

RECIBIDO EL 16 DE OCTUBRE DE 2020 - ACEPTADO EL 16 DE ENERO DE 2021

¿Qué opinan los alumnos con discapacidad intelectual sobre la educación inclusiva?

What do students with intellectual disabilities think about inclusive education?

Ernesto José Cañabate Reyes¹

Agustín de la Herrán Gascón²

Universidad Autónoma de Madrid

110

RESUMEN:

La investigación se aproxima al conocimiento de la educación inclusiva desde una perspectiva axiológica y Bioética, a partir de la mirada de adultos con discapacidad intelectual que participan en un programa formativo. Los objetivos aspiran a comprender en profundidad cómo valoran los participantes el proceso inclusivo que desarrollan, la educación inclusiva y el logro de su calidad de vida. Para ello, se realizan catorce entrevistas en la que participan 14 estudiantes adultos con discapacidad. El análisis de los resultados permitió concluir que

hay sectores y personas que no comparten el enfoque de la educación inclusiva. Por otro lado, se necesita que la educación inclusiva, como objeto mismo de la educación y la Pedagogía, se construya desde la reflexión y los factores necesarios para que la familia, la sociedad y la escuela, converjan. Finalmente, se concluye con que, para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, se debe incidir en un ambiente escolar óptimo en sus relaciones humanas y en un ambiente de confianza, donde se propenda al bienestar y desarrollo de estos estudiantes. A su vez, implica que instituciones y maestros deben estar preparados para desarrollar las acciones necesarias para cumplir este objetivo.

¹ Médico psiquiatra. Doctorando UAM. Madrid, España ecreyes67@yahoo.es <https://orcid.org/0000-0002-8570-3180>

² Agustín de la Herrán Gascón Titular, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, UAM. Madrid, España. agustin.delaherran@uam.es <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, principio bioético de autonomía, principio bioético de beneficencia, principio bioético de justicia, principio bioético de no maleficencia

ABSTRACT

The research approaches the knowledge of inclusive education from an axiological and bioethical perspective, from the perspective of adults with intellectual disabilities who participate in a training program. The objectives aim to understand in depth how the participants value the inclusive process they develop, the inclusive education and the achievement of their quality of life. To this end, fourteen interviews are conducted with 14 adult students with disabilities. The analysis of the results made it possible to conclude that there are sectors and people who do not share the approach of inclusive education. On the other hand, inclusive education, as the very object of education and pedagogy, needs to be built from reflection and the factors necessary for the family, society and school to converge. Finally, it is concluded that, in order to improve the quality of life of people with intellectual disabilities, an optimal school environment must be created for their human relations and an atmosphere of trust, where the well-being and development of these students is promoted. At the same time, it implies that institutions and teachers must be prepared to develop the necessary actions to fulfill this objective.

KEY WORDS

Inclusive education, bioethical principle of autonomy, bioethical principle of beneficence, bioethical principle of justice, bioethical principle of non-maleficence

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se aproxima a un mayor

conocimiento del fenómeno de la educación inclusiva desde una perspectiva axiológica y Bioética (Autor 2019, 2018, 2017). La base está constituida por testimonios de alumnos adultos con discapacidad intelectual. Se incluye en un estudio cuantitativo más amplio, que indaga en los principios de la Bioética (autonomía, justicia, la beneficencia y la no maleficencia), que se adoptaron como categorías de investigación.

La investigación actual, buscó conocer, reflexionar y determinar aspectos concernientes a la valoración ética y a la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad intelectual, como parte de su proceso de formación integral, asumiendo que la Bioética no sólo trata de las relaciones que se establecen en un contexto de salud, entre profesionales de la salud y pacientes. La Bioética trasciende las fronteras de diferentes tipos de conocimiento. Participa en un debate transfronterizo, investigando qué es o no es moralmente correcto. En nuestro caso, esta pregunta recae en los cambios paradigmáticos en torno a la educación inclusiva (Forlin, 2013). La educación inclusiva es en un terreno en el que se ha escrito abundantemente en las tres últimas décadas. Sin embargo, hay pocas publicaciones científicas, tanto en el ámbito anglófono como en el hispanoparlante, en su campo epistemológico y axiológico que aborde los fenómenos éticos aplicados. A pesar de ser un campo muy vasto, cabe afirmar que existe un relativo vacío de conocimiento. Esta es la razón que motiva nuestro interés personal y profesional en considerarlo desde la investigación empírica (Autor et al., 2019).

El panorama educativo español actual, está marcado por la impronta que ha dejado la instauración de un nuevo modelo o paradigma, en el que la experiencia de la inclusión escolar o educación inclusiva -como algunos autores también denominan- es el nuevo *sino* pedagógico. Es un proceso o fenómeno que marca un antes y un después

en el ser y hacer del docente y del resto de los miembros de la comunidad educativa (Verdugo y Schalock, 2013; Echeíta, 2019; Herrán, 2019).

Este debate tomó fuerzas en el país hacia la década de los 80 del pasado siglo, aunque ya existían precedentes en el decenio anterior en UK, con el Informe Warnock en 1979 (Warnock 2005), y con avances en otros países, como por ejemplo Finlandia, donde se estaba gestando un cambio de paradigma en lo educacional (Halinen & Järvinen (2008). Otros países europeos, como Italia, Países Bajos y Suecia, también se inclinaron por este modelo y legislaron conforme a la inclusión. Otros, como Alemania, Luxemburgo y Bélgica, optaron por la educación especial. Por ejemplo, Bélgica aún defiende la educación espacial como un subsistema que no debe desaparecer, sino adaptarse. Otros sistemas educativos, como los de Irlanda, Portugal o Francia, permitieron una combinación integradora en la escuela ordinaria utilizando el modelo de enseñanza especial a tiempo parcial (Garrido, M. A, et al, 2017).

Por otra parte, en el ámbito salubrista, permanecía la controversia asociada a las Declaraciones del Juicio de Nüremberg, donde resultados de gran parte de investigaciones se realizaban con sujetos de experimentación, de forma repugnante, al tratarse de personas confinadas en campos de exterminio (Vollmann, & Winau, 1996).

En los años 70, Potter (1971) propone el término Bioética y centra el debate en un nuevo campo académico que trasciende los límites sanitarios, interrelacionándose con otros saberes en el que la Educación tiene un papel no menos importante. La Bioética es definida por Reich (1995) como: “el estudio sistemático de la conducta humana en el área de las ciencias de la vida y del cuidado sanitario, en cuanto que tal conducta se examina a la luz de los valores y de los principios morales” (p 19). Posteriormente, se

va desarrollando y polemizando desde posturas epistemológicas diferentes, hablándose de una ética principialista, o bien pragmático-utilitarista, de una ética personalista, de los cuidados, contractualista, de una ética de mínimos, etc. (Ferrer, 2017).

Por lo tanto, desde la Bioética también se establece un nexo con las Ciencias de la Educación, en el cual la primera inquiere a la segunda sobre qué es lo bueno, lo justo, lo moralmente correcto, y, en el caso particular que nos ocupa, en el plano de la inclusión escolar (Autor, 2019).

OBJETIVOS

- (1) Conocer cuál es la valoración ética del proceso de inclusión escolar que hacen las personas adultas con discapacidad intelectual y sus adultos próximos.
- (2) Comprender en profundidad el concepto de educación inclusiva, tomando en cuenta factores como la familia y las instituciones.
- (3) Determinar el logro de calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

MATERIALES Y MÉTODO

El enfoque de la investigación es cualitativo. Para Hernández Sampieri (2010) “el enfoque cualitativo se relaciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados” (p. 364). Concretamente, el diseño de la investigación es de tipo fenomenológico. La investigación fenomenológica, según Martínez Miguélez (2004), busca centrarse en las realidades vivenciales de cada uno de los estudiados, que



son determinantes para la vida psíquica de un sujeto. Consideramos que tanto el enfoque como el diseño son adecuados para dar respuesta a los objetivos planteados en nuestra investigación. Permiten una aproximación al fenómeno, como el farmacéutico al dispensario, con sus fórmulas magistrales, donde el investigador se aproxima con su arqueología de saberes, al encuentro de las realidades que busca y desentrañarlas, intentando abordarlas desde una postura desprejuizada.

El muestreo realizado para el estudio fue por conveniencia. Participaron catorce (14) estudiantes del Programa Promotor de la Cátedra UAM-Fundación PRODIS, con edades comprendidas entre los 19-25 años, todos con discapacidad intelectual y experiencias inclusivas, siendo ocho (8) del sexo femenino y seis (6) del masculino.

El instrumento utilizado es la entrevista semiestructurada. Una entrevista semiestructurada: “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández Sampieri, 2010, p.418). Se utilizó la entrevista validada por Cerrillo, Izusquiza y Gálvez en 2013.

Las entrevistas se realizaron en un local de la propia Facultad durante el mes de junio de 2017 y fueron grabadas y transcritas por el autor principal, en un ambiente totalmente distendido, conocido y cómodo para los participantes. Se solicitó el Consentimiento informado a los participantes y a sus padres/tutores. El diseño de la investigación fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid (España) (Anexo 1).

La información proveniente de las entrevistas fue sometida a un proceso de categorización desarrollado de manera inductiva. Para

establecer las subcategorías, se partió de principios provenientes de la Bioética, en este caso de la corriente Principialista, por la cual optamos, por las aparentes facilidades que en lo metodológico nos ofrecen estas categorías (Beauchamp & Childress, 2013): principios de autonomía, de beneficencia, de justicia y de no maleficencia. Estos principios sirven como elementos de fundamentación que, a su vez, detenta una función de normalización. Tienen, como meta, salvaguardar valores importantes de la existencia del ser humano. Por lo tanto, a juicio de Feyto Grande (2014), su dimensión antropológica, per se, les trasciende.

Estos principios fueron anteriormente investigados, desde el punto de vista cuantitativo en grupos distintos y a su vez relacionados con el proceso inclusivo (Autor et. al., 2017, 2018, 2019). En un segundo momento de nuestro estudio, se diseñaron subcategorías de manera deductiva, empleando conceptos de inclusión (Booth & Ainscow, 2002), en consonancia con las categorías antes mencionadas. El análisis de contenido se apoyó en el programa el programa Nvivo 12, desde donde se generaron las categorías: Relación maestro-alumno, Educación inclusiva, Ambiente escolar y, por último, Confianza.

La primera de esas categorías, Relación maestro-alumno, gira en torno al vínculo del estudiante en su adaptación a la Universidad, que tiene en cuenta el nivel de autonomía necesaria, que facilita el profesor.

La segunda categoría, Educación inclusiva, tiene que ver con todos los términos y cómo se contempla la misma inclusión al interior de la Universidad y, a su vez, cómo se sienten los diferentes actores en términos de mirar la perspectiva que ellos tienen, de lo que es y lo que debería ser la inclusión escolar.



La siguiente categoría es Ambiente escolar. Permite observar la comodidad y el desarrollo de las actividades que tienen los estudiantes, bien sea en lo académico, lo cultural, o en el ámbito deportivo, en pro del desarrollo integral y, obviamente, de toda la aplicación de lo que es el concepto de inclusión que establece la propia Universidad y que coincide con Booth y Ainscow (2002).

Por último, la categoría Confianza estima el nivel de confianza a través de la cual se establecen las relaciones humanas; permite observar cómo el estudiante se percibe al interior de la Universidad, en tanto esta le ofrece bienestar y, así mismo, cómo los profesores y toda la comunidad universitaria le brindan los instrumentos necesarios para desarrollarse académicamente.

En la siguiente tabla se muestra la relación entre los principios de la Bioética del estudio cuantitativo previo y las categorías del estudio cualitativo, manteniendo la relación de complementariedad. Se tomaron los principios antes mencionados, como punto de inicio, para demostrar la relación entre los datos de uno y otro estudio.

Tabla N^o 1. Categorías del estudio.

Principios	Categorías cualitativas
Autonomía	Relación maestro – alumno
Justicia	Educación inclusiva
Beneficencia	Ambiente escolar
No maleficencia	Confianza

La tabla anterior muestra la relación existente entre los principios y las categorías cualitativas. A continuación, se describen los resultados de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes de la cátedra PRODIS- UAM de la Universidad Autónoma de Madrid. Así mismo se muestran las preguntas realizadas y su análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se describen a partir de las categorías del estudio (Tabla N^o 1):

Categoría: “Relación maestro-alumno”:

A la luz del objetivo Conocer cuál es la valoración ética del proceso de inclusión escolar que hacen las personas adultas con discapacidad intelectual y sus adultos próximos, se encontraron algunas generalidades descritas a continuación, a la luz de las siguientes preguntas:

A la pregunta: ¿Los profesores te apoyaron con tus dificultades? En general, los entrevistados expresan que no tuvieron dificultades mayores con los profesores. Esto pudiera inferirse en problemas de conductas de exclusión, por parte de algunos docentes hacia ellos. Pero sí manifiestan, si bien en pocos casos, que algunos profesores no tenían la paciencia o no se les veía que quisieran enseñarles: “En algunas asignaturas si me apoyaban, pero en otras me tocaba hacer lo que los demás hacían y los profesores no me ayudaban” (estudiante N^o 5, M-20 años) “En algunas sí me apoyaban, pero en la gran mayoría no” (estudiante N^o 10, V-22 años) “. “Algunos sí se preocupaban, pero otros no me atendían y me enviaban con apoyo escolar” (estudiante N^o 4, M-22 años). Estas afirmaciones parten de una percepción muy personal y sui generis de sus vivencias, que varían entre unos y otros. En su gran mayoría, los estudiantes manifestaron que recibían apoyo de los profesores: “Sí me apoyaban, median nuestras habilidades y seguían nuestro desarrollo” (estudiante N^o 7, M- 21 años).

Coincidiendo con estudios realizados en otros contextos y autores como Walker & Graham (2019), encontramos que las experiencias escolares tempranas suelen asociadas con la evasión de la escuela, el comportamiento perturbador, los conflictos con los maestros y la suspensión y exclusión. Congruentemente,



en nuestros estudiantes encontramos un recuerdo tenaz y a veces nefasto de esas primeras experiencias y que por ende podrían haberles marcado, partiendo justamente de esa percepción que tienen.

A la pregunta: ¿Qué dificultad encontraste en los otros centros con los profesores? Muy relacionada con la pregunta anterior, la generalidad de los estudiantes manifiesta que se sintieron complacidos con los profesores, salvo alguna excepción, que, como se menciona en la anterior pregunta, entendieron que no prestaban su apoyo. “Los profesores eran amables, algunos divertidos” (estudiante N° 6, M- 22 años). “Con la gran mayoría de los profesores me sentí a gusto” (estudiante N° 11, V- 21 años). “Con todos los profesores hablaba y eran divertidos, algunos de mal humor” (estudiante N° 14, V- 19 años).

Algunas investigaciones (Yao, Liu, Wang, Du, & Xin, 2018) hablan de los progresos mostrado en el proceso de aprendizaje, pero reconocen que siempre hay un grupo de alumnos cuyo aprendizaje puede sufrir algún estancamiento, retroceso e incluso deterioro. Por ello, en nuestro estudio se examinaron las experiencias de estos estudiantes y la relación de ellos con las realidades prácticas y el valor de la educación inclusiva para las personas con alguna discapacidad intelectual, subrayando el beneficio de esta experiencia inclusiva, en sentido general.

Frente la pregunta: ¿Tuviste algún tipo de apoyo extraescolar en casa? La mayoría de estudiantes respondió que No. “Yo solo tenía el apoyo de los profesores en el centro, en mi casa hacía lo que yo podía” (estudiante N° 4, M- 22 años). “En mi casa yo solo hacía deporte; no estudiaba, porque no tenía con quién” (estudiante N° 7, M- 21 años). “En mi casa yo nunca estudiaba, porque quien me cuidaba no sabía enseñarme” (estudiante N° 9, V- XXX). “En mí nunca hubo

ayuda para poder estudiar en casa” (estudiante N° 6, M- 22 años). Por otra parte, otros de los estudiantes entrevistados afirmaron que, si bien no tenían profesores para apoyar su proceso, sí tuvieron profesores de otras áreas para reforzar sus conocimientos: “Tuve una profesora de inglés en casa” (estudiante N° 12, M- 22 años). “Una maestra venía a casa a repasarme mate” (estudiante N° 8, M- 21 años). “Una profesora particular venía a ayudarme a escribir y leer” (estudiante N° 2, V- 23 años).

Es importante resaltar que la educación inclusiva, abarca muchos aspectos que deben manejar los profesores en la actualidad, que parten de marcos normativos establecidos internacionalmente tras la Declaración de Salamanca en 1994 (UNESCO, 1994). Actualmente, la formación de los grados de magisterio está regulados en Europa mediante el Plan de Bolonia. No obstante, dicho proceso se puede ver fragmentado, no solo porque los profesores quizás cuenten con poca capacitación y vocación, sino porque no se generan lazos de empatía con los estudiantes. Esto, en gran medida, viene dado por la presencia de un modelo de 2 vías simultáneas para la formación de pregrado del aspirante a docente, donde la primera, forma a profesores que luego tendrían una mención dentro de su formación de enseñanza especial y la otra vía, que forma docentes de educación general, trae como resultado la formación de dos tipos de maestros (Vélez-Calvo, X., *et al* 2016). Por otro lado, encontramos algunas dificultades que, en lo económico, afectan a esas personas y sus familias, que se enfrentan a retos considerables al ejercer el poder de consumo que sustentan los sistemas de financiación individualizada, como en el caso particular de Australia (Bigby, Bould, Iacono & Beadle-Brown, 2020). En nuestro caso se traduce en el grado de minusvalía que declaran las comisiones *ad hoc* formadas, con los consiguientes beneficios que le proporcionan según el porcentaje de discapacidad diagnosticado. Las ventajas económicas que



esto representa sirven, a veces, para solucionar problemas de todo el núcleo familiar, por lo que no se emplean en pagos de clases extra, que son consideradas innecesarias (Bigby, Bould, Iacono & Beadle-Brown, 2020).

Categoría: “Educación inclusiva”:

Si se habla de valoración ética en la inclusión, esta categoría resulta interesante desde la óptica de los estudiantes. Como respuesta al objetivo Comprender en profundidad el concepto de educación inclusiva, tomando en cuenta factores como la familia y las instituciones, se realizaron las siguientes preguntas que los estudiantes evocan al examinar la percepción:

Frente a la pregunta: ¿Te ha gustado estudiar en otros centros anteriores a este y por qué?, la totalidad los estudiantes respondieron que sí. Ante la diversidad de respuestas en las entrevistas, se escogieron aquellas respuestas que expresaban los motivos del gusto de la instancia en otras instituciones. “Me siento muy orgullosa porque en los otros centros me ayudaron mucho” (estudiante N° 13, M- 21 años). “La fundación anterior me encantó, aunque había que estudiar mucho” (estudiante N° 1, V- 22 años). “Me ha gustado porque he conocido a personas que han sido importantes para mí y con las que mantengo contacto” (estudiante N° 3, M- 25 años). “Me ha gustado mucho porque he conocido personas nuevas que estimo demasiado” (estudiante N° 9, XXX). “Me ha gustado mucho porque he conocido a otros profesores” (estudiante N° 5, M- 20 años).

Continuando con el trabajo de la inclusión desde la percepción de los estudiantes, se procedió a preguntarles: ¿Cómo te sientes en la universidad? “Yo me siento totalmente incluido” (estudiante N° 11, V- 21 años). “Bien, me siento a gusto” (estudiante N° 13, M-21 años). “La universidad me ha ayudado a ser mejor persona” (estudiante N° 8, M- 21 años). “Me siento en

otro ambiente porque la universidad me ayuda a estudiar y los profesores son amables” (estudiante N° 10, V- 22 años). “En la universidad me divierto y puedo estar tranquilo, me ayudan mucho” (estudiante N° 3, M-25 años). “Me siento muy contento” (estudiante N° 12, M- 20 años). “Me siento muy bien, agradable, son amables y he aprendido mucho” (estudiante N° 14, V- 19 años). “Ahora me siento muy bien y genial en la universidad” (estudiante N° 2, V- 23 años). “Me siento a gusto y completo con mis tareas en la universidad” (estudiante N° 1, V-22 años).

Para terminar con esta subcategoría de inclusión, se planteó la siguiente pregunta ¿Te permiten utilizar todos los servicios de la universidad? La totalidad de los entrevistados expresaron que sí tienen acceso a todos los escenarios, lugares y servicios de la universidad. Hubo dos estudiantes que mencionaron que no los dejan ir solos, por miedo a que se extravíen; pero los demás, al parecer, tienen acceso libre a las instalaciones de la universidad. Los servicios que mencionaron los estudiantes fueron: cafetería, aulas, reprografía, sala de informática, ordenadores y biblioteca.

Para responder al objetivo Determinar el logro de calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, se determinaron dos subcategorías: Ambiente escolar y Confianza. La primera subcategoría, porque al estar los estudiantes inmersos en la escolaridad, se les permite utilizar otros espacios que determinan su adaptación y desarrollo en la sociedad. Y la confianza, porque permite a los participantes desenvolverse mejor en el medio. A continuación, se van a desarrollar estos dos ítems para abarcar este objetivo del estudio.

Categoría: “Ambiente escolar”:

Como parte fundamental del proceso de inclusión, el diseño y desarrollo del ambiente escolar es supremamente importante. En sus respuestas, los estudiantes refirieron allí a



los aspectos generales que connotan cierta comodidad en su instancia en la etapa escolar. A continuación, se relacionan las preguntas y las respuestas más frecuentes de los estudiantes, ya que se observa que en su ambiente escolar están cómodos, y que, así mismo, proponen varias alternativas para su mejora. Estos fenómenos suelen presentarse en muchos países, donde, como en España desde la LISMI, de 1982, o Tailandia, en 2008, se ha legislado a nivel nacional, o como en Estados Unidos de Norteamérica, donde se legisla a nivel estadual, es decir cada estado sanciona leyes enfocadas a este ámbito (Adams & Sukbunpant, 2013).

En esta categoría, la primera pregunta fue: ¿En los colegios anteriores, qué asignatura te gustó más? Ante la diversidad de respuestas, se expresan todas aquellas que tuvieron más renombre al interior de cada entrevista. Para los estudiantes en general las asignaturas más llamativas son: lenguaje, oficina, educación física, inglés, informática, la lectura, historia, cultura. “Ahí aprendí sobre historia y cultura. Me gusta aprender cosas nuevas” (estudiante N° 10, V- 22 años). “Me gusta la gimnasia y los deportes, me gusta; me gusta mucho el baloncesto” (estudiante N° 9, V- XXX). “En general, me cuesta mucho aprender las cosas de memoria” (estudiante N° 3, M- 25 años). “Me gustó menos el inglés, porque me costaba entenderlo” (estudiante N° 7, M- 21 años).

A la pregunta: ¿Qué asignatura te gustó menos estudiar?, los estudiantes, de igual manera que en la anterior interrogante, tuvieron varias respuestas, pero pusieron su mirada en dos asignaturas, básicamente: las *matemáticas* y el *lenguaje*: “Las matemáticas no pude desarrollarlas por falta de explicación por parte del profesor. Me cuesta en análisis sintáctico” (estudiante N° 8, M- 21 años) “Me cuestan las sumas, las llevadas... las restas” (estudiante N° 13, M- 21 años). “En algunas asignaturas no había adaptación para mí y me tocaba hacer lo

mismo que los otros estudiantes” (estudiante N° 6, M, 22 años). “Algunos ejercicios se me dificultaban mirando la pizarra, me llegaba a perder (estudiante N° 11, V- 21 años). “Los problemas de mate me cuesta entenderlos” (estudiante N° 4, M- 22 años). “Me confundo entre las mayúsculas y minúsculas, y no entiendo” (estudiante N° 14, V- 19 años). Esto concuerda con otros autores que, al estudiar las matemáticas centrándose predominantemente en las habilidades matemáticas tempranas, reportaron resultados positivos. Sin embargo, ningún estudio cumplió los criterios de rigor metodológico.

Además, ningún autor consideró explícitamente el fenotipo conductual, como es el caso de alumnos portadores de algún síndrome genético, que pueden presentar algunas conductas que se solapan y entorpecen el correcto aprendizaje (Lenon et al 2015). Pero también tenemos el ejemplo de algunos maestros que, en sus prácticas diarias, sí intervienen o facilitan la participación de alumnos que, simultáneamente, presenten dificultades en su comportamiento o con problemas socioemocionales que dificultan este proceso cognitivo (de Leeuw, de Boer & Minnaert, 2020). En nuestro caso solo lo conocemos en sentido unidireccional, pues nuestro estudio se articula desde la visión del alumno.

Por último, cuando se planteó la siguiente pregunta: ¿Crees que una persona con discapacidad intelectual puede realizar actividades de voluntariado?, hubo un acuerdo en común: Si, las personas con discapacidad pueden hacer actividades de voluntariado. Aunque no todos participen en alguna en la universidad. A continuación, las razones en las respuestas de los estudiantes. “Participar en el voluntariado me hace sentir útil, te da orgullo y confianza en sí mismo” (estudiante N° 1, V- 22 años). “Yo hago voluntariado los miércoles, con las personas mayores, los ayudo y converso con



ellos” (estudiante N° 5, M- 20 años). “Todos los miércoles iba al voluntariado, me ayudaba con mi autoestima” (estudiante N° 2, V- 23 años). “Antes hice un voluntariado en una residencia de ancianos” (estudiante N° 12, M- 20 años). “Solo he ido unas pocas veces a un centro de día a ayudar, me he sentido muy bien” (estudiante N° 8, M- 21 años). Esta respuesta estaba en consonancia con otros estudios en los que alumnos con discapacidad en general, se educan también en valores como la solidaridad (Komalasari & Rahmat *et al*, 2015, 2018, 2019).

También en contextos multiculturales más cercanos al nuestro, con algunos matices en cuanto a la lengua, vemos el papel de la educación sin exclusión, en este caso poniendo la mirada en grupos vulnerables, como los inmigrantes (Hjerm, Seva & Werner, 2018) y otros en contextos asiáticos divergentes entre sí, donde la aproximación al fenómeno inclusivo se ha visto a través de aspectos de la cultura, la religión y la historia, cuestión que difiere de los planteamientos que en el orden metodológico fueron trazados en España, que varían por el planteamiento democrático *per se*, cuya fuente tiene su origen de la propia Constitución (Hauwadhanasuk, Karnas & Zhuang, 2018).

Categoría: “Confianza”:

Para esta subcategoría se tuvieron en cuenta varias preguntas, sin embargo, se procesaron cuatro a las que los alumnos dieron mayor relevancia. La primera de ellas fue: ¿Entre ustedes, como estudiantes, se ayudaban en clase? Se ve una clara ambivalencia, porque si bien existían los alumnos mentores o los grupos de trabajo, parece que el trabajo no era muy bien desarrollado. “Solo entre las que nos la llevábamos mejor, pero equipos de trabajo no habían” (estudiante N° 9, V- XXX). “Solo algunas asignaturas pasaban esto, porque igual estamos como separados” (estudiante 11, V-

21 años). “En mi caso, siempre tenía que estar pendiente algún profesor, porque yo no tenía ningún compañero al lado” (estudiante N° 3, M- 25 años). “Había varios mentores en las clases, pero yo me sentía solo” (estudiante N° 10, V- 22 años). “Había alumnos tutores que le ayudaban a los profesores a corregirnos y enseñarnos mate” (estudiante N° 13, M- 21 años). En este caso particular, la competencia social es una superhabilidad de cada alumno que debe ser cultivada desde la etapa infantil. En ese sentido, nuestro resultado se asemeja a los planteados por otros autores. Así, algunos de nuestros encuestados tuvieron experiencia inclusiva desde esas primeras etapas de la vida, de modo que esa competencia social le han permitido llegar lejos (Raguindin *et al*, 2020).

Como segunda pregunta, se presentó la siguiente: ¿Cómo te sentías en esa época escolar? “Me excluían un poco de las actividades, no me sentí bien” (estudiante 4, M- 22 años). “Me costaba relacionarme con los demás, pero con uno sí lo hice, éramos unidos” (estudiante N° 5, M- 20 años). “Me sentía tímido en ese tiempo, pero ahora en la universidad me siento mucho mejor” (estudiante N° 2, V- 23 años). “Sentían que no me aceptaban, pero poco a poco me fui uniendo al grupo, tuve que aprender a comportarme” (estudiante N° 11, V- 21 años). “Jugaba con ellos y me sentí cómodo” (estudiante N° 14, V- 19 años). “Sí me acogían y participaba con ellos, me ayudaban en los trabajos” (estudiante N° 6, M-22 años). “Sentía rechazo de parte de ellos, pero luego pude trabajar” (estudiante N° 7, M- 21 años). “Sí me gustaba participar, nos ayudábamos mutuamente” (estudiante N° 1, V- 22 años).

En estudios sobre inclusión en el contexto de la educación superior, encontramos situaciones con alguna similitud donde se han realizado diseños/adaptaciones curriculares y programas que proporcionen apoyo institucional a todos



los alumnos con condiciones específicas, incluyendo a los alumnos con discapacidad en sentido amplio, y no solo a los que presentan discapacidad intelectual (Moreno Valdés, 2016). Comparado con otros estudios en los que se aplican experiencias como la *Universal Design for Learning* (UDL) como es el caso de Australia, permiten personalizar el aprendizaje de los alumnos con algún tipo de necesidad específica en el aula. En nuestro estudio no encontramos este peculiar abordaje desde la práctica educativa, que pudiera mejorarla aún más, redundando en beneficio para los alumnos (Capp, 2020). Igualmente encontramos estudios (Benet 2019) en los que, a partir de un estudio de caso, que muestra cómo a través de intervenciones curriculares y adaptaciones, se puede mejorar en el ámbito universitario. Lo precedente coincide con nuestro parecer, aunque, en nuestro caso, no nos hemos trazado metas en estos aspectos más metodológicos.

Continuando, como tercera y cuarta preguntas se plantearon: ¿Podrías hablar de tus sentimientos con algún amigo? ¿Cómo te sentías hablando con tus compañeros de clase? Un hallazgo interesante fue que el grupo de los 14 entrevistados estuvo dividido. Algunos señalaban que no era posible revelar sus sentimientos, porque: “No tenía confianza con nadie, me daba miedo hablar” (estudiante N° 1, V- 22 años). “Con mis compañeros de clase me sentía muy bien, hablamos todo el tiempo” (estudiante N° 5, M- 20 años). “Solo jugábamos o hacíamos tareas” (estudiante N° 9, V- XXX). “Sí hablaba, con una amiga” (estudiante N° 11, V- 21 años). Pero otros tantos expresaban al respecto que: “Sí podía, alguna vez” (estudiante N° 6, M- 22 años). “Sí, me costaba, pero con alguno si tuve una relación bastante unida como para poder hablarlo”. (estudiante N° 13, M- 21 años) “Yo podía hablar libremente” (estudiante N° 10, V- 22 años). “Hablabamos con mis amigos de mate y me sentía muy bien” (estudiante N° 14, V- 19 años).

También hallamos algunas analogías con otros autores, en el caso de la expresión del mundo de las emociones por parte de estos alumnos, como también por parte de los docentes que, desde su etapa formativa, tanto en Estados Unidos de Norteamérica como en Alemania, en los estados de Carolina del Norte y Baden-Württemberg, respectivamente, se toman gran interés en estos aspectos más afectivos, pues lo afectivo suele resultar también efectivo al llevarlo al terreno educacional, más exactamente con personas con discapacidades, como se realiza en nuestro medio (Merz-Atalik, Beuse, & O’Brien, 2016).

Para finalizar esta categoría, se propuso la siguiente pregunta: ¿En aquellos colegios participabas en algún evento deportivo, cultural, recreativo? Esta pregunta tuvo varias respuestas de los entrevistados, de forma tal que dio un panorama amplio sobre las actividades que los estudiantes realizaban en las instituciones. El deporte era la actividad que más se realizaba. Rugby, fútbol, juegos en general. Algunos de los estudiantes afirmaban: “Había muchas actividades y juegos, deportes y yo la pasaba muy bien” (estudiante N° 7, M-21 años). “Si hice muchas, como teatro. La pasé muy bien” (estudiante N° 1, V- 22 años). “Si participaba en todas. Allí hice deporte, hacía baloncesto”. “En esa época hice natación, pero en otro sitio” (estudiante N° 12, M- 20 años). “Yo corrí en un evento deportivo que se hizo” (estudiante N° 4, M-22 años), que demuestra el bienestar que le produce la práctica deportiva y como vemos lo positivo a la hora de crear ya no solo confianzas y mejorar su autoimagen, sino también de crear un ambiente escolar mucho más cercano y distendido. Aquí vemos lo importante que es lograr una plena inclusión para su adecuado desarrollo personal. Sin embargo, otros autores narran experiencias inclusivas, pero con una marca profunda de exclusión, sobre la que también están trabajando, como es el peculiar caso de la India (Ovichegan, 2014).



En la nube o árbol de palabras se puede observar de manera gráfica cuáles son aquellas palabras que más se repiten, y las que suelen ser menos mencionadas. (Gráfico N° 1)

Gráfico N° 1 Árbol de Palabras



CONCLUSIONES

En primer lugar, el estudio destaca algunas posibilidades desde la inclusión educativa, desde la óptica de adultos jóvenes con discapacidad intelectual. Primero, se necesita que la educación inclusiva, como objeto de la investigación pedagógica, se construya a partir de la reflexión y de los factores necesarios para que las instituciones más implicadas – familia, sociedad y escuela- puedan converger en lo propuesto. Si bien es cierto se han hecho esfuerzos, testimonios de los estudiantes, como los que decían que no había apoyo en la familia para seguir su proceso, o que en la universidad no los tenía muy en cuenta, apuntan a la posibilidad de que las instituciones y personas partidarias de fomentar la cultura de la educación inclusiva se sigan comprometiendo y empoderando.

En segundo lugar, la valoración ética que hacen las personas adultas con discapacidad acerca de la inclusión educativa es positiva, y se centra en las relaciones que se pueden gestar con sus próximos: docentes e institución. Por medio de los relatos de los estudiantes, se ve que se han aunado esfuerzos para que la

educación inclusiva sea una realidad, pero que aún tenemos que seguir impulsando esta nueva manera de educar y continuar promoviéndola, ya que existen aún grupos de personas dentro del contexto comunitario e incluso del marco institucional educacional, que aún no convergen con esta nueva mirada de la educación y continúan apostando por una educación especial con un sistema separado de la enseñanza general. Por ello, se hace necesario seguir fomentando la participación activa de todos los estamentos para consolidar acciones y modelos que permitan tener una educación inclusive en toda la extensión de la palabra.

La tercera conclusión es que, para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, es necesario gestar un ambiente escolar óptimo en sus relaciones humanas y un ambiente de confianza, en donde se debe y se propenda por el bienestar de estos estudiantes, porque se les garantice las condiciones mínimas para su desarrollo. Esto, a su vez, indica que los otros actores –instituciones y maestros– deben estar preparados para desarrollar las acciones necesarias para cumplir este objetivo. Los estudiantes mencionan las actividades deportivas y culturales como gratificantes, lo que podría hacer aún más óptimo el ambiente escolar, según nuestros resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams H. D., & Sukbunpant, S. (2013). The comparison of special education between Thailand and the United States: Inclusion and support for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 28(1), 120 – 134. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/271329022>

Beauchamp T. L. & Childress J. F. (2013) *Principles of biomedical ethics (7ª ed.)*. New York: Orxford University Press.

Benet Gil, A., Sales Ciges, A., y, Moliner García, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: elementos clave de las prácticas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 78- 100.

Bigby, C., Bould, E., Iacono, T. & Beadle-Brown, J. (2020). Predicting good active support for people with intellectual disabilities in supported accommodation services: key messages for providers, consumers and regulators. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 45(3), 279-289. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2019.1685479>

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE.

Cañabate Reyes, E. J., et al. (2019) Debate related to scholar inclusion: A Bioethic approach. The EpSBS, LX, 1057-1061 <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.130>

Cañabate Reyes, E. J., Herrán Gascón, A., Izuzquiza Gasset, D., Leal Leal, C., & Rodríguez Moreno, D. (2017). Inclusion of Students with Intellectual Disabilities 30 Years Later: Ethics Evaluation of Family Criteria. A Pilot Project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (237), 1347-1351. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.222>

Cañabate Reyes, E. J., Herrán Gascón, A., Izuzquiza Gasset, D., (2018) La inclusión escolar de la persona con discapacidad intelectual: Reto y Compromiso. En: De Herrán & M. J. Salamanca. V Simposio Internacional, Ciencia, Tecnología e Innovación. Universidad Autónoma de Madrid Universidad Complutense, Madrid. <https://redipe.org/editorial/simposio-madrid-2018-educacion-ciencia-tecnologia-e-innovacion/>

Capp M. J. (2020) Teacher confidence

to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning, *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706-720. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>

Cerrillo Martín, R., Izuzquiza Gasset, D. y Egido Gálvez, I., (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 41-57. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994): París: Editorial UNESCO. Recuperado de <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf>

Echeíta, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 8(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/11669>

Feyto Grande, L. (2014). *Principialismo*. Ponencia invitada: V Jornadas de Aspectos éticos de la investigación biomédica. "Autonomía y gestión de la información". Recuperado de <https://www.um.es/documents/7232477/7281408/1--lydia-feito-grande.pdf/c4f02b2d-bb6f-48ce-9bf0-1a02b2fa56c6>

Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19–31. Recuperado de http://ajie-bd.net/wp-content/uploads/2016/08/chris_forlin_final.pdf

- Garrido Rosel, M^a. A., Palacios Herruzo, I. M^a., Navarro Cruz, M^a. D., Romero Cantero, M^a. R. y Vázquez Pereira M^a. C. (2016). *La escuela inclusiva en España y Alemania*. Recuperado de <http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/incluis.htm>
- Hauwadhanasuk, T., Karnas, M. & Zhuang, M. (2018). Inclusive education plans and practices in China, Thailand, and Turkey. *Educational Planning*, 25(1), 29–48. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207961.pdf>
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza C, (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrán Gascón, A. de la (2020). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación mientras vamos en un camarote del Titanic? *Revista REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía)*, 9 (20), 33-81. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i2.909>
- Hjerm, M., Seva, I. J., & Werner, L. (2018). How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 42–59. DOI: <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1425895>
- Komalasari, K., & Rahmat, R. (2019). Living values based interactive multimedia in civic education learning. *International Journal of Instruction*, 12(1), 113-126. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1218a>
- Komalasari, K., & Saripudin, D. (2015). Integration of anti-corruption education in school's activities. *American Journal of Applied Sciences*, 12(6), 445-451. DOI: <https://doi.org/10.3844/ajassp.2015.445.451>
- Komalasari, K., & Saripudin, D. (2018). The influence of living values education-based civic education textbook on student's character formation. *International Journal of Instruction*, 11(1), 395-410. DOI: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11127a>
- Leeuw R.R. de; , de Boer, A. de; & Minnaert, A.(2020) What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD?, *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1194-1217. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514081>
- Lemons, C. J., Powell, S. R., King, S. A., & Davidson, K. A. (2015). Mathematics interventions for children and adolescents with Down syndrome: a research synthesis. *J. Intellect Disabil Res*, 59: 767– 783. DOI: <https://doi.org/10.1111/jir.12188>
- Merz-Atalik, K., Beuse, K., & O'Brien, C. (2016). Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education – A comparison between teacher education students at the University of North Carolina (Charlotte, USA) and the University of Education (Ludwigsburg, Germany). *Journal for inclusion/ Zeitschrift Fur Inklusion* (1). Recuperado de <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/313/281 - Zugriff: 27.07.2016>
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2^a ed.). México: Trillas.

Moreno Valdés, M^a. T. (2016). *A integração das perssoas com deficiência na educação superior no Brasil*. Manuscrito. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf

Nuryadi, M. H., Zamroni & Suharno (2020). The Pattern of the Teaching of Multiculturalism-Based Civics Education: A Case Study at Higher Education Institutions. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 799-807. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.799>

Ovichegan, S. (2014) Social exclusion, social inclusion and 'passing': the experiences of Dalit students at one elite Indian university, *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 359-378. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.777129>

Potter, V.R. (1971). *Bioethics: bridge to the future*, New York: Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Potter, V.R. (1971). *Bioethics: bridge to the future*. New York: Englewood Cliffs-Prentice-Hall.

Raguindin, P.Z.J., Ping, L.Y., Duereh, F., & Lising, R.L.S. (2020). Inclusive Practices of In-Service Teachers: A Quantitative Exploration of a Southeast Asian Context. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 787-797. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.787>

Reich, W. T. (1995). *Encyclopedia of bioethics*. New York: Macmillan.

Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez; R., Fernández-Andrés, M^a. I, y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en educación inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9 (3), 75-94.

Verdugo M.Ay Schalock R.L (2013) *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Madrid. Amarú.

Walker, S. & Graham, L. (2019) At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International journal of inclusive education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>

Yao, X., Liu, Ch., Wang, J., Du, L. & Xin, W. (2018) Chinese class teachers' views of the effects of inclusive education for children with developmental disabilities: A qualitative study, *International journal of inclusive education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1557269>

Conflicto de intereses:

Los autores niegan tener conflicto de interés en la realización de este estudio

Anexos:



ANEXO 1. Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN

D/D^a. _____

De _____ años de edad, con domicilio en _____

CP _____

D.N.I. _____

D/D^a _____

De _____ años de edad, con domicilio en _____

En calidad de representante legal ___ familiar ___ o allegado ___ de _____

DECLARO

Que por el D./D^a _____ he sido informado sobre las características de la investigación en la que participaré, tras haber accedido libremente a la misma.

Me han sido explicadas con la suficiente claridad el tipo de investigación de la que participaré y lo que conlleva, tanto en lo referente a la aplicación de los resultados en la práctica pedagógica como en los efectos que puede traer en un futuro inmediato en las escuelas inclusivas

He comprendido perfectamente las explicaciones que se me han facilitado en un lenguaje claro y sencillo y los investigadores que me ha atendido me ha permitido realizar todas las observaciones necesarias y me ha aclarado todas las dudas que le he planteado. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora expreso.

Y en tales condiciones y circunstancias:

CONSIENTO

Participar en la investigación que se está desarrollando actualmente, con fines académicos.

Madrid, _____

EL INVESTIGADOR

EL ALUMNO

FAMILIA/REPRESENTANTE

ANEXO 2



Guion de Entrevista a los alumnos con discapacidad intelectual

¿ Te ha gustado estudiar en otros centros? ¿ Por qué?

¿ Qué asignatura te gustó más estudiar? ¿ Por qué?

¿ Qué asignaturas te gustaron menos estudiar? ¿ Por qué?

¿ Qué dificultades encontraste en ellas, para el estudio de dicha asignatura?

¿ Los profesores, se interesaron en conocer tus dificultades y te apoyaron?

¿ Tuviste algún apoyo extraescolar para estudiar?

¿ Los estudiantes os ayudabais? ¿ Habían equipos de ayuda, mentores, alumnos tutores en clase?

¿ Cómo te sentiste en la época escolar? ¿ Cómo te sientes ahora?

¿ Podías hablar de tus sentimientos con algún compañero?

¿ Sentiste que estabas con los chicos de tu clase? ¿ Participabas en sus conversaciones, en los trabajos de grupo, en los juegos o por el contrario no te hacían caso y te sentiste excluido?

¿ Participabas habitualmente en actividades del entorno del Colegio (deportivas, culturales, recreativas)?

Hoy ¿ Qué haces los fines de semana? ¿ Con quién sales? ¿ Quedas con gente de la UAM o con antiguos compañeros? ¿ Les consideras tus amigos?

¿ Crees que una persona con discapacidad intelectual puede realizar actividades de voluntariado?; ¿ Has vivido alguna experiencia de voluntariado? Indícala

¿ Qué te ha aportado? ¿ Cómo te sientes en la Universidad? ¿ Te permiten utilizar todos los servicios de la UAM? ¿ Qué servicios utilizas? ¿ Por qué? ¿ Cuáles te gustaría utilizar que no utilizas? ¿ Por qué? ,

¿ Qué propondrías para sentirte/estar mejor? En clase / con los compañeros / con los profesores / en los lugares de prácticas, etc.