

Propuesta de formación para el profesorado de Secundaria con alumnado con discapacidad intelectual

Autor: Martínez Fuentes, Cristina (Diplomada en Trabajo Social).

Público: Profesorado de Secundaria. **Materia:** Orientación educativa. **Idioma:** Español.

Título: Propuesta de formación para el profesorado de Secundaria con alumnado con discapacidad intelectual.

Resumen

En este trabajo se expone una propuesta de intervención dentro del marco de la Orientación educativa, la cual pretende mejorar la formación del profesorado de secundaria mediante diversas actividades relativas a la atención del alumno con discapacidad intelectual, de forma que permita mejorar la inclusión de estos alumnos en las aulas ordinarias en Ceuta. Incluye un marco teórico relativo a las cuestiones que se van a desarrollar en las diferentes actividades así como el diseño de las mismas, concluyendo con las limitaciones y prospectiva de futuro del mismo.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad intelectual, formación profesorado, necesidades educativas especiales, Educación Secundaria.

Title: Proposal for training for Secondary teachers with students with intellectual disabilities Abstract.

Abstract

This paper presents a proposal for intervention within the framework of educational guidance, which aims to improve the training of secondary school teachers through various activities related to the care of students with intellectual disabilities, in order to improve the inclusion of these students in the ordinary classrooms in Ceuta. It includes a theoretical framework related to the issues that will be developed in the different activities as well as the design of the same, concluding with the limitations and future prospects of the same.

Keywords: Inclusive education, intellectual disability, teacher training, Special Educational Needs, Secondary Education.

Recibido 2018-01-31; Aceptado 2018-02-09; Publicado 2018-02-25; Código PD: 092109

1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo está orientado a la mejora de la atención que el profesorado de Secundaria le presta a los alumnos con discapacidad intelectual. La discapacidad intelectual se caracteriza por una limitación significativa en el funcionamiento intelectual del individuo y en su conducta adaptativa, que se inicia durante el periodo de desarrollo.

Cuando esta discapacidad es leve, moderada o el alumno presenta capacidad intelectual límite, estos alumnos son escolarizados en los centros ordinarios, pero es la última etapa de la enseñanza obligatoria donde aparecen más dificultades para la inclusión. Estas dificultades con respecto a la primaria se deben principalmente a los contenidos establecidos para esta etapa, a la falta de adaptaciones curriculares realizadas y a la diferencia de trato que muestra el profesorado, con respeto al trato del profesorado de primaria, ya que el docente de secundaria suele mostrar una actitud de evitación y de falta de atención hacia estos alumnos (Verdugo y Rodríguez, 2012).

De esta manera y para poder atender a las necesidades de ambos colectivos, alumnado con discapacidad intelectual y profesorado, se establece esta propuesta de intervención en el que se formará al profesorado, de un centro de Secundaria, a través de varias sesiones formativas.

Este documento recoge una justificación de la situación planteada, que expone la necesidad de crear programas formativos para el profesorado que atiende a alumnos con necesidades educativas especiales y en concreto con discapacidad intelectual.

El siguiente apartado lo compone el marco teórico, sobre que se asienta la base teórica de esta propuesta. Este apartado lo conforman a su vez varios aspectos como son la inclusión educativa, las características de la discapacidad intelectual y la capacidad intelectual límite, la atención de las necesidades educativas especiales en Secundaria, la relación entre las actitudes del profesorado y la formación con la que cuenta el profesorado y los rasgos con lo que cuentan las buenas practicas en relación a la educación inclusiva.

El bloque siguiente recoge el desarrollo de la propuesta presentada, en el que aparece el contexto de intervención, los objetivos del programa, la metodología y los contenidos a trabajar, así como las actividades que se van a desarrollar y la evaluación establecida.

Por último, estableceremos las conclusiones obtenidas así como las limitaciones encontradas en el desarrollo de este trabajo y las líneas de investigaciones futuras que se podrían llegar a desarrollar.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 establece la educación y la formación como uno de los ocho ámbitos de actuación prioritarios de actuación y establece como objetivo principal de la Unión Europea en materia de educación “promover una educación y un aprendizaje permanente inclusivos para todos los alumnos con discapacidad” (Comisión Europea, 2010, p. 8-9).

La actuación de la Unión Europea apoyará a los estados miembros en tres aspectos principalmente en materia de Educación. Uno de ellos sería el de eliminar las barreras organizativas y jurídicas que pudieran existir para que las personas con discapacidad accedan a los sistemas ordinarios de educación. Los dos restantes, son aspectos que justificarían nuestra intervención, ya que incluye como medida apoyar una educación inclusiva y un aprendizaje personalizado por parte del alumnado, y proporcionar una formación adecuada a aquellos profesionales que trabajan con personas con discapacidad.

En noviembre de 2013 se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE), que no sustituye a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), sino que modifica el texto de la misma.

En el artículo 1 de la LOE y de LOMCE, se establece como principios de la educación, entre otros, la equidad y la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y que ésta actúe como elemento compensador de desigualdades, sobretodo en aquellas que derivan de algún tipo de discapacidad, como sería la discapacidad intelectual, objeto de este trabajo.

Así mismo, la LOE dedica el título II a la Equidad en la educación y a través de los artículos 71 y 72, establece los principios y recursos en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante NEAE), respectivamente. De esta forma, la Administración educativa sería la encargada de asegurar los recursos necesarios para que estos alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades y recoge, como uno de estos recursos, el de promover la formación del profesorado y de otros profesionales en la atención a este tipo de alumnado.

Teniendo en cuenta los estudios realizados por varios autores, el profesorado juega un papel fundamental para el desarrollo de una práctica inclusiva pero son muchos los que no se encuentran debidamente preparados para trabajar sobre este modelo educativo (Fernández, 2013; Pegalajar y Colmenero, 2017).

Además, esta falta de preparación es percibida por los padres de los alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros ordinarios, que sienten que sus hijos reciben una mayor discriminación por parte del profesorado, al no saber como atender las necesidades que sus hijos presentan de forma adecuada (Suriá, 2014). Esto puede ser debido a la escasa visibilidad que presenta esta discapacidad ya que al no tener signos físicos que la delaten, hace que el profesorado no la tenga en cuenta como tal, por lo que una mayor información al profesorado sobre las barreras de aprendizaje que pueden presentar mejoraría la atención a este tipo de alumnado y contribuiría a hacer más visible dicha discapacidad.

Tras la revisión bibliográfica realizada, se pone de manifiesto la necesidad de intervenir ante la realidad en la que nos encontramos para llevar a cabo una verdadera inclusión educativa: falta de preparación del profesorado, percepción negativa sobre la atención que se presta a los alumnos con discapacidad intelectual mayoritariamente en Secundaria (Verdugo y Rodríguez, 2012) y lo importante que es la actitud del profesor para que la inclusión tenga éxito en la práctica del aula (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Todos estos aspectos serán trabajados directamente o indirectamente a través de la propuesta de intervención que se va a desarrollar en el presente trabajo.

1.2. OBJETIVOS.

El objetivo general de este trabajo consiste en presentar una propuesta de intervención para mejorar las actitudes del profesorado de Secundaria hacia la inclusión educativa de los alumnos con capacidad intelectual límite o discapacidad intelectual, mediante acciones formativas dirigidas a dicho profesorado.

Para llevar a cabo este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Realizar la revisión bibliográfica necesaria para enmarcar teóricamente conceptos como la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y las competencias en materia de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en Secundaria.
- Analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para atender a dicho alumnado y los factores que influyen en la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa.
- Establecer una propuesta de intervención que permita la formación del profesorado sobre cuestionares relacionadas con la inclusión educativa del alumno con discapacidad intelectual o capacidad intelectual límite.

2. MARCO TEÓRICO.

En las páginas siguientes se desarrolla el marco conceptual relacionado con la propuesta de intervención diseñada. Para ello se van a desarrollar aspectos relacionados con la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y la atención a las necesidades educativas especiales en la secundaria, así como aspectos relacionados con la práctica docente como las competencias en materia de inclusión, las actitudes del profesorado y las buenas prácticas relacionadas con la temática que nos ocupa.

2.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA.

El principio de educación inclusiva fue promovido por la UNESCO (1994) en la Declaración de Salamanca, estableciendo así un consenso internacional sobre una educación de calidad para todos los niños, atendiendo a las capacidades, intereses y características de cada uno. Es por tanto, obligación de los sistemas educativos configurarse atendiendo a estas diferencias para que las personas con necesidades educativas especiales puedan acceder a los centros ordinarios, cubriéndoles las necesidades que presenten de forma que este sistema educativo inclusivo contribuya a una sociedad integradora, beneficiando a todos con ello.

Posteriormente autores como Ainscow y Miles (2009) consideran la educación inclusiva no sólo como un derecho, sino como un proceso de cambio sostenible en el tiempo para la mejora del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, atendiendo a la diversidad, mediante la identificación de barreras para su eliminación, poniendo énfasis en la atención de los grupos más vulnerables. Se debe conseguir que el centro incluya al alumno, por lo que se debe de adaptar a las necesidades de éste mediante el establecimiento de las medidas oportunas.

Para la consecución de esta inclusión y mejorar la calidad de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, el informe Warnock (1987) considera que una de las prioridades debe ser la formación del profesorado, ya que estos deben desarrollar una actitud abierta, positiva, manteniendo una disponibilidad absoluta hacia las medidas que debe tomar hacia el alumnado, hacia otros profesorados y hacia los progenitores de estos alumnos.

El profesorado debe ser consciente de que la atención a los alumnos con NEE forma parte de su labor como docente, que la inclusión educativa conlleva que estos alumnos no solo estén físicamente en el aula, sino que deben participar de las actividades de clase y conseguir el máximo desarrollo posible, por lo que se le deben de ofrecer los apoyos y materiales necesarios para que puedan conseguirlo.

Siguiendo esta línea y teniendo en cuenta el objetivo general de nuestro trabajo, adoptamos el concepto de educación inclusiva realizado por los autores Durán y Giné (s.f.), los cuales consideran la educación inclusiva “como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado” (p. 156), la formación del profesorado como una herramienta para la mejora de los centros.

El modelo de educación inclusiva desarrollado en España se encuentra caracterizado por la consecución de diversos logros y algunas críticas (Martínez, Haro y Escarbajal, 2010):

Como logros se encuentran la escolarización universal, el desarrollo legislativo a todos los niveles, la elaboración de los Planes de atención a la diversidad en cada centro concretando las medidas necesarias según las necesidades y características de su alumnado, la incorporación de esta temática en las diferentes acciones formativas dirigidas a docentes, el desarrollo de los servicios de orientación educativa, la creación de aulas específicas en centros ordinarios para atender alumnos con necesidades severas, el cambio de actitud en la sociedad respecto a las discapacidades y el

desarrollo de buenas prácticas en las que se demuestra que la educación inclusiva favorece a todo el alumnado, no solo a determinados alumnos.

La mayor crítica que se le hace a este modelo es que realmente, aunque existen muchos logros, la calidad de la educación no se ha logrado. No se ha tenido en cuenta la carencia de recursos y la falta de cualificación del profesorado para atender determinadas necesidades educativas especiales en un aula ordinaria, originando incluso que la atención a estos alumnos se haya visto perjudicada.

Sin embargo, a pesar de las dificultades presentadas y como entendemos que la inclusión educativa es un proceso de cambio, de mejora, debemos seguir trabajando para conseguirla ya que debe ser “necesario entenderla como un objetivo irrenunciable al que avanzar, si queremos una educación de calidad” (Durán y Giné, s.f., p. 167).

2.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y CAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE.

Teniendo en cuenta el Manual de Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales, conocido en su edición actual como DSM-5 (APA, 2013), la discapacidad intelectual se incluiría dentro de los Trastornos del Desarrollo Intelectual (en adelante, TDI), los cuales están incluidos a su vez dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo.

Los TDI incluyen además otros dos diagnósticos posibles, como son la Discapacidad Intelectual No Especificada y el Retraso Global del Desarrollo.

La Discapacidad intelectual sería el equivalente al concepto de “retraso mental” de las ediciones anteriores DSM-IV Y IV-TR, pero para el diagnóstico de la discapacidad intelectual se siguen utilizando los mismos tres criterios como son:

1. Déficits en el funcionamiento intelectual.
2. Déficits en el funcionamiento adaptativo.
3. El inicio de estos déficits se produzcan durante el periodo de desarrollo.

En su versión actual, el DSM-5 realiza la especificación de la gravedad en función de los déficits presentados en su comportamiento adaptativo como el aspecto diagnóstico de más peso frente al coeficiente intelectual de las ediciones

anteriores. El funcionamiento adaptativo determina el nivel de apoyo requerido por la persona y se tendrá en cuenta para el diagnóstico como discapacidad intelectual leve, moderada, grave y profundo (APA, 2013).

Al estar orientado este trabajo hacia el alumno escolarizado en centros ordinarios de Secundaria, nos centraremos en desarrollar las características de la discapacidad intelectual leve, moderada y la capacidad intelectual límite, ya que las restantes subcategorías corresponderían con una escolarización en centros específicos, por el nivel de apoyos que requiere. De esta forma, desarrollamos los déficits presentados en su función adaptativa según las diferentes áreas que la forman (tabla 1):

| Tabla 1. NIVELES DE GRAVEDAD DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL | | | |
|---|--|---|--|
| | ÁREA CONCEPTUAL | ÁREA SOCIAL | ÁREA PRÁCTICA |
| LEVE | Para niños en edad escolar hay dificultades en las habilidades de aprendizaje académicas como la lectura, la escritura, la aritmética, etc. y se necesita apoyo en | Los individuos son inmaduros en las interacciones sociales en comparación con personas de su misma para situaciones de riesgo, en | El funcionamiento puede ser adecuado para su edad en el cuidado personal. Pueden necesitar algún apoyo en tareas |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | una o más áreas para cumplir con las expectativas relacionadas con su edad. | situaciones sociales, corre riesgo de ser manipulados por otras personas. | complejas de la vida diaria en comparación con su grupo de iguales. |
| MODERADO | El progreso en lectura, escritura, matemáticas y en la comprensión del tiempo y el dinero ocurre mas lentamente a través de los años escolares y es limitada en comparación con la de sus coetáneos. | Muestra una marcada diferencia con respecto a sus iguales en la conducta social y comunicativa. El lenguaje hablado es herramienta para la comunicación social pero menos compleja que la de sus iguales. | El individuo puede cuidar sus necesidades personales aunque requiere un periodo extenso de enseñanza y necesita tiempo para ser independiente, puede necesitar algún apoyo como tener que recordárselas. |
| <i>Referencia: elaboración propia a partir de Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.</i> | | | |

La Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) recomienda el uso del sistema Internacional denominado CIE-10, acrónimo de la Clasificación Internacional de enfermedades. Esta clasificación diferencia entre discapacidad intelectual y capacidad intelectual límite, considerando que se trata de capacidad intelectual límite cuando el coeficiente intelectual está por encima de 70 hasta 84.

La revisión de la Clasificación de los trastornos mentales de la OMS para Atención Primaria (2011), conocida como la CIE-11-AP, recoge una serie de problemas en las diferentes etapas evolutivas de la persona con discapacidad intelectual, que varían dependiendo de la severidad de la misma. De esta forma establece que en la niñez puede presentar dificultades en el trabajo escolar y en el aprendizaje, problemas en el comportamiento y puede estar socialmente aislado o ser objeto de acoso. En la adolescencia, puede presentar dificultades con sus iguales y en la transición a la vida adulta, comportamiento sexual inapropiado y la mayor vulnerabilidad de ser víctimas de explotación social, laboral y sexual.

La descripción clínica que realiza establece el trastorno de desarrollo intelectual como:

Desarrollo lento o incompleto que tiene como resultado un deterioro de las habilidades que contribuyen a la capacidad intelectual general, es decir, las habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y sociales, por lo general asociado con importantes dificultades de aprendizaje y problemas de adaptación social (OMS, 2011, s.p.).

Será diagnosticada como discapacidad leve o moderada cuando no se ha alcanzado una edad mental de tres cuartas partes de la edad cronológica y la discapacidad del aprendizaje leve o límite, cuando tiene limitaciones en los logros escolares pero tiene capacidad para vivir solo y realizar trabajos sencillos.

Como síntomas asociados relacionados con el comportamiento pueden presentar dependencia, aislamiento social, nerviosismo periódico, comportamiento agresivo o antisocial, así como una mayor prevalencia de otros trastornos asociados.

2.3.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

La atención a la diversidad en la Educación Secundaria se rige a través de la LOE, ya que con como hemos comentado anteriormente, la LOMCE no modifica sustancialmente lo establecido por la LOE en materia de atención a las necesidades

específicas y además así lo establecen legislaciones posteriores a la LOMCE, como se recoge en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (en adelante, R.D. 1105/2014), en su artículo 9, sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:

1. Será de aplicación lo indicado en el capítulo I del título II de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de cada etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso.

De esta forma, nos deriva a la LOE, que en su título II dedicado a la Equidad en la Educación, establece en su artículo 71, que aquel alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y que esto puede ocurrir por varios motivos: “por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”.

Nos vamos a detener en el alumno con necesidades educativas especiales ya que es la categoría que engloba a la discapacidad intelectual, destinatarios indirectos de nuestra propuesta de intervención, y que así podemos comprobar en la LOE en su artículo 73: “Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta”. Por lo tanto, el alumnado con discapacidad intelectual, es considerado alumno con necesidades educativas especiales a efectos de la atención que se le debe prestar en el sistema educativo español.

En el Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual, se recogen una serie de características, necesidades y ayudas que el alumnado con discapacidad intelectual pueden presentar, clasificados según su coeficiente intelectual (Antequera Maldonado et al. 2008). Aunque utiliza el antiguo sistema de clasificación según el nivel de inteligencia medida, no debemos agrupar al alumnado sólo atendiendo a este aspecto, ya que puede presentar características de diferentes grupos, así como sus necesidades y apoyo pueden variar según el momento y la estimulación realizada con el alumno. Teniendo en cuenta estas limitaciones, nos puede ofrecer información interesante para el profesorado de los centros ordinarios, ya que puede servir como guía para evaluar las necesidades y ayudas que el alumno puede presentar según las características que el profesor reconozca en el alumnos (ver tabla 2 y tabla 3):

| Tabla 2. CARACTERÍSTICAS, NECESIDADES Y AYUDAS DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE. | |
|--|--|
| CARACTERÍSTICAS | NECESIDADES Y AYUDAS |
| CORPORALES Y MOTRICES | |
| - No se suelen diferenciar de sus iguales por sus rasgos físicos, aunque pueden presentar ligeros déficit sensoriales y/o motores. | - En general no suelen precisar atención especial en este aspecto. |
| AUTONOMÍA, ASPECTOS PERSONALES Y SOCIALES. | |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - En general, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal y en actividades de la vida diaria. - A menudo, la historia personal supone un cúmulo de fracasos, con baja autoestima y posibles actitudes de ansiedad. - El campo de relaciones sociales puede ser restringido, pudiendo darse el sometimiento para ser aceptado. - Puede darse inadaptación emocional y respuestas impulsiva o disruptivas. | <ul style="list-style-type: none"> - Programas específicos para el aprendizaje de habilidades concretas. - Propiciar las condiciones adecuadas en ambientes, situaciones y actividades en las que participen para que puedan asumirlas con garantías de éxito. - Evitar la sobreprotección, dar sólo el grado preciso de ayuda. Nivel adecuado de exigencia. - Búsqueda expresa de entornos sociales adecuados en los que se consiga una participación efectiva. - Mediación de la persona adulta y concienciación de los iguales para conseguir una adecuada dinámica de grupo en los ámbitos en los que se integran. |
| COGNITIVAS | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Menor eficiencia en los procesos de control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información. - Dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la información. - Dificultades de simbolización y abstracción. - Dificultades para extraer principios y generalizar los aprendizajes. - Déficit en habilidades metacognitivas (estrategias de resolución de problemas y de adquisición de aprendizajes). | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar los ajustes precisos del currículo ordinario (contenidos, actividades, formas de evaluación, metodología...) y, cuando sea preciso, la A.C.I. correspondiente. - Facilitar la discriminación y el acceso a los núcleos de aprendizaje (instrucciones sencillas, vocabulario accesible, apoyo simbólico y visual...). - Partir de lo concreto (aspectos funcionales y significativos, enfatizar el qué y el cómo antes que el porqué). - Asegurar el éxito en las tareas, dar al alumno y a la alumna las ayudas que necesite y administrarlas de forma eficaz. |
| COMUNICACIÓN Y LENGUAJE | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del lenguaje según pautas evolutivas, aunque con retraso en su adquisición. - Lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con las habilidades pragmáticas avanzadas o conversacionales. - Dificultades en comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas complejas. - Posibles dificultades en los procesos de análisis/síntesis de la adquisición de la lectoescritura y dificultades en la comprensión de textos complejos, entre otras. | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar mecanismos de ajuste (empleo de lenguaje correcto, sencillo, frases cortas, énfasis en la entonación...) adecuados al nivel de desarrollo. - Empleo, en situaciones funcionales, de estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico (extensión, expansión, feed back correctivo...). - Sistemas de facilitación, como apoyos gráficos o gestuales... - Primar el enfoque comprensivo frente al mecánico, desde el inicio del aprendizaje de la lectoescritura. |
| <i>Referencia: elaboración propia a partir Antequera et al., 2008, 19-20.</i> | |

| Tabla 3. CARACTERÍSTICAS, NECESIDADES Y AYUDAS DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL MODERADA. | |
|---|---|
| CARACTERÍSTICAS | NECESIDADES Y AYUDAS |
| CORPORALES Y MOTRICES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ligeros déficits sensoriales y / o motores. - Mayor posibilidad de asociación a síndromes. | <ul style="list-style-type: none"> - Por lo general no precisan atenciones especiales. |
| AUTONOMÍA, ASPECTOS PERSONALES Y SOCIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Alcanzan un grado variable de autonomía en el cuidado personal (comida, aseo, ...) y en actividades de la vida diaria. - Pueden darse problemas emocionales y rasgos negativos de personalidad. - El escaso autocontrol hace que en situaciones que les resultan adversas pueden generar conflictos. - Precisan de la guía de la persona adulta y suele ser necesario trabajar la aceptación de las tareas y su implicación en las mismas. - Con frecuencia muestran dificultad para la interiorización de convenciones sociales. - El campo de relaciones sociales suele ser muy restringido. | <ul style="list-style-type: none"> - Programas específicos y funcionales para las aptitudes a desarrollar, que proceden sean aplicados en entornos naturales. - Control de las condiciones ambientales para facilitar la adaptación. - Empleo de técnicas de modificación de conducta cuando sea preciso. - Sintonía emocional y adecuado nivel de exigencia por parte de las personas adultas. - Aprendizaje y puesta en práctica de los usos sociales propios de los entornos en los que se desenvuelven. - Búsqueda expresa de actividades y entornos en los que puedan interactuar socialmente. |
| COGNITIVAS | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Déficits, a veces importantes, en funciones cognitivas básicas (atención, memoria, ...). - Por lo general, dificultades para captar su interés por las tareas y para ampliar su repertorio de intereses. - Dificultades para acceder a información de carácter complejo. - Dificultades, en muchos casos, para el acceso a la simbolización. - Posibilidad de aprendizajes concretos y de su generalización a situaciones contextualizadas, para lo que puede precisar la mediación de la persona adulta. | <ul style="list-style-type: none"> - Incluir en la A.C.I. los ajustes precisos de los elementos curriculares. - Procurar situaciones y materiales que les resulten atractivos. - Empleo de técnicas de secuenciación, modelado, encadenamiento. - Uso adecuado de estrategias de ayuda (físicas, sensoriales, gestuales, orales...). - Recursos intuitivos, secuenciales y sensoriales (apoyos visuales, marcadores espacio temporales...). - Aprendizaje de rutinas y habilidades concretas en sus entornos naturales. |
| COMUNICACIÓN Y LENGUAJE | |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Evolución lenta y, a veces incompleta, en el desarrollo del lenguaje oral. - Frecuente afectación en el ritmo del habla y disfluencias, afectando a la claridad. - Dificultades para la adquisición y uso de categorías morfológicas y gramaticales. - Producciones de complejidad y longitud reducidas en el plano sintáctico. - Recurso al contexto extralingüístico para compensar dificultades de comprensión. - Inhibición en el uso del lenguaje oral (falta de interés, escasa iniciativa...). - Con frecuencia adquieren niveles básicos de lectoescritura, al menos en sus aspectos más mecánicos. | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular el desarrollo del lenguaje oral en forma, contenido y uso, en su vertiente comprensiva y expresiva. - Atención directa por parte del maestro de audición y lenguaje. - Utilizar de forma sistemática mecanismos de ajuste (empleo de lenguaje correcto, sencillo, frases cortas, entonación...). - Empleo, en situaciones funcionales, de estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico. - Facilitación por medios gráficos y gestuales... - Uso, si fuera necesario, de sistemas aumentativos de comunicación . - Emplear, si fuese preciso, técnicas de lectura funcional (etiquetas, rótulos, iconos...). |
| <p><i>Referencia: elaboración propia a partir Antequera et al., 2008, 18-19.</i></p> | |

Se han detallado solamente las características, necesidades y ayudas referidas a la discapacidad intelectual leve y moderada, ya que aunque con carácter general todo el alumnado puede ser escolarizado en los centros ordinarios según la legislación vigente, los requerimientos de apoyos y atenciones específicas derivadas de la discapacidad intelectual severa o profunda y las plurideficiencias no pueden ser atendidas en los centros ordinarios por la necesidad de recursos específicos que requiere, lo que conlleva a realizar su escolarización en centros específicos de educación especial.

2.4. COMPETENCIAS EN MATERIA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

2.4.1. ASPECTOS GENERALES.

Las competencias en materia de educación en la Ciudad autónoma de Ceuta no han sido asumidas por la Ciudad sino que corresponden al Ministerio de Educación. Dentro de esta competencia aprobó la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (en adelante, Orden EDU/849/2010). Dicha orden recoge los aspectos reguladores de la atención que se le debe prestar al alumno con NEAE escolarizado en Ceuta.

Como medidas para buscar la inclusión educativa, a nivel de centro se elaborará un Plan de atención a la diversidad que formará parte de Proyecto educativo de centro. En dicho plan se van a recoger las medidas generales, ordinarias y extraordinarias que se consideren necesarias según las características del centro, del alumnado, de los recursos con lo que cuenten, etc. (Orden EDU/849/2010, art. 6)

Las medidas que tienen en cuenta a todo el alumnado del centro para potenciar su participación y su aprendizaje son las llamadas medidas de carácter general y suelen ser establecidas por el centro. Algunas de ellas son la organización de los grupos, la prevención del absentismo, la acción tutorial, la distribución de los tiempo de coordinación entre el profesorado, etc.

Las medidas ordinarias atienden a alumnos o grupos de forma más individualizada, podemos mencionar el desdoblamiento de grupos y los grupos flexibles, además de las adaptaciones no significativas, la repetición de curso, la ampliación de horas de matemáticas o de lengua, etc.

Por último debemos mencionar las medidas extraordinarias, que se dirigen a alumnos de forma excepcional, bien son destinadas a alumnos con NEAE, bien para otro tipo de alumno que presenta bajo rendimiento o desmotivación. Aquí estarían incluidos los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (en adelante, PMAR) que se dirigen a alumnos que hayan repetido algún curso durante la primaria o la secundaria y que presenten bajo rendimiento académico aunque no por falta de esfuerzo. También se cuenta con la Formación Profesional Básica, por la cual mediante la realización de módulos profesionales el alumno puede conseguir una cualificación profesional. Para la aplicación de estas medidas es necesario que los padres muestren su consentimiento.

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, vamos a detenernos en las adaptaciones curriculares ya que es una de las medidas que más afectan al trabajo del profesorado ya que será competencia suya la realización de las mismas en los casos en lo que precise.

El artículo 8 de la Orden EDU/849/2010, establece:

1. Una adaptación curricular será significativa cuando la modificación de los elementos del currículo afecten al grado de consecución de los objetivos, los contenidos y los aprendizajes imprescindibles que determinan las competencias básicas en la etapa, ciclo, grado, curso o nivel correspondiente.

Esta adaptación implica una modificación de la programación del aula establecida con carácter general para el grupo y para que pueda realizarse es necesario que se el alumno sea considerado como alumno con NEE por lo que precisa de una evaluación psicopedagógica que así lo establezca. Una vez que el alumno es considerado alumno con NEE, el profesor de cada materia decidirá si le realiza o no adaptación curricular significativa y será el encargado de planificarla, llevarla a cabo y realizar el seguimiento de la misma. En caso de que lo considere necesario podrá contar con la colaboración y el asesoramiento del departamento de orientación del centro y el profesor de apoyo si el alumno precisara de tal recurso, con el compartiría la impartición de la materia establecida (Orden EDU/849/2010, art. 8).

Todas aquellas adaptaciones curriculares que se establezcan como medida ordinaria, destinadas a un alumno o grupo, se consideraran adaptaciones curriculares no significativas (Orden EDU/849/2010, art. 7). Estas adaptaciones conllevarán cambios en algún o algunos elementos de la programación como puede ser la temporalización de los contenidos, los instrumentos de evaluación, la adaptación de la metodología, etc.) pero no deben impedir la consecución de los contenidos y objetivos establecidos en el currículo que corresponda.

Cuando el alumno es considerado alumno con NEE por la evaluación psicopedagógica correspondiente, el tutor debe coordinar con el resto de profesores que forman el equipo docente, la elaboración de un plan individualizado que se recogerá en el Documento Individual de Adaptación Curricular (en adelante, DIAC) (Orden EDU/849/2010, art. 8).

Este documento recogerá las líneas generales de actuación que se desarrollarán con el alumno y se establecerán los recursos de apoyo y refuerzo, las estrategias metodológicas más adecuadas al alumno, los materiales didácticos que requiera, etc. siempre atendiendo al nivel de desarrollo de las competencias del alumno y a los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación que se han establecido para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la elaboración del DIAC, el tutor y el equipo docente contará con el asesoramiento de los profesionales del departamento de orientación que precisen según sus necesidades (Orden EDU/849/2010, anexo II).

2.4.2. DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

El servicio de orientación educativa en los centros de secundaria será realizado por los Departamento de orientación que estarán formados por varios profesionales, como profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa, profesora técnico de servicios a la comunidad, maestros especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, el profesorado de apoyo a los ámbitos y el profesorado de apoyo a los alumnos con NEAE (orden EDU/849/2010, art. 75).

Las funciones del departamento de orientación son muy diversas pero atendiendo a la temática del trabajo, la labor del orientador estará directamente relacionada con la atención a la diversidad y dentro del apoyo que realiza al proceso de enseñanza (Orden EDU/849/2010, art. 78).

Las principales funciones del orientador del centro de Secundaria es la de realizar el informe psicopedagógico y coordinar las actuaciones necesarias para la realización de las evaluaciones psicopedagógicas que se consideren

necesarias, a propuesta de los equipos docentes y en colaboración con estos. Esta evaluación debe recoger las medidas que se llevarán a cabo según las necesidades valoradas.

También la de asesorar a los diferentes departamentos, profesorado, órganos de coordinación docente y de gestión, para la toma de medidas de carácter general y ordinarias que afecten al proceso de enseñanza y aprendizaje de forma que pueda los alumnos conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades. Para ello participará en la Comisión de coordinación pedagógica que se convoquen en el centro, formulando aquellas indicaciones psicopedagógicas que considere necesario incluir en el Proyecto Curricular de Centro y en la Programación general Anual.

El orientador del centro asesorará a los equipos docentes en caso necesario, en el establecimiento de aquellas medidas de carácter extraordinario que precise de la propuesta del equipo docente para su implantación, como es el caso de los PMAR.

Es por tanto, función de departamento de orientación la de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para que estos sean los más adecuados a las necesidades de los alumnos, se hace necesario que el profesorado cuente con formación en este ámbito. Para que el profesor planifique adecuadamente la atención a sus alumnos con discapacidad intelectual, este debe contar con conocimientos sobre las características de este tipo de alumnado, así como conocer las necesidades que presentan y los recursos y apoyo que serían más convenientes ofrecer para cubrir tales necesidades.

Consideramos que el orientador junto con el resto de profesionales del departamento de orientación son los más indicados para realizar esta formación específica al profesorado en temas de atención a la diversidad, ya que disponen de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios, además de disponer de una mejor predisposición hacia prácticas inclusivas que el resto de los profesores de los centros educativos, que se orientan hacia prácticas segregadoras (López et al., 2009).

2.5. COMPETENCIAS DOCENTES EN MATERIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014), recoge una serie de áreas de competencias que deberían ser incluidas en cualquier programa de capacitación del profesorado que vaya a trabajar desde un modelo de inclusión educativa. Las áreas de competencia que consideran necesarias son:

- *Valoración de la diversidad del alumnado:* las diferencias se consideran un valor y para ello habrá que formarse en las concepciones de la educación inclusiva y trabajar sobre el punto de vista del profesorado sobre las diferencias del alumnado.
- *Apoyo a todo el alumnado:* tener en cuenta el aprendizaje en clases heterogéneas y promover el aprendizaje no solo académico, sino práctico, social y emocional del alumnado.
- *Trabajar con los demás:* el profesorado debe saber trabajar en colaboración con otros profesionales y con las familias.
- *Desarrollo Personal Profesional:* la formación continua y la reflexión sobre la práctica docente deben ser responsabilidad del docente.

Las competencias referidas en este punto van a ser objeto de desarrollo en nuestra propuesta de intervención. Para favorecer el desarrollo profesional del profesorado, queremos propiciar la reflexión y ofrecer información que les ayude a valorar las potencialidades de los alumnos con discapacidad intelectual y ofrecer estrategias que favorecen una adecuada atención a todo el alumnado, ya que se trabaja sobre líneas de actuación que pueden utilizarse para atender la heterogeneidad existente en las aulas. También se promueve el uso de una herramienta innovadora que favorece la colaboración entre profesionales y que hace participe a las familias del proceso de aprendizaje que se establece con su hijo.

En relación a las competencias docentes y la inclusión educativa, Fernández (2013) en un estudio realizado sobre las percepciones que tiene el profesorado sobre las competencias que favorecen buenas prácticas en relación a la inclusión educativa, recogió una síntesis (tabla 5) según los resultados obtenidos en dicho estudio.

El profesorado participante indicó la autocrítica y la reflexión como la capacidad más importante de un docente, y se destaca además las competencias siguientes como fundamentales para la inclusión:

- Competencia para gestionar metodologías didácticas y las tareas de aprendizaje.
- Competencia para ofrecer información y explicaciones comprensibles.

Tabla 4. CAPACIDADES DOCENTES Y COMPETENCIAS PARA ATENDER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

| | | |
|---|---|---|
| <p>Capacidad 1: El profesor reflexivo.</p> | | |
| <p>Capacidad 2: El profesor con capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en los alumnos. <i>(Competencia tecnológica)</i></p> | <p>Capacidad 4: El profesor como tutor y mentor. <i>(Competencia para tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas)</i></p> | <p>Capacidad 6: El profesor que interactúa para favorecer la comunicación. <i>(Competencia para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles)</i></p> |
| <p>Capacidad 3: El profesor que crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje. <i>(Competencia para gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje)</i></p> | <p>Capacidad 5: El profesor como promotor de aprendizaje cooperativo. <i>(Competencia para gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje)</i></p> | <p>Capacidad 7: El profesor capaz de ofrecer un enfoque disciplinar y globalizador. <i>(Competencia para seleccionar y presentar contenidos)</i></p> |
| <p>Capacidad 8: El profesor que enriquece las actividades de enseñanza-aprendizaje para responder a la diversidad del alumnado. <i>(Competencia para seleccionar y presentar contenidos disciplinares)</i></p> | <p>Capacidad 9: El profesor que motiva e implica al alumnado con metodologías activas. <i>(Competencia para gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje)</i></p> | <p>Capacidad 10: El profesor que planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje. <i>(Competencia para planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje)</i></p> |

Fuente: Fernández, 2013, 92.

- Competencia para seleccionar y presentar los contenidos.

El desarrollo de estas capacidades por parte del profesorado favorecerá la atención al alumnado con discapacidad intelectual y el desarrollo de buenas prácticas en materia de inclusión educativa en general.

2.6. ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Es una condición crucial para la mejora de las prácticas inclusivas, la actitud del profesorado hacia el alumnado con NEE y su implicación positiva para atenderla. Para ello el profesorado debe contar con habilidades, conocimientos, métodos,

tiempo y materiales que le permitan utilizarlos de forma positiva para atender a la diversidad y deben contar con apoyo tanto externo como interno del propio centro. (Arnáiz y Berruezo, 2003, citado por Crisol, Martínez y El Homrani, 2015).

El éxito de las prácticas inclusivas va a depender de varios indicadores como pueden ser indicadores relacionados con la atención que se realiza al alumnado con necesidades especiales educativas (tipo de discapacidad, cantidad de tiempo que aprende en el aula ordinaria, cantidad de apoyo que precisa y del que dispone,...) y de la actitud del profesorado hacia el trabajo colaborativo con otros profesionales de la enseñanza, hacia el alumnado con NEE y hacia la inclusión educativa. (Idol 2006, citado en Granada et al., 2013).

Por estos motivos se hace imprescindible tratar el tema de la actitud del profesorado, analizando una serie de factores que impactan en la actitud de los docentes (Granada et. al., 2013; Alemany y Villaluedas, 2004):

1. **La experiencia docente**, no en relación a los años de experiencia como docente, sino a la experiencia que éste tiene en relación a las prácticas inclusivas, de forma que tendrán una actitud más positiva aquellos docentes con más experiencia en prácticas inclusivas anteriores.
2. **Factores relacionados con la familia.** Es fundamental que exista relación continua entre la familia del alumnado con NEE y el centro, además es necesario informar a la familia sobre cómo potenciar el aprendizaje en el alumno. El docente que sienta la colaboración e implicación de la familia mostrará una mejor actitud hacia la inclusión educativa.
3. **Las características de los estudiantes** influyen en la actitud que muestra el profesorado hacia la inclusión. Las NEE que requieren de mayor esfuerzo por parte del profesorado son más rechazadas que las que requieren de menos esfuerzos. De esta forma la discapacidad intelectual leve, las discapacidades sensoriales y físicas, presentan un menor rechazo por parte del profesorado ya que requieren de menos adaptaciones para llevar a cabo la inclusión de estos alumnos al ritmo de la clase en su conjunto.
4. **Tiempo y recursos de apoyo con los que se cuenta para planificar la acción inclusiva**, ya que impide o facilita la realización del trabajo en el aula. Si el docente cuenta con recursos, con apoyos especializados, con tiempo suficiente para planificar su atención inclusiva, su actitud será más positiva. De este motivo, la administración debe facilitar los recursos necesarios y el centro debe conocer las características del alumno con NEE para poder distribuirlos de forma adecuada, así como poder contar con los servicios de orientación educativa, en caso necesario, para que le realice el apoyo y asesoramiento sobre los recursos y apoyos precisos.
5. **La formación docente tanto inicial como permanente** es el factor que más influye en la actitud del docente hacia la inclusión. El centro debería proporcionar el apoyo necesario para reducir las posibles resistencias que pudieran presentar hacia éstas y la administración debe facilitar y ajustar la oferta formativa a las demandas de los nuevos modelos educativos y a las necesidades que manifiestan docentes y alumnado. Así mismo es necesario que el docente conozca las características del alumnado con NEE, sus capacidades y limitaciones para poder trabajar con él, y presentar una actitud más favorable hacia la atención que debe ofrecerle.

Todos estos factores influyen en la actitud que muestra el profesorado, cuantos más factores negativos estén presentes mayores dificultades para tener una actitud positiva y poder realizar una verdadera práctica inclusiva. Debemos tenerlos en cuenta para poder modificar aquellos que estén dentro de nuestro campo de intervención y de esta forma mejorar la atención que se ofrece al alumnado con NEE y más concretamente al alumnado con discapacidad intelectual objeto de nuestra intervención.

Dentro de nuestra propuesta de intervención intervendremos sobre la formación permanente, de forma que consideramos que la actitud del docente será más positiva cuanto mayor información sobre la discapacidad intelectual tenga, así como que se proporcione estrategias para su posterior aplicación en el aula.

2.7. BUENAS PRÁCTICAS EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA.

Hablar de buenas prácticas es hablar de calidad educativa y es imposible hablar de calidad educativa sin tener en cuenta la educación inclusiva. Estas buenas prácticas son un aspecto muy importante a tratar en este trabajo ya que el análisis que hagamos de las mismas nos van a permitir mejorar el proceso de enseñanza del profesorado.

El proyecto de investigación sobre educación inclusiva, dirigido por Cor Meijer, director de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2004), estableció que la práctica

inclusiva que se realiza en las aulas dependen en gran medida del profesorado, de su formación y su experiencia así como en las creencias y actitudes que presenta hacia la inclusión.

Existen estrategias que se consideran imprescindibles para que el profesorado pueda llevar a cabo una atención de calidad al alumnado con NEAE (Cánovas, Martínez y Collados, 2014). Entre ellas destacamos algunas como son:

- Los agrupamientos heterogéneos y flexibles,
- el aprendizaje colaborativo,
- la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en el aula,
- el uso de distintos métodos de representación y expresión de los conocimientos, diversas formas de acceder a la información,
- así como el énfasis en el desarrollo de las habilidades de comunicación.

Las actividades propuestas por parte del profesorado debe permitir la conexión con la vida cotidiana de alumno, que favorezca la comprensión de los contenidos y realice un aprendizaje significativo y participativo del conocimiento, evitando la repetición sin sentido.

La evaluación también debe realizarse desde un enfoque inclusivo, de esta forma se debe partir desde una adecuada evaluación inicial, que ayude a planificar las estrategias adecuadas, realizar una evaluación continua, que permita realizar los reajustes necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una evaluación final o sumativa, todas ellas desde el uso de diferentes instrumentos de evaluación, que permita una visión global del proceso y nos ofrezca información cualitativa y cuantitativa, pero no solo de la progresión de alumno sino de la labor como docentes.

En este apartado consideramos necesario ampliar como aspecto innovador y motivante para el alumno con discapacidad intelectual, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que autores como Domínguez y Mesa (1999, citado por Cánovas et al., 2014) consideran que las TIC favorecen la atención, la sociabilidad y el interés del alumno, ofreciendo nuevas posibilidades al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de las TIC puede ser usado como contenido en sí mismo y como mecanismo para llevar a cabo de una forma amena y motivadora las estrategias anteriormente mencionadas, para ello se debe hacer un buen uso de ellas teniendo claro el objetivo con el uso de las mismas.

En este caso consideramos que para el alumno con discapacidad intelectual puede ser un gran apoyo visual, posibilitar un mayor acceso a información desde diferentes formas, favorecer la atención y ofrecer un aprendizaje contextualizado. El uso de programas informáticos y aplicaciones pueden permitir adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades del alumnado, lo que favorece la personalización del proceso.

Un ejemplo de ello es el proyecto Symbaloo EDU, que permite la personalización del aprendizaje apoyándose en el uso de las tecnología. Su función principal es la reunir multitud de contenidos audiovisuales accesibles desde una sola pantalla, de fácil manejo y muy visual. Mediante este sistema la colaboración entre el profesorado para la gestión de recursos y contenidos se hace efectiva, ya que permite compartir y utilizar material realizado por otros docentes.

Para el alumnado con discapacidad intelectual leve o moderada es un recurso muy adecuado ya que se adapta al ritmo del alumno, siendo posible crearle su propio entorno de aprendizaje personalizado, pudiéndose reforzar aquellas áreas en las que presentan más dificultades.

Este recurso también podría cubrir la necesidad que presenta el profesorado de Secundaria de contar con una plataforma digital para poder compartir material (Verdugo y Rodríguez, 2012) y la de compartir el proceso con la familia, ya que ésta podría acceder a los recursos que se le asignan a sus hijos y además los alumnos podrían reforzar el contenido fuera del horario escolar.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

3.1.- CONTEXTO DE INTERVENCIÓN.

La Ciudad autónoma de Ceuta se encuentra situada en la orilla africana del Estrecho de Gibraltar, limitando con Marruecos y bañada por el Mar Mediterráneo, con una extensión de 19,48 Km² y una población de 84.263 personas, con un 6,11% de residentes extranjeros.

Según los indicadores demográficos oficiales la población de Ceuta es joven, ya que como reflejan los datos que se recogen en la tabla siguiente, el 41,05% tiene menos de 30 años, frente al 30,49% existente a nivel nacional. Además, de esta población menor de 30 años residente en Ceuta, aproximadamente la mitad son menores de 15 años. Por otro lado, el índice de envejecimiento de la ciudad asciende al 40,60%, muy distanciado del índice de envejecimiento nacional que alcanza el 93,58% (Instituto Nacional de Estadística, 2017).

Estos datos ya nos dejan evidencia de que existe un alto porcentaje de alumnado en edad de escolarización obligatoria y según los datos escolares del curso 2013-2014, en relación al número medio de alumnos por profesor por comunidad autónoma y como se recoge en la tabla 5, Ceuta se encuentra entre las comunidades con mayor número de alumnos por profesor, con un 13,6 %, superior a la media española que se sitúa en el 12,7% (MECD, 2015).

En relación a los datos económicos, podemos destacar que el Producto Interior Bruto (en adelante PIB) per cápita en el año 2016 en la ciudad se sitúa en

19.446 euros, siendo por tanto inferior a la media española que se sitúa en 23.970 euros, como se puede observar en la tabla 5 (Instituto Nacional de Estadística, 2017).

Según el Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal en Ceuta, existe un exceso de mano de obra en aquellas ocupaciones que requieren una escasa cualificación profesional y cuya demanda supera ampliamente la oferta como la ocupación de peones, limpiadores, mensajeros o repartidores.

El mayor problema educativo en el contexto que nos ocupa, son las altas tasas de abandono escolar temprano que en el año 2014 fue de un 24,7%, solo superado por Andalucía y Baleares (Illas), con una media nacional del 21,9% (MECD, 2015), datos por encima del de los países de la Unión Europea, como podemos ver en la tabla 5.

Estas tasas de abandono y el bajo rendimiento por parte del alumnado de la Comunidad Autónoma de Ceuta, relacionado fundamentalmente con un aspecto sociocultural, y es que Ceuta se caracteriza por contar con un gran número de alumnado que para expresarse utilizan un dialecto árabe-marroquí de la zona norte de África como es el *dariya* (Rivera, 2009, citado en Ministerio de Educación, 2010), de forma paralela junto con el castellano. Este alumnado no es extranjero ya que número de alumnos extranjeros se sitúa muy por debajo de la media nacional como observamos en la tabla 6, son alumnos nacionales de procedencia árabo- musulmán.

Este uso del *dariya* no debería ser un problema si se considerara como bilingüismo pero no es así, sino que la situación sería principalmente diglosia. La mayoría de la población de origen árabe utiliza el *dariya* en las situaciones informales (amigos, familia, etc.) mientras que el castellano es imprescindible en funciones formales como la educación, la administración, el sistema sanitario, etc. (Navarro, 2001).

Esto provoca situaciones de desigualdad y es que el no conocimiento en muchos casos del castellano por parte de las familias o su escaso uso, provoca que los alumnos inicien una escolaridad en una lengua que no es la materna, lo que provoca que la evolución académica de estos alumnos sea más lenta en comparación con los alumnos de origen cristiano-occidental (Jiménez, Cotrina, García y Sánchez, 2011). Tenemos que tener en cuenta que existen aulas en infantil y primaria en las que el 100% de los alumnos son de procedencia árabo-musulmán, por lo que estos alumnos se encuentran en desventaja lingüística, aunque su adaptación a la escuela va a depender más de los factores socioeconómicos que de los lingüísticos (Jiménez, 2006, citado en Ministerio de educación, 2010), ya que los alumnos de familias de origen árabo-musulmán que no poseen recursos económicos ni formación cualificada son los que sufren mayores tasas de fracaso escolar.

La gran mayoría del profesorado de Ceuta considera que existe fracaso escolar en Ceuta, aunque descartan que esto sea debido a la preparación del docente. Opinan que las características familiares influye en ese fracaso, ya que consideran que ésta colabora poco con la escuela, acudiendo sólo en caso de tener que recoger las notas o para hablar

con el tutor, además consideran que no fomentan el esfuerzo entre sus hijos y no les ayudan en las tareas escolares (Jiménez et al., 2011).

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad promovió un estudio sobre la situación y las necesidades de la población con discapacidad en las ciudades de Ceuta y Melilla (Huete, 2011). En dicho estudio se

recoge que la inclusión educativa en los primeros niveles como Educación infantil y Primaria si que es efectiva, pero cuando hablamos de la Enseñanza Secundaria las dificultades se hacen presentes. Como problemas se recoge la falta de recursos para atender a estos alumnos y la falta de sensibilidad por parte del resto de padres que no les agrada el hecho de que alumnos con discapacidad estén en las aulas junto a sus hijos y de profesores, que piensan que estos alumnos bajan el rendimiento académico de la clase. El estudio considera que es fundamental el apoyo de la administración educativa para llevar a cabo un sistema que sea inclusivo en la práctica y que esto necesita de formación e información como herramientas principales para conseguirlo (Huete, 2011).

La propuesta de intervención se centra en la Ciudad Autónoma de Ceuta, desarrollándose en un centro educativo, en el que la mayoría del alumnado que se encuentra matriculado en Secundaria es de procedencia árabo-musulmán residente en la periferia de la Ciudad. El centro cuenta normalmente con ocho primeros, seis segundos y cuatro terceros, lo que nos deja evidencia del volumen de alumnado que tiene el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del nivel de abandono que se existe.

En relación al alumnado objeto de nuestra intervención, podemos decir que el centro suele tener una media cada curso escolar de no menos de treinta alumnos con discapacidad intelectual de ligera a media, con unos niveles de competencia de entre 3º y 4º de Primaria como media.

El entorno en el que viven la mayoría de estos alumnos es una de las zonas más deprimidas de la ciudad, en los que existen altos índices de conflictividad, en el que muchos jóvenes con escasa formación se dedican al tráfico de drogas (Jiménez et al., 2011), en el que sus progenitores no suelen contar con los estudios primarios completados y realizan trabajos precarios y/o fuera de la legalidad.

| Tabla 5. Datos demográficos, económicos y escolares. | | |
|---|--------------------------|----------------|
| INDICADOR | CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA | MEDIA NACIONAL |
| Población joven (< 30 años) | 41,05 % | 30,49 % |
| Envejecimiento | 40,60% | 93,58 % |
| PIB (2016) | 19.446 euros | 23.970 euros |
| Tasas de abandono escolar (2014) | 24,7 % | 21,9 % |
| Nº medio alumnos/profesor (curso 2013/2014) | 13,6 % | 12,7 % |
| Nº alumnos extranjeros matriculados (curso 2014/2015) | 4,7 % | 8,5 % |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | | |

3.2.- METODOLOGÍA.

Este trabajo se fundamenta en la Investigación-Acción, propuesta metodológica con un enfoque cualitativo, desde el que queremos diseñar, llevar a la práctica y reflexionar sobre nuestro trabajo. Esta metodología contribuye a conseguir resultados de mejora en la comunidad, a través de la formación de los miembros de la misma, para que entiendan el proceso en el que están inmersos así como que reflexionen sobre cómo forman parte del cambio deseado, promoviendo en todo momento la búsqueda de soluciones y el análisis de su práctica diaria. (Balcázar, 2003).

En el proceso de elaboración de este TFM hemos tenido en cuenta el proceso necesario para realizar la investigación-acción, este proceso según Pérez (2009), se componen de los siguientes pasos:

1º paso: Describir y diagnosticar una situación problema.

A partir de una sensación percibida en la realidad de un centro educativo, se ha procedido a realizar un estudio de la situación intentando clarificar y definir el problema en sí. Tras definir el problema se ha realizado una fundamentación teórica, que nos ha aportado una mayor información de cuáles son las posibles vías para la mejora de la situación problemática y se ha elaborado un objetivo general que guiarán la acción que vamos a realizar para promover el cambio deseado.

2º paso: Planificación de la propuesta de intervención.

En esta fase hemos establecido que actuaciones se van a prever para conseguir el cambio. Para ellos vamos a planificar una serie de aspectos como quién realiza las actividades, hacia quiénes van dirigidas, cómo vamos a realizarlas, cuándo y con qué recursos o medios contamos, etc. Toda esta planificación debe estar abierta al cambio y a la reflexión continua, de forma que se vaya ajustando a la realidad en la que estamos interviniendo.

Para la realización de esta planificación hemos establecido como objetivo general la formación del profesorado y para desarrollar las actuaciones hemos tenido en cuenta la información desprendida del estudio realizado por Colmenero y Pegalajar (2017), en el que los docentes destinatarios de la formación prefieren que ésta se realice durante el curso escolar, fuera del horario lectivo y por especialistas en el área de la Educación Especial. Se tendrá en cuenta en el diseño de las actividades que éstas fomenten la reflexión sobre la práctica y dé respuesta a las inquietudes de los docentes.

3º paso: Implementación de la propuesta y observación de su desarrollo en la práctica.

En este momento sería puesta en acción la propuesta de intervención diseñada en el punto anterior, teniendo en cuenta que puede ser alterada si así consideramos tras la propia retroalimentación que esta metodología establece como necesaria.

Para llevar a cabo este paso hemos planificado una serie de momentos de reflexión, durante el desarrollo de la propuesta, en los que se van a recoger datos mediante diversas técnicas e instrumentos que nos proporcionará la información necesaria para realizar aquellos ajustes que se consideren necesarios. En este punto es de especial interés la información suministrada y el grado de implicación que los participantes manifiesten a los responsables de las diferentes actividades, para que de esta forma se pueda ajustar la acción lo más posible a la práctica necesaria para que se cubran las necesidades manifestadas.

4º paso: Reflexión e interpretación de los resultados y replanificación.

En este paso se procederá a analizar de forma global los resultados obtenidos, se reflexionará sobre las limitaciones encontradas y sobre las posibles líneas de intervención en un futuro, para volver a realizar una planificación que contenga estos aspectos y poder seguir actuando sobre la realidad.

Siguiendo los principios generales establecidos por Selener (citado por Balcázar, 2003) para el desarrollo esta propuesta de intervención, se van a seguir una serie de criterios metodológicos:

1. Los diferentes responsables de las actividades potenciarán la participación activa de los asistentes, así como la reflexión y el análisis de la práctica educativa.
2. Se promoverá el espacio para el debate dirigido que ayude a la búsqueda de soluciones por parte de los implicados y a la toma de conciencia.
3. Se reforzará las actitudes favorables al cambio que se desarrollen entre los asistentes.
4. Se favorecerá las actividades colaborativas, que favorezca el contacto entre los asistentes y sienta las bases para futuras líneas de trabajo colaborativo.

3.3.- CONTENIDOS.

A lo largo del presente programa se van a trabajar una serie de contenidos imprescindibles para la consecución del objetivo general del mismo, como son:

- ⇒ La educación inclusiva, desde el punto de vista de la Educación Secundaria.
- ⇒ Las necesidades educativas especiales: características, necesidades y apoyo de la discapacidad intelectual leve y moderada y la capacidad intelectual límite.
- ⇒ Competencias del profesor de secundaria y del departamento de orientación, en materia de la atención a alumnos con NEE.
- ⇒ Diferencias entre las adaptaciones curriculares significativas y no significativas.
- ⇒ Ejemplos de buenas prácticas y análisis de las diferentes actitudes del profesorado en relación a las prácticas inclusivas.
- ⇒ TIC: Symbaloo EDU (nivel básico).

3.4.- ACTIVIDADES.

En las páginas posteriores se especificarán las diferentes actividades que componen en proyecto organizadas por jornadas. En cada una de las actividades se desarrolla el objetivo concreto de la misma, la descripción o desarrollo, la duración de cada actividad y los recursos materiales y humanos necesarios para el desarrollo de la misma.

1º JORNADA:

| Tabla 6. ACTIVIDAD 1: LA EVALUACIÓN INICIAL Y PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ACCIÓN FORMATIVA. | |
|---|--|
| OBJETIVO | Evaluar la situación de partida del profesorado. Dar a conocer los objetivos y contenidos de la acción formativa entre el profesorado participante. |
| DESCRIPCIÓN | Se les pasará un cuestionario pre-test (anexo 1) al profesorado participante, que deberá responder y volver a entregar al responsable de la actividad para el análisis de los datos ofrecidos. El responsable de la propuesta realizará la presentación de los objetivos y contenidos de las diferentes jornadas. |
| DURACIÓN | 15 minutos para la cumplimentación. 15 minutos para la presentación del curso. |
| RECURSOS | Humanos: Orientador del centro. Materiales: Cuestionario pre-test (anexo 1). Material explicativo de la acción formativa. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

| Tabla 7. ACTIVIDAD 2: CONCIENCIACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA EXISTENTE. | |
|---|---|
| OBJETIVO | Analizar la situación del alumnado con NEE en el centro, desde el punto de vista de la inclusión educativa, por parte del profesorado participante. |
| DESCRIPCIÓN | <p>Mediante la utilización del método de análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (en adelante, análisis DAFO), el profesorado analizará la situación en la que se encuentra el alumno con NEE, desde el modelo de inclusión educativa, teniendo en cuenta diferentes aspectos para el análisis, como son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesorado : actitud, formación, estrategias metodológicas, etc. • El alumnado y su familia. • El centro: organización, apoyo, gestión de la educación inclusiva. • El aula ordinaria, apoyos y recursos. • Calidad de la educación ofrecida. <p>La actividad se realizará en pequeños grupos de 4-5 participantes y luego se pondrá en común las ideas en gran grupo. Las ideas se incluirán en un panel que permita ver todos los aspectos del análisis Dafo realizado.</p> <p>Durante la puesta en común solo ayudará a la reflexión sobre las diferentes ideas que exprese el profesorado, sin dar opinión ni aclaración al respecto.</p> |
| DURACIÓN | 30 minutos para trabajo en pequeño grupo. 1 hora para la puesta en común. |
| RECURSOS | <p>Humanos: Orientador.</p> <p>Materiales: modelo de plantilla DAFO (anexo 2), folios, bolígrafos, pizarra digital o panel.</p> |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

2ª JORNADA:

| Tabla 8. ACTIVIDAD 3: CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE SECUNDARIA. | |
|---|---|
| OBJETIVO | Conocer en qué consiste la discapacidad intelectual y las características de los alumnos con discapacidad intelectual del centro. |
| DESCRIPCIÓN | <p>Se realizará una exposición sobre las principales características de la discapacidad intelectual leve, moderada y de la capacidad intelectual límite por parte del psicólogo de una asociación dedicada a la integración de personas con discapacidad intelectual (Plena inclusión Ceuta).</p> <p>Posteriormente, el orientador del centro destacará las características de los alumnos del centro con discapacidad intelectual y resolverá todas aquellas dudas que el profesorado tenga sobre el alumnado del centro. También se</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| | analizarán mitos, prejuicios y reglas para tratar con personas con discapacidad intelectual. |
| DURACIÓN | 2 horas |
| RECURSOS | Humanos: psicóloga y orientadora. Materiales: material audiovisual de apoyo. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

3ª JORNADA:

| Tabla 9. ACTIVIDAD 4: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN SECUNDARIA. | |
|---|---|
| OBJETIVO | Analizar la legislación vigente en materia de atención al alumnado con NEAE y las competencias de cada profesional implicado en la misma. |
| DESCRIPCIÓN | Mediante la exposición detallada de la legislación que desarrolla la atención a los alumnos con NEAE, se destacarán las medidas de atención, las competencias del profesorado y se resolverán las dudas que planteen los participantes. |
| DURACIÓN | 2 horas |
| RECURSOS | Humanos: Responsable de la unidad de Atención a la diversidad de la Dirección provincial de educación en Ceuta. Orientador del centro Materiales: Real Decreto 1105/2014 y Orden EDU/849/2010. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

4ª JORNADA:

| Tabla 10. ACTIVIDAD 5: ADAPTACIONES CURRICULARES Y ELABORACIÓN DE LOS DIACS. | |
|---|---|
| OBJETIVO | Conocer la diferencia entre las adaptaciones curriculares significativas y no significativas. Conocer los pasos para la elaboración del DIAC. |
| DESCRIPCIÓN | A través de la presentación de varios casos prácticos sobre alumnos con diferentes características, se describirá las diferentes adaptaciones que serían necesarias y se destacaría finalmente los aspectos que caracterizan a cada una |

| | |
|------------------------------------|---|
| | de ellas (significativas y no significativas). Se explicaría en que consiste la elaboración del DIAC brevemente. |
| DURACIÓN | 30 minutos |
| RECURSOS | Materiales: supuestos prácticos, ejemplos de DIAC, material de apoyo a la explicación. Humanos: orientador, maestros de pedagogía terapéutica. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

| Tabla 11. ACTIVIDAD 6: ELABORACIÓN DE MATERIAL ADAPTADO. | |
|---|--|
| OBJETIVO | Recibir asesoramiento para la elaboración de material adaptado necesario para los alumnos con discapacidad intelectual del centro. |
| DESCRIPCIÓN | Los maestros de Pedagogía Terapéutica asesorarán y colaborarán en la elaboración de material que el profesor considere necesario realizar para el alumnado que atiende en el aula. |
| DURACIÓN | 1 hora y 30 minutos |
| RECURSOS | Humanos: orientador y maestros de pedagogía terapéutica Materiales: modelos de material adaptado. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

5ª JORNADA:

| Tabla 12. ACTIVIDAD 7: BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. | |
|---|---|
| OBJETIVO | Conocer buenas prácticas y orientaciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. |
| DESCRIPCIÓN | Al profesorado participante, tras finalizar la sesión anterior, se le indicará que para la quinta jornada, deberá haber realizado una búsqueda previa sobre buenas prácticas en inclusión educativa. Esta información que haya encontrado interesante será aportada posteriormente al grupo. Tras la exposición de la información recopilada por los profesores participantes, se consensará las estrategias de enseñanza-aprendizaje más habituales que componen las buenas prácticas. Se contará con profesorado especializado del Centro específico de Educación Especial San Antonio de Ceuta, que colaborará en la actividad ofreciendo su |

| | |
|------------------------------------|---|
| | experiencia profesional y aquellas estrategias que consideran adecuadas para adaptar a los centros ordinarios. |
| DURACIÓN | 1 hora: exposición y reflexión por parte de los profesores. 1 hora: para consensuar las buenas practicas. |
| RECURSOS | Humanos: orientador, maestros de la especialidad de Pedagogía Terapéutica con experiencia en la enseñanza con alumnos con discapacidad intelectual. Materiales: aquel que el profesorado considere para la exposición de las buenas prácticas y material de apoyo utilizado en el centro específico adaptable al centro ordinario. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

6ª JORNADA:

| Tabla 13. ACTIVIDAD 8: INICIACIÓN CURSO SYMBALOO EDU. | |
|--|--|
| OBJETIVO | Introducir las TIC en el aula como herramienta motivadora y personalizada para alumnos con discapacidad intelectual. Contribuir a la colaboración de recursos y materiales entre el profesorado. |
| DESCRIPCIÓN | Se realizará una breve explicación de los beneficios de la introducción de las TIC en el aula para el alumnado en general y para aquellos alumnos con discapacidad intelectual y posteriormente se llevará a cabo la introducción de una herramienta innovadora como es el Symbaloo EDU, que permite crear un entorno de aprendizaje personalizado al ritmo de cada alumno, mediante las Lesson Plan. Cada participante del curso accederá a la página web de Symbaloo EDU, indicada por el responsable de la actividad y seguirá las indicaciones realizadas por el mismo. Al contar en la página web con instrucciones para acceder a un curso básico se comenzará a realizar de forma individual y se resolverán las dudas que se vayan presentando. Para completar el curso básico será necesario completar cinco tareas y tests, distribuidos en cinco semanas, por lo que en esta sesión se realizará la primera y explicará todo lo necesario para la realización del curso de forma autónoma por el profesorado. |
| DURACIÓN | 2 horas |
| RECURSOS | Humanos: coordinador TIC del centro. Recursos materiales: Acceso a la página web de Symbaloo EDU: http://certificado.symbaloo.com/home/mix/AAAAAf2pwlgAA41-4Xt80w== Un ordenador para cada profesor participante. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

7ª JORNADA:

| Tabla 14. ACTIVIDAD 9: LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. | |
|---|--|
| OBJETIVO | Analizar las diferentes actitudes que el profesorado presenta en relación a la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual. |
| DESCRIPCIÓN | El orientador del centro mediante la utilización de un cuestionario sobre las actitudes del profesorado hacia las necesidades educativas especiales, establecerá una charla coloquio con los participantes en la que intervendrá desmotando mitos y prejuicios y aportando información sobre como una adecuada actitud hacia la inclusión educativa influye de forma positiva en la atención al alumnado con discapacidad intelectual. |
| DURACIÓN | 1 hora. |
| RECURSOS | Materiales: Cuestionario sobre actitudes del profesorado (anexo 3). Humanos: Profesor técnico de servicios a la comunidad. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

| Tabla 15. ACTIVIDAD 10: SEGUIMIENTO DEL CURSO SYMBALOO EDU. | |
|---|--|
| OBJETIVO | Realizar el seguimiento de las tareas del curso Symbaloo EDU. |
| DESCRIPCIÓN | Se resolverán las posibles dudas que el profesorado pudiera tener sobre la realización del curso de Symbaloo EDU y se explicará las siguientes tareas según haya avanzado el profesorado en relación al mismo. Se avanzará hasta la última tarea que se solicitará en la última jornada del curso. |
| DURACIÓN | 1 hora |
| RECURSOS | Humanos: coordinador TIC del centro. Recursos materiales: Acceso a la página web de Symbaloo EDU. Un ordenador para cada profesor participante. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

8ª JORNADA:

| Tabla 16. ACTIVIDAD 11: FINALIZACIÓN DEL CURSO SYMBALOO EDU. | |
|--|--|
| OBJETIVO | Contribuir a la colaboración entre el profesorado mediante la gestión de recursos y contenidos compartidos. |
| DESCRIPCIÓN | Se resolverán las dudas planteadas para la realización de las diferentes tareas, si hubiera, y se presentará la última tarea realizada por el profesorado mediante una puesta en común de la misma al grupo. Se animará a la colaboración entre el profesorado y a la utilización de esta herramienta con el alumnado con discapacidad intelectual del centro. |
| DURACIÓN | 1 hora |
| RECURSOS | Humanos: coordinador TIC y orientador. Materiales: proyector, ordenadores con acceso a internet. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

| Tabla 17. ACTIVIDAD 12: ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. | |
|--|--|
| OBJETIVO | Evaluar el grado de adquisición de los contenidos por parte de los profesores participantes. |
| DESCRIPCIÓN | Se entregará el cuestionario post-test (anexo 1) para evaluar el progreso realizado por el profesorado, sobre los contenidos impartidos. |
| DURACIÓN | 15 minutos |
| RECURSOS | Materiales: Cuestionario posttest. Humanos: orientador. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

| Tabla 18. ACTIVIDAD 13: ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. | |
|--|---|
| OBJETIVO | Evaluar el diseño y desarrollo de la acción formativa por parte de los participantes. |
| | Se hará una charla–coloquio sobre aquellos aspectos que tanto el orientador |

| | |
|------------------------------------|--|
| DESCRIPCIÓN | del centro como los profesores participantes consideren necesario comentar. Entre ellos el orientador tratará con el profesorado los puntos positivos y negativos de la acción formativa, aspectos a mejorar y otras posibles acciones formativas que el profesorado considere necesario realizar. |
| DURACIÓN | 1 hora |
| RECURSOS | Materiales: modelo de evaluación (anexo 5). Humanos: orientador. |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | |

3.5.- EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

La evaluación es un proceso muy importante en cualquier propuesta de intervención que se realice ya que va a permitir obtener información relevante para valorar la calidad del diseño realizado y el impacto que dicha intervención ha producido en el contexto. Además, al ser un proceso continuo que afecta a todas las fases de la intervención, va a facilitar la toma de decisiones oportuna y la realización de las modificaciones que sean necesarias durante el transcurso de cada una de las fases (Pérez, 2000).

La evaluación que se va a establecer está diseñada teniendo en cuenta las finalidades de la misma y según el momento de su realización, por lo que básicamente estableceremos tres tipos de evaluación:

- **Evaluación inicial, diagnóstica o de contexto:** permite conocer la situación de partida y adecuar la planificación a las necesidades reales del grupo.
- **Evaluación procesual o formativa:** se orienta a valorar el desarrollo de las acciones propuestas, es proactiva ya que ofrece información continua que permite reajustar la acción y guía, en definitiva, el proceso de ejecución del programa.
- **Evaluación de los resultados o sumativa:** se suele realizar al finalizar el proceso y permite valorar el programa de forma global, el grado de consecución de los objetivos establecidos y obtener información para la mejora de dicho programa en un futuro.

Las técnicas y los instrumentos de evaluación que se van a utilizar son:

- Para la realización de la evaluación inicial, los profesorado participantes cumplimentarán un cuestionario tipo pre-test (anexo 1) el cual proporcionará información relevante para adaptar lo más posible los contenidos que van a impartir, dentro de la planificación establecida, a las posibles carencias o confusiones que puedan presentar los profesores asistentes.
- A través de la realización de un análisis DAFO (anexo 2), obtendremos información sobre las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que consideran los miembros del grupo sobre la situación problema planteada en el programa, desde los diferentes aspectos que la conforman (profesorado, alumnos, centro/administración, aulas)

Realizaremos una observación directa durante el desarrollo de las diferentes actividades, cuya información recogeremos a través de unas listas de control (anexo 4) y un diario de campo recogido por responsables de la intervención. También usaremos los grupos de discusión (anexo 5), que nos aportará información sobre el diseño de la propuesta y de las acciones llevadas a cabo y se realizará un cuestionario post-test (anexo 1), para valorar los efectos de la intervención realizada en los participantes de la misma y el grado de consecución de los objetivos establecidos en las diferentes actividades.

3.6.- TEMPORALIZACIÓN.

El proyecto de intervención será llevado a cabo durante el primer trimestre escolar del curso 2017/2018. Para ello se han diseñado varias actividades distribuidas en un total de ocho jornadas que se desarrollarán en horario de tarde. Las jornadas tendrán una duración de dos horas a la semana y en un principio serán establecidas los lunes de 17:00 a 19:00 horas, cada quince días.

La distribución temporal de las diferentes actividades propuestas se realizarán según el cronograma que se indica a continuación (tabla 20):

| Tabla 19. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|------------------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|----------|---|
| JORNADAS Y ACTIVIDAD | FECHAS PREVISTAS | | | | | | | | RESPONSABLE/S DE LA ACTIVIDAD |
| | 18 sept. | 2 oct. | 16 oct. | 30 oct. | 13 nov. | 27 nov. | 4 dic. | 11* dic. | |
| 1ª JORNADA (Act. 1 y 2) | | | | | | | | | Orientador |
| 2ª JORNADA (Act. 3) | | | | | | | | | Orientador y Psicóloga de P.I. Ceuta |
| 3ª JORNADA (Act. 4) | | | | | | | | | Responsable A.D. de la Dirección Provincial de Ceuta |
| 4ª JORNADA (Act. 5 y 6) | | | | | | | | | Orientador y maestros de P.T. |
| 5ª JORNADA (Act. 7) | | | | | | | | | Orientador y maestros de centro específico de Educación Especial. |
| 6ª JORNADA (Act. 8) | | | | | | | | | Coordinador TIC |
| 7ª JORNADA (Act. 9 y 10) | | | | | | | | | Coordinador TIC y P.T.S.C. |
| 8ª JORNADA (Act. 11, 12 y 13) | | | | | | | | | Coordinador TIC y orientador |

Fuente: elaboración propia.

* La última jornada se adelantaría al día 11/12 ya que las sesiones de evaluación se establecen en el centro durante la última semana del trimestre.

4. CONCLUSIONES.

La inclusión educativa es un proceso de mejora del sistema educativo que precisa de la participación de los alumnos en el aula y de la adaptación de los procesos de enseñanza aprendizaje a las necesidades que presenta cada uno, además contribuye a que los alumnos con dificultades desarrollen habilidades sociales necesarias a través de la interacción que realizan en el centro con profesores y compañeros (López et al. 2009).

En España han existido muchos impedimentos para llevar a cabo este proceso, partiendo de que no se ha realizado un conocimiento de la situación en la que se encontraban los centros, ni de las principales barreras que presentan los alumnos con NEE, no se ha elaborado material de apoyo para el profesorado ni se ha potenciado la formación del profesorado hacia las nuevas estrategias inclusivas (Martínez et al, 2010).

A estas dificultades generales, hay que añadirles las dificultades que derivan de la propia organización y de las características inherentes a la etapa de la Educación Secundaria, como son la presentación de los contenidos y el nivel de estos, una mayor movilidad del profesorado, una mayor dificultad de las familias y del profesorado para mantener el contacto, son algunas de ellas que deben ser tenidas en cuenta para intentar superarlas (Verdugo y Rodríguez, 2012).

A todo lo comentado anteriormente le tenemos que sumar las dificultades propias de la discapacidad intelectual y el hecho de que este colectivo es uno de los que más sufre la invisibilidad. Al no tener rasgos físicos que la delaten, ni precisar de apoyos técnicos para la vida diaria, desaparece ante los ojos de compañeros, profesores y comunidad educativa, produciéndose situaciones de discriminación al no atenderse sus necesidades adecuadamente (Suriá, 2014).

En este proceso de mejora que buscamos, el profesorado debe ser un elemento clave y esencial para que las actividades diseñadas en el aula se ajusten a los intereses, características, capacidades y limitaciones de su alumnado, de forma que estos consigan el máximo desarrollo de sus potencialidades.

Para que el profesorado realice esta labor desde el punto de vista inclusivo, es necesario que cuente con una actitud positiva hacia dicha inclusión, pero existen muchos factores que influyen en la actitud y que son difíciles de modificar porque no entran dentro de su ámbito de actuación, como puede ser los recursos y apoyos a nivel de centro con los que cuenta, las características del alumnado o la ratio de su

aula, la poca o nula participación de la familia en el centro, etc. (Granada et al., 2013). Pero existen otras que están dentro de su alcance y que pueden ser modificables, como es la de mejorar su formación, lo que le va a permitir una mejor respuesta hacia la atención a la diversidad, ya que contará con los mecanismos pedagógicos para atender a las características y necesidades de su alumnado.

Esta formación debe partir de la propia organización del centro, de forma que se adapte a las necesidades concretas según el contexto en el que se encuentre (tipo de alumnado, los recursos y apoyos de los que dispone, etc.). Además, con esta propuesta formativa se va a apoyar al profesorado hacia prácticas inclusivas y se va a conseguir que el propio centro inicie un proceso de cambio ya que el desarrollo de una organización va a depender en gran medida, del desarrollo de las personas que la forman (Herederó, Mosca y Sartoreto, 2013).

Esta formación le proporcionará además una actitud más favorable hacia la inclusión, entendiendo esta como *“el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con NEE”* (Granada et al., 2013). Esta misma idea es respaldada por Durán y Giné (s.f.), que consideran que la educación inclusiva precisa del cambio de actitud por parte del profesorado que imparte clases actualmente, ya que requiere de un profesor con una predisposición y actitud positiva ante la diversidad, capaces de favorecer el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

En este sentido los docentes siguen considerando que durante el periodo de formación inicial no adquieren los conocimientos necesarios sobre educación inclusiva ni han realizado las prácticas oportunas en este campo (Pegalagar y Colmenero, 2017), por lo que se sigue considerando necesario que se realice una formación permanente del profesorado para reflexione sobre su práctica en el aula y se actualice como profesional.

El diseño de las acciones formativas deben tener en cuenta la introducción de las TIC como herramienta innovadora y motivadora para profesores y alumnos, además que permite actualmente realizar un trabajo colaborativo entre profesionales de diversos centros, pudiendo enriquecer y compartir experiencias y contribuiría de forma muy positiva a la elaboración y desarrollo de materiales adaptados (Verdugo y Rodríguez, 2012).

Esta acción formativa debe ir dirigida a crear en el docente otra forma de ver al alumnado con discapacidad intelectual, que lo tenga presente y que a través de él no sólo cambie la atención hacia este tipo de alumnado, sino que sirva para que se convenza de la necesidad de cambiar su modelo educativo, de que la atención a la diversidad precisa de establecer actitudes, medidas y estrategias metodológicas que proporcionen una enseñanza inclusiva y de calidad para todos (Martínez et al., 2010).

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

La idea original de esta propuesta de intervención se dirigía hacia la creación de grupos colaborativos entre el profesorado que atiende a alumnos con discapacidad intelectual para establecer una mejor atención a este tipo de alumnado. Para la creación de estos grupos se elaborarían unas jornadas formativas como paso previo, lo que finalmente se ha convertido en la propuesta definitiva que aquí se recoge, ya que la limitación del tiempo establecido para implementar la propuesta, no permitía la creación de dichos grupos colaborativos que desarrollarían su labor durante todo el curso escolar.

La principal dificultad que se ha encontrado en la elaboración del presente trabajo ha sido a la hora de seleccionar la información y la bibliografía adecuada, ya que existen abundantes estudios, artículos de revista y libros sobre el tema central y múltiples autores. Por el contrario, existen pocas experiencias documentadas sobre experiencias de actividades formativas dirigidas al profesorado que se hayan realizado desde el propio centro educativo, por lo que las actividades se han diseñado solamente teniendo en cuenta el marco teórico y los objetivos establecidos.

Las limitaciones que puede presentar la implementación de esta propuesta están muy relacionadas con los destinatarios de la misma, ya que para que sea esta efectiva se debe contar con la predisposición del profesorado al cambio y la implicación de éste en las actividades formativas que el cambio conllevan, teniendo en cuenta además que se realizaría fuera del horario lectivo.

Para contrarrestar estas resistencias, se debería contar con el apoyo de la Administración educativa, para que de alguna forma reconociera la implicación del profesorado participante y del equipo directivo del centro, de forma que la tenga en cuenta en cuanto aspectos organizativos del centro y cierta flexibilidad con el profesorado, de forma que no impidiera la asistencia del mismo a las actividades establecidas.

Una posible línea de trabajo en un futuro sería la de ampliar esta iniciativa a otros centros que presentaran similares dificultades, también sería posible ampliar en esta propuesta a las familias bien con algunas actividades en conjunto con el profesorado para fomentar la colaboración entre familia y centro, bien con actividades específicas que cubra mejor sus necesidades y que cuente con la colaboración de otras instituciones para que la información sobre la discapacidad intelectual sea más integral, incluyendo aspectos médicos, sociales y de ocio, orientación profesional, etc.

Por último, consideramos que esta formación permitirá al profesorado conectar con otros profesionales con similares problemáticas y una reflexión e información sobre la situación de estos alumnos que pueden ser la base para formar grupos colaborativos, de forma que se crea cultura y práctica inclusiva que permitan la mejora de la calidad de la enseñanza de todo el alumnado del centro.

6. ANEXOS.

| Anexo 1: ACTIVIDAD Nº 1: Cuestionario pre-test/ Nº 12: Cuestionario post-test. |
|---|
| <p>1.- La inclusión educativa solo está dirigida a la atención de alumnos considerados como alumnos con NEAE.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Verdadero b) Falso c) No sabe/no contesta. <p>1.- Para diagnosticar la discapacidad intelectual, el aspecto que se tiene más peso es:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El coeficiente intelectual. b) El nivel de apoyo que precisa c) La evaluación psicopedagógica. <p>2.- La actitud del profesorado hacia la inclusión educativa va a depender de:</p> |

- a) Las características que tenga su alumnado.
- b) De la formación con la que cuente el docente
- c) Va a depender de ambas, entre otras.

3.- Para la atención a alumnos con NEE, es mejor:

- a) Agrupamiento heterogéneos
- b) Agrupamientos homogéneos
- c) El apoyo fuera del aula

4.- Los alumnos con discapacidad intelectual solo tienen dificultades para el aprendizaje:

- a) Falso
- b) Verdadero
- c) No sabe/no contesta

5.- Todos los alumnos con Necesidades educativas especiales va a precisar de adaptaciones curriculares:

- a) Verdadero
- b) Falso
- c) No sabe/no contesta

6.- Entre las capacidades docentes más importante para la inclusión están:

Saber controlar la clase

Capacidad de autocrítica y reflexión

Capacidad de elaborar gran cantidad de materiales 7.- La coordinación del DIAC, es competencia de:

- a) El orientador del centro
- b) Los maestros de Pedagogía terapéutica
- c) El tutor del alumno

8.- ¿Tienes conocimientos sobre alguna aplicación informática para permita la personalización del proceso de aprendizaje? ¿Cuál?

9.- ¿Cual es la legislación básica para la atención al alumno con necesidades educativas especiales?

10.- El Plan de atención a la diversidad del centro recoge solo las medidas extraordinarias para la atención a los alumnos con NEAE.

- a) Verdadero
- b) Falso
- c) No sabe/no contesta

Fuente: elaboración propia.

| Anexo 2 : ACTIVIDAD N.º 2: DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL. | | |
|---|---|---|
| | FACTORES POSITIVOS (para alcanzar el objetivo) | FACTORES NEGATIVOS (para alcanzar el objetivo) |
| ORIGEN INTERNO (Características propias) | FORTALEZAS | DEBILIDADES |
| ORIGEN EXTERNO (Características externas) | OPORTUNIDADES | AMENAZAS |

Fuente: elaboración propia.

| Anexo 3: ACTIVIDAD N° 9: LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSION EDUCATIVA. |
|---|
| CUESTIONARIO: Indica que opinas sobre las afirmaciones siguientes: (VERDADERO/FALSO) |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando los alumnos con Nee son integrados en las aulas ordinarias, se hace normalmente en contra de la opinión del profesorado de dichas aulas. 2. La integración de alumnos con discapacidad intelectual en aulas ordinarias disminuye la calidad de la educación para todos los alumnos. 3. La integración en clases ordinarias ayuda a los alumnos con discapacidad intelectual a desarrollar una imagen auto-positiva y a la sociabilidad. 4. Al alumnado con discapacidad intelectual se le podría atender mejor en clases especiales de educación especial. |

5. El movimiento hacia la inclusión es un asunto más de tipo legal y político que educativo.
6. Los alumnos con discapacidad intelectual que son atendidos en aulas específicas tienden a estar socialmente aislados.
7. La educación de alumnos con Nee en aulas ordinarias no es lo mejor, ni para ellos ni para el resto de compañeros de su clase.
8. La educación de los alumnos con Nee en clases específicas dificultaría su aceptación por parte del resto de los alumnos del centro.
9. Las clases ordinarias ayudan a preparar a los alumnos con discapacidad intelectual a vivir en su contexto de forma adaptada.
10. En teoría la inclusión parece una buena idea pero en la práctica el alumno con Nee tiene serias dificultades para adaptarse al aula ordinaria.
11. La inclusión de alumnos con Nee en aulas ordinarias conduce a una ruptura en las actividades habituales de la clase.
12. El problema de incluir a un alumno con Nee en un aula ordinaria es que consume mucho tiempo y atención por parte del profesor.
13. La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual requiere de una formación específica del profesorado del aula ordinaria para poder afrontar con éxito el trabajo de sus alumnos.
14. Los alumnos con nee no sacan provecho de acudir a las aulas ordinarias.
15. El profesorado de clases ordinarias posee la experiencia suficiente para poder trabajar con alumnos con nee.
16. La mayoría de las estrategias metodológicas que favorecen al resto de alumnos, son apropiadas para los alumnos con Nee.
17. Cuando tengo alumnos con discapacidad intelectual en mi aula...
 - Me siento mal porque no sé cómo tratarlos.
 - Intento no hacer trabajos en grupo porque no sé cómo organizarlos.
 - Me siento inseguro porque no sé si la distribución en grupos heterogéneos es mejor que los grupos homogéneos.
 - Estoy incómodo porque no sé si las actividades que preparo son las adecuadas y si podrá realizarlas.
 - Siento que retrasa el progreso de sus compañeros.
 - Requiere de más paciencia por mi parte.
 - Requiere de cambios significativos en los procedimientos que utilizo en las clases.
 - Me siento suficientemente preparado para enseñar a alumnos con discapacidad intelectual.

| |
|---|
| <p>Comentamos las siguientes cuestiones:</p> <p>Si pudiera mejorar algo de mi centro para que la inclusión tenga más éxito sería:</p> <p>La mayor dificultad para que la inclusión educativa sea un hecho es:</p> <p>Si tuviera un hijo con discapacidad intelectual, ¿preferiría que estuviera en un aula ordinaria? SI/NO ¿Por qué?</p> <p>Si tengo alumnos con discapacidad intelectual preferiría que recibieran el apoyo, ¿fuera o dentro del aula ordinaria? ¿Por qué?</p> |
| <p><i>Referencia: elaboración propia adaptada a partir de Alemany y Villalendas, 2004.</i></p> |

| Anexo 4: LISTA DE CONTROL PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA. | | |
|--|----|----|
| EVALUACIÓN DE LA JORNADA Nº FECHA: | | |
| ASPECTOS A EVALUAR | SI | NO |
| 1. Se ha tenido en cuenta la evaluación inicial en planificación definitiva de las actividades realizadas, realizándose los reajustes que se han considerado necesarios. | | |
| 2. Se han resuelto y orientado a los asistentes en las inquietudes que han manifestado. | | |
| 3. El ponente convocado ha cumplido con el objetivo de la sesión. | | |
| 4. El responsable de la actividad ha dirigido adecuadamente el desarrollo de la misma. | | |
| 5. Se ha motivado y fomentado la participación de los asistentes. | | |
| 6. La sesión ha contado con la participación activa de los docentes. | | |
| 7. Los objetivos y contenidos del curso se adecuan a las expectativas de los participantes. | | |
| 8. La formación recibida se ajusta a las necesidades presentadas en la práctica docente. | | |
| 9. La metodología utilizada en la sesión ha sido la adecuada para la consecución de los objetivos establecidos. | | |
| 10. Se han elaborado y/o adaptado los materiales necesarios. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 11. Se han contado con los medios necesarios para la consecución de los objetivos de acción formativa. | | |
| 12. El tiempo establecido para la sesión ha sido el adecuado al contenido a desarrollar planificado. | | |
| 13. Los objetivos y contenidos de la acción formativa se adecua a las necesidades detectadas en el centro. | | |
| 14. El horario y el lugar establecidos han sido los adecuados. | | |
| 15. La participación en el programa formativo ha contado con la presencia de los diferentes profesionales implicados (equipo directivo, miembros del departamento de orientación, profesorado de diferentes materias o áreas) | | |
| 16. La frecuencia y temporalización de las sesiones ha sido adecuada. | | |
| 17. Existe coherencia entre los objetivos y los contenidos desarrollados y la evaluación realizada. | | |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | | |

| Anexo 5: Actividad nº 13: VALORAMOS LAS JORNADAS ENTRE TODOS. | | | | |
|--|---|---|--|------------------------------|
| | ¿QUÉ ASPECTOS TE HAN RESULTADO MÁS POSITIVOS EN RELACIÓN A ...? | ¿QUÉ ASPECTOS CONSIDERAN QUE SON MEJORABLES EN RELACIÓN A...? | ¿QUÉ ALTERNATIVAS PROPONES EN CUANTO A...? | COMENTARIOS U OBSERVACIONES: |
| OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LAS ACTIVIDADES | | | | |
| ORGANIZACIÓN DE LAS JORNADAS | | | | |
| UTILIDAD DE LA FORMACION PARA LA PRÁCTICA | | | | |

| | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| PARTICIPACIÓN DE LOS ASISTENTES | | | | |
| OTRAS | | | | |
| <i>Fuente: elaboración propia.</i> | | | | |

Bibliografía

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). *Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva. De la Teoría a la Práctica*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva.
- ¿cómo podemos progresar las políticas? En Giné Climent (coord.), *La educación inclusiva. De la inclusión a la plena inclusión de todo el alumnado* (161-170). Barcelona: Horsori.
- Alemany, I., y Villuendas, M. D. (2004). *Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales*. México, D.F.: Red Convergencia.
- Antequera, M. et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación.
- Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Balcázar, F.E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades, I/II, (7/8)*, 59-77. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Cánovas, A.; Martínez, M^a.T. y Collados, L. (2014) Buenas prácticas en la enseñanza a alumnos de secundaria con necesidades de apoyo educativo. En Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2010. Un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas: Comisión Europea.
- Crisol, E., Martínez, J. Y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8, (3)*, 254-270.
- Durán, D y Giné, C. (s.f.). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5 (2)*, 153- 170.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2004). *Inclusive Education and Classroom Practices in Secondary Education*. Summary Report.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*, 82-99. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusion educativa. *Papeles de trabajo, 25*, 51-59.

- Heredero, E., Mosca, C.R., Sartoreto, A.E. (2013) *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares, ES: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.
- Huete, A. (2011). La discapacidad en Ceuta y Melilla. *Revista Cermi.es*, recuperado de: <http://www.intersocial.es/blog/item/184-la-discapacidad-en-ceuta-y-melilla.html>
- Instituto Nacional de Estadística, recuperado de: <http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm>
- Jiménez, R.A., Sánchez, C.A., García, M. y Cotrina, M. (2011). Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta. Respuestas de la institución escolar. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 133-147. Granada: Instituto de Migraciones.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2016.
- Ley Orgánica 8/20013, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*.
- Boletín Oficial del Estado, 295 , de 10 de diciembre de 2013.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Martínez, R; Haro, R; y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Ministerio de Educación, cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación(2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Navarro Palacios, S. (2001) La diglosia como factor progresivo en Ceuta. En: Cuevas Lopez, M., Fuentes Viñas, A., Pareja Fernandez, J., Gervilla Zapata, M., y Diaz Rosas, F. (Coords). *Atencion A La Diversidad En Contextos Multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Revisión de la Clasificación de los trastornos mentales para Atención Primaria*. Recuperado de: <http://www.fepsm.org/files/files/ICD11%20PHC%20Draft%20October%202011.pdf>
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, *por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Boletín Oficial del Estado, 83, de 6 de abril de 2010.
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84- 97. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765/1498>
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*. 18, (2), 261-287.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 3 , de 3 de enero de 2015.
- Suriá, R. (2014) Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores. *Bordón*, 66, 157 - 172.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: UNESCO.
- Verdugo, M.A. y Rodríguez, A (2012): La inclusión educativa en España, desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial.
- En *Revista de Educación, Número Extraordinario*, pp. 45-73.