

NUEVOS PARADIGMAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD. CONSIDERACIONES

NEW PARADIGMS ON EDUCATIONAL ATTENTION TO DIVERSITY. CONSIDERATIONS

Javier Rodríguez Torres. *Universidad de Castilla-La Mancha. España.*

Óscar Gómez Jiménez. *Universidad de Castilla-La Mancha. España.*

RESUMEN

Los actuales desarrollos legislativos en el marco de la atención educativa a la diversidad del alumnado, han puesto de relieve la necesidad de adaptar los modelos educativos actuales a las demandas de la escuela inclusiva y a las recientes investigaciones en el ámbito de la discapacidad. Estos nuevos modelos, ponen el foco en la mejora de la calidad de vida del alumnado, ofreciendo una educación adaptada y personalizada a las características individuales de este, dotando de calidad al proceso de enseñanza y aprendizaje y permitiendo la correcta adecuación de la enseñanza al alumnado, con el fin último de desarrollar su máximo potencial.

El presente trabajo se presenta como una revisión del modelo de atención educativa que engloba las últimas investigaciones en materia de diversidad educativa. Partiendo de los principios de atención a la diversidad de la escuela inclusiva y del modelo de calidad de vida desarrollado por Schalock y Verdugo, se presenta una nueva concepción de la discapacidad en el área educativo, donde el alumnado adquiere el protagonismo de su proceso de aprendizaje, totalmente ajustado a su realidad personal, familiar y social, dando así respuesta a las demandas de la sociedad actual y a las demandas del alumnado en materia de inclusión dentro del grupo de iguales y de participación dentro del entorno educativo y de la sociedad en la que se desarrolla.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva; atención a la diversidad; modelo de calidad de vida; escuela inclusiva; atención educativa; inclusión.

ABSTRACT

The current legislative development in the context of educational attention to the diversity of the students, have highlighted the need to adapt the current educational models to the demands of the inclusive school and recent research in the field of disability. These new models put the focus on improving the quality of life of the students, offering an adapted and personalized education to the individual characteristics of this, providing quality to the teaching and learning process and allowing the correct adaptation of teaching to students, with the ultimate aim of developing their maximum potential. The present review is presented as a review of the educational care model that includes the latest research in the field of educational diversity. Based on the principles of attention to the diversity of the inclusive school



and the quality of life model developed by Schalock and Verdugo, a new conception of disability is presented in the educational area, where students acquire the prominence of their learning process, totally adjusted to their personal, family and social reality, thus responding to the demands of the current society and the demands of the students in the matter of inclusion within the group of equals and participation within the educational environment and the society in which it is developed.

KEYWORDS: inclusive education; attention to diversity; quality of live model; inclusive school; educational attention; inclusion.

Rodríguez Torres, J. y Gómez Jiménez, O. (2018). Nuevos paradigmas de atención educativa a la diversidad. Consideraciones. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 23(2), 1-14.
doi: [http://doi.org/10.35742/rcci.2018.23\(2\).1-14](http://doi.org/10.35742/rcci.2018.23(2).1-14)

1. INTRODUCCIÓN

Verdugo (2009) indica que la atención al alumnado con discapacidad ha evolucionado, en los últimos años, acorde con las exigencias sociales y las directrices establecidas en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas. Esta evolución progresiva, ha dado lugar a la creación de un modelo de atención a la diversidad, o “sistema de Educación Especial” que dota de recursos personales, materiales e infraestructuras especializadas para dar una respuesta educativa lo más ajustada para aquel alumnado que, por condiciones personales o sociales, necesita una actuación específica educativa.

Los avances educativos en materia de atención a las personas con discapacidad, han puesto de manifiesto la necesidad de cambiar el enfoque del tratamiento educativo que recibe dicho alumnado en las aulas. Autores como Schalock y Verdugo proponen que, dicha atención se base en el desarrollo de la persona, poniendo el foco en sus intereses y motivaciones, impulsando la mejora de su calidad de vida, lo que llevará implícito la mejora de sus condiciones personales, sociales y educativas.

