolución y etiología del TDAH. *TDAH y Trastornos Asociados*, 21-19.
- Garcés, P. V., y Von Fürstenberg Letelier, M. T. (2017). Descripción del perfil intelectual y etiológico de alumnos egresados de un Programa de inclusión

- educacional para jóvenes con discapacidad cognitiva leve. *Revista de educación inclusiva, Vol. 9 (2)*, 201-215.
- Granlund, M., Björck-Åkesson, E., Brodin, J., y Olsson, C. (1995). Communication intervention for persons with profound disabilities: A swedish perspective. *Augmentative and Alternative Communication, 11*, 49-59.
- Iacono, T., Carter, M., y Hook, J. (1998). Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication, 14*, 102-114.
- Martos-Pérez, J., y Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología, 52(1)*, 147-153.
- Molina Roldán, S., y Holland, Ch. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía, 22(56)*, 31-43.
- Parra, D. L., y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa psicológica UST, 10(2)*, 57-72.
- Roca, M. (2008). *Un altreviatge a Ítaca. La gestió de la pluridiscapacitat a la família*. Tesis Doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Rosell, C., y Pastallé, N. (2010). *La discapacidad motriz: características y necesidades educativas*. Barcelona: Graó.
- Soro-Camats, E., y Basil, C. (2006). *Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia*. Madrid: Pearson educación.
- Soro-Camats, E., Basil, C. y Rosell, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Sobre los autores:

D. DAVID FERNÁNDEZ MUÑOZ

Educador en centro de atención a personas con discapacidad intelectual grave Apromips. Graduado en educación primaria con especialidad en pedagogía terapéutica. Máster de investigación e innovación educativa en la Universidad de Castilla-La Mancha.