En el ámbito de la atención a la diversidad en el aula, nos encontramos con una gran tipología de alumnado con necesidades especiales de atención educativa, tal y como indica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOE-LOMCE). Dicho desarrollo legislativo marco, categoriza al alumnado en función de sus necesidades y establece diferentes recursos estructurales que garantizan su desarrollo educativo. Sin embargo, la distribución del alumnado en centros educativos ordinarios y centros educativos especiales, supone el punto de partida del cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad que proponen las últimas investigaciones en educación.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura define la educación especial como una forma enriquecida de educación que mejora la vida de aquellas personas que sufren minusvalías, enriqueciendo los métodos pedagógicos modernos y el material para remediar ciertos tipos de deficiencias (Unesco, 1977, en Espinosa, Reyes y Rodríguez, 2015).

Partiendo de esta concepción de la educación especial, antes de hablar sobre la educación inclusiva, es importante realizar la diferencia entre los conceptos de integración e inclusión. Entendemos la integración como la integración plena de todas las personas en la sociedad, para que ésta llegue a estar completa. A nivel educativo, la integración ha supuesto un intento de amoldar al alumnado a las exigencias del sistema educativo. Por ello, la conceptualización de la inclusión se ha concebido como un proceso de “aumento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de su exclusión en los mismos” (Ainscow, 1999).

2.1. La inclusión en el ámbito legislativo

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de las conclusiones del Foro Mundial sobre la Educación 2015, recogidas en la publicación “Educación 2030: Declaración de Incheon y el marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, expone que la inclusión y la equidad educativa son el eje principal de sus acciones de transformación, con el objetivo de hacer frente a la exclusión, la marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje.

La Constitución Española, de 31 de octubre de 1978, reconoce en su artículo 27 el derecho a la educación, bajo el principio del pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como la garantía del derecho universal de todos a la educación a través de un programa general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores sociales afectivos.

Si avanzamos hacia el plano legislativo educativo actual, la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 indica que todo sistema educativo ha de garantizar una educación y formación inclusiva para las personas con discapacidad (y extensible para toda la población en edad escolar o situación de escolarización), tomando como marco orientador y de referencia la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.

A nivel nacional, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su título preliminar, se hace hecho de esta reflexión de las UNESCO y de los principios bases de la Estrategia Europea y establece, a través de los principios del sistema educativo, que la educación española ha de garantizar la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad, la igualdad de derechos y de oportunidades, la

no discriminación, la inclusión educativa, la flexibilización y la personalización de esta o la orientación educativa y profesional, entre otros (Orden EDU/849/2010).

Dicha educación ha de regirse bajo los principios de normalización e inclusión, garantizando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y debe de prestar especial atención a las desigualdades que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. Por ello, las administraciones educativas han de disponer de los medios necesarios para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, dotando de profesionales especializados, medios y materiales precisos, así como permitir la flexibilidad organizacional de los centros educativos, entendida esta como la correcta organización escolar, la elaboración de adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas que faciliten la adquisición y consolidación de los aprendizajes correspondientes (Gómez Jiménez, 2018).

Tal y como hemos mencionado anteriormente, la LOE-LOMCE establece diferentes categorías o grupos de alumnado según su patología: alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado con integración tardía en el sistema educativo español, alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y alumnado con condiciones personales que conlleven desventaja educativa o con historia escolar que suponga marginación escolar.

Esta atención educativa, bajo el enfoque de la educación inclusiva (según exponen los marcos referenciales internacionales y la investigación bibliográfica), ha de ser desarrollada por las Comunidades Autónomas, en virtud de la transferencia de competencias en educación. A partir de ahí, y regido bajo los principios de igualdad de oportunidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social, flexibilidad, interculturalidad y cooperación; son diversos los desarrollos normativos autonómicos para atender a la diversidad en el contexto nacional, siempre bajo las directrices de la legislación nacional en vigor.

Actualmente en España, encontramos 17 autonomías y 2 ciudades autónomas, las cuales son las encargadas de regular las condiciones regionales de atención a la diversidad del alumnado a través de los diferentes desarrollos legislativos y normativos. Estos desarrollos los podemos recoger en tres categorías: Planes marco de atención a la diversidad, Modelos de escuela inclusiva y Desarrollos normativos regionales.

Siguiendo lo explicitado en el Plan Marco de Atención a la Diversidad de Castilla y León, los planes autonómicos de atención educativa (o de atención a la diversidad) son un conjunto de medidas de alcance autonómico, provistos de una estructura interna y plantea unos objetivos de mejora, fruto de un análisis de la realidad y persigue la mejora de la respuesta ofrecida en cada Comunidad Autónoma. Va dirigido a los integrantes de la comunidad educativa, como agentes de las medidas establecidas y cuyo referente último es el alumnado en su conjunto, destinatarios directos de las medidas establecidas. Adicionalmente, facilita la armonización y coordinación de las medidas que se llevan a cabo en los distintos niveles educativos.

Actualmente, en España encontramos diferentes comunidades autónomas que recogen Planes marco de atención a la diversidad, como el “Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una escuela inclusiva 2012/2016” del País Vasco. Dicho plan marco, recoge entre sus principales líneas de actuación, el establecimiento de políticas igualitarias educativas (donde se da cabida a todo tipo de alumnado dentro de los centros ordinarios, mediante una distribución y gestión equitativa de los recursos), la especialización del profesorado en materia de atención a las necesidades educativas o la creación y puesta en marcha de proyectos educativos singulares que den respuesta educativa ordinaria a las demandas de aprendizaje del alumnado y que impliquen a la totalidad de los agentes de la comunidad educativa en crear una inclusión real dentro de los centros escolares.

Por otra parte, los desarrollos normativos regionales también plantean modelos de escuela inclusiva para atender al alumnado, poniendo el énfasis en la formación, la ética, la defensa de la equidad y la justicia social, la disminución del fracaso y de la exclusión y el aumento de la calidad educativa de todo el alumnado, en colaboración con las familias y el entorno educativo, a través de la participación activa. Un ejemplo de estos modelos legislativos de escuela inclusiva lo encontramos en el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.

Como última categorización de los desarrollos legislativos regionales, y en virtud de la transferencia de las competencias en educación a las Comunidades Autónomas que conlleva la adaptación de las políticas educativas nacionales a los contextos regionales, encontramos una variedad de decretos y resoluciones regionales que establecen medidas de atención a la diversidad. En el caso concreto de Castilla-La Mancha, el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, clasifica las medidas de atención al alumnado en cinco tipos: medidas desarrolladas por la Consejería, medidas de inclusión educativa a nivel centro, a nivel aula, medidas de individualizadas a inclusión educativa y medidas extraordinarias de inclusión educativa.

Dicho desarrollo normativo establece una jerarquía de medidas (anteriormente mencionadas) que atienden a toda la diversidad del alumnado, implicando a toda la comunidad educativa y adaptándose a los modos y ritmos del alumnado. Adicionalmente, establece medidas específicas para adecuar el proceso de enseñanza y la escolarización, a las necesidades formativas y de aprendizaje del alumnado. Estas medidas van desde la adaptación curricular significativa hasta la exención de materias para alumnos con graves dificultades de comprensión, audición, visión, motricidad o circunstancias personales, siempre bajo los criterios de inclusión, normalización y no discriminación.

Estas medidas, van siempre acompañadas de la pertinente evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización e informe personal del alumnado donde se reflejan sus barreras y potencialidades de aprendizaje, con el objetivo último de adaptar la enseñanza al alumnado, para que desarrolle su máximo potencial en igualdad de oportunidades y condiciones que el resto del alumnado.

2.2. La educación inclusiva

Una vez establecida la concepción de inclusión, bajo la diferenciación de conceptos y la contextualización normativa, podemos considerar la educación inclusiva como un proceso para el cual la escuela ha de dar soluciones educativas para todos y cada uno de los alumnos, dentro de un marco común donde se preste especial apoyo a aquellas personas que necesiten una consideración especial para poder permanecer escolarizado en un centro ordinario (Artiles, Marchena y Santana, 2016). Se ha de considerar al alumnado como una parte activa de la comunidad educativa, con capacidad de participar y ser valorado.

Dyson (2001) expone cuatro variedades de inclusión interrelacionadas: la inclusión como el derecho de todos los niños ha ser aceptados en los colegios bajo el principio de igualdad de oportunidades, la inclusión como sistema educativo que tiene en cuenta la diversidad de las características y las necesidades de todo el alumnado, la inclusión como proceso de participación activo del alumnado dentro del centro educativo, y la inclusión como forma de participación social colaborativa.

En esta línea, Barton (2009) expone que la educación inclusiva es un medio para alcanzar la finalidad del establecimiento de una sociedad inclusiva. Esta inclusión ha de promover la participación de todas las personas en la sociedad, procurando disminuir y eliminando todo tipo de procesos que lleven a la exclusión. Ainscow (1999) expone que cuestiones como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación como elementos a trabajar para eliminar toda forma de discriminación, son clave en el ámbito de la inclusión.

Diversos estudios relacionados con la educación inclusiva y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (Verdugo y Rodríguez, 2008; Verdugo, 2009; del Valle Díaz *et al.*, 2018) exponen un cambio de paradigmas en la concepción de la discapacidad, entiendo a este alumnado dentro de su contexto, identificando las variables ambientales y proporcionando apoyos individualizados que solventen los problemas y promuevan un cambio que favorezca la inclusión educativa.

Bajo este paradigma de inclusión en el entorno escolar, Verdugo (2009) expone que la escuela inclusiva ha de avanzar en la dirección de mejora de la calidad de vida de cada alumnado, independientemente de su rendimiento académico. Guirao y Arnaiz (2014) matizan estas palabras y definen que los centros han de estar caracterizados por la permeabilidad, la flexibilidad y la creatividad, con la finalidad de generar respuestas ante los desafíos y los problemas existentes del alumnado.

Suscribiendo las palabras de Barton (2009), el alumnado ha de ser el núcleo central de la educación, participando y tomando parte activa en la vida del centro, a través del aumento de actividades y programas que mejoren su calidad de vida. Por ello, la libertad de elección y de oportunidades es un aspecto importante en el proceso educativo hacia el desarrollo a la vida adulta. La escuela, para alcanzar este fin, ha de contar con las familias y el entorno comunitario en el proceso de enseñanza, favoreciendo el cambio social que la educación inclusiva promueve.

Actualmente, según la “Estadística de las Enseñanzas no Universitaria. Alumnado con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo (Curso 2016-2017)” que elabora el Ministerio de Educación y Formación Profesional, un total de 35.886 alumnos se encuentran matriculados en Educación Especial en España. Según Felipe, Garóz y Díaz (2014), la derivación de este alumnado a centro o aulas de educación especial ha de realizarse cuando sus necesidades educativas no puedan ser satisfechas en el entorno ordinario, con el uso de materiales y ayudas oportunas. Los datos nos remiten a que, cada vez más, los alumnos con necesidades educativas especiales son matriculados en entornos ordinarios escolares.

3. EL MODELO DE CALIDAD DE VIDA COMO MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

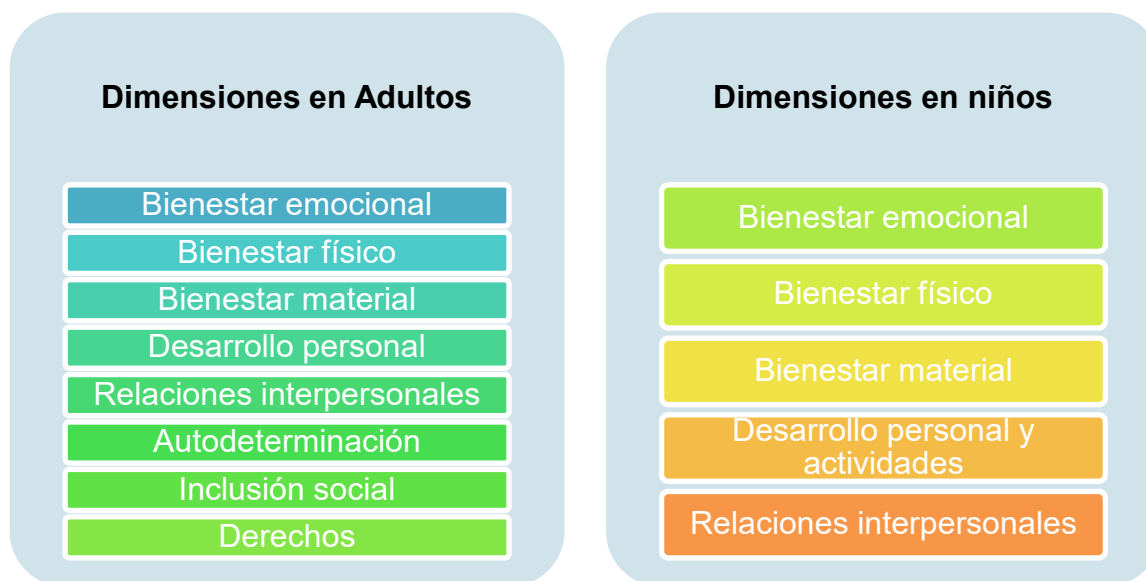
Teniendo en cuanto lo expuesto sobre cómo ha de ser una educación inclusiva que no discrimine a los alumnos según sus características personales, Verdugo y Rodríguez (2008) aluden al modelo de calidad de vida como programa que pone el énfasis en la persona y ayuda a planificar las actividades y los apoyos en función de la persona, favoreciendo así una inclusión social y educativa real. Este modelo está compuesto por las dimensiones principales que se encuentran influenciadas por las características personales y ambientales, así como es evaluado en base a indicadores que sean culturalmente sensibles (Schalock y Verdugo, 2007).

Este modelo, como base de referencia para realizar las transformaciones en los entornos educativos y dirigir los esfuerzos hacia el trabajo de las necesidades del alumnado (Verdugo, 2009), expone que cada niño y cada niña tiene y vive una realidad diferente y que, a través de la evaluación de sus condiciones y características personales, se ha de realizar una programación específica en base a sus necesidades.

Dicha evaluación ha de regirse mediante la participación y colaboración mutua con el alumnado, dotándoles de voz y decisión propia, haciéndoles partícipes del proceso evaluativo y facilitando el descubrimiento de sus propias necesidades, tal y como promulgan los principios de la educación inclusiva (Ainscow, 1999). El modelo de Calidad de Vida, además de identificar las necesidades y definir los programas de atención individualizada, favorece la planificación de apoyos personales para la consecución de los objetivos previstos.

Verdugo y Rodríguez (2008), proponen la unificación de instrumentos y herramientas en función de la finalidad de la evaluación. El Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia (CVI-CVIP), elaborado por Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini (2009), para la etapa de Educación Primaria, permite obtener un enfoque holístico y multidimensional que facilita la orientación de los programas personalizados de atención educativa, así como las intervenciones para la mejora de la calidad de vida en la infancia. Este cuestionario, que sigue los principios del modelo de Calidad de Vida, simplifica las ocho dimensiones propuestas en la etapa adulta a cinco dimensiones propuestas en la etapa infanto-juvenil:

Tabla 1. Elaboración propia basada en CVI-CVIP.



Siguiendo en la aplicación del modelo de calidad de vida en el ámbito educativo, estas dimensiones (precedidas de lo ya expuesto), conducen al replanteamiento de las prácticas profesionales. Estas, según las directrices del modelo, han de tener en cuenta el entorno comunitario en el que el alumnado se desenvuelve, ha de contar con el uso de buenas prácticas educativas que permitan un entrenamiento en habilidades funcionales y el empleo de apoyos naturales e individualizados, con la finalidad de garantizar una igualdad de oportunidades, una plena participación, una vida independiente y una autosuficiencia económica (todo ello a medio o largo plazo). Se hace notable la necesidad de transformación del entorno educativo para dar respuesta a toda la diversidad del alumnado, partiendo desde la organización estructural de los equipos docentes hasta la innovación en las prácticas educativas, marcado por un claro enfoque inclusivo que recoja y de respuesta a los principios de la escuela inclusiva (Alejandro Contento *et al.*, 2018). Por ello, es necesario la creación de actividades más allá del currículo y centradas en el pleno desarrollo de la persona y de sus necesidades personales y sociales.

Son diferentes y diversos los modelos e investigaciones innovadoras en atención a la diversidad en el aula. Desde la restructuración de los aprendizajes no formales en los espacios de recreo que proponen Artiles, Marchena y Santana (2016), donde estas adaptaciones dar lugar a un aumento de la capacidad de participación de todo el alumnado, hasta los modelos de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación (Mumbardó-Adam *et al.*, 2017), donde se proponen tres niveles de apoyo e intervención para atender al alumnado en función de sus características y necesidades educativas, además de favorecer su participación educativa y la consecución de metas personales en el alumnado.

4. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO ESCOLAR

Habiendo revisado el estado de la inclusión educativa, podemos concluir que los modelos de atención a las personas con discapacidad se centran en la mejora de las

condiciones personales y sociales de los usuarios, ya que su objetivo último es mejorar su calidad de vida en función de sus intereses y motivaciones personales, intentando minimizar sus limitaciones a través de la potenciación de sus capacidades y dotando de apoyos individuales para la consecución de estos objetivos vitales.

Rodríguez y Cruz (2015) plantean la planificación curricular como estrategia que hace posible el máximo desarrollo de las capacidades y los aprendizajes de los alumnos. Por ello, es necesario el dominio de las fuentes de conocimiento de la legislación educativa, con el objetivo de realizar una programación eficaz que represente la elección de una metodología acorde y unos buenos resultados personales del alumnado (del Valle *et al.*, 2018).

El actual modelo educativo pone el foco en la adquisición de las competencias clave como condición indispensable para lograr el pleno desarrollo personal, social y profesional de los ciudadanos (Orden ECD/65/2015), y cuyo enfoque competencial de la educación ha de conllevar cambios escolares (de organización docente y de metodología educativa) para asegurar que el alumnado alcance su pleno desarrollo. La estrecha relación entre objetivos y competencias, estableciendo que la adquisición y consolidación de estos favorecerán la incorporación del alumnado a la vida adulta y al aprendizaje a lo largo de su vida, favorecerá que se creen medidas específicas para que el alumnado con necesidades educativas de aprendizaje pueda ser evaluado del dominio de sus competencias bajo los principios de no discriminación, accesibilidad y diseño universal del aprendizaje, gracias a la relación entre las competencias clave, los contenidos y los criterios de evaluación (especificados a través de los estándares de aprendizaje evaluables).

Profundizando en la Orden EDU/849/2010 que regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y los servicios de orientación educativa, especifica que los centros y unidades de educación especial (artículos 26 y 27) impartirán una educación dirigida al desarrollo de la autonomía personal, la integración social y laboral y la mejora de la calidad de vida del alumnado. En virtud de la autonomía pedagógica de los centros, estos podrán elaborar la propuesta curricular adaptando el currículo oficial a las necesidades educativas diferenciales del alumnado y garantizando la cobertura de sus necesidades y su autonomía.

Rodríguez (2010) marca que la integración de las competencias en el sistema educativo conlleva el cambio del foco de la educación hacia la atención del alumnado y de sus posibilidades de aprendizaje, intentando maximizar el desarrollo de las capacidades y los aprendizajes de estos. Esta afirmación, que suscribe los principios de la escuela inclusiva, nos lleva a reinterpretar las competencias clave de la LOE-LOMCE y adaptarlas al contexto inclusivo especificado en el modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2007).

Esta reinterpretación nos da una nueva visión de la orientación de los aprendizajes que el alumnado con necesidades educativas especiales ha de adquirir en la educación reglada, facilitando la asignación de nuevos significados y a la adaptación de los estándares de aprendizaje evaluables, en función de esta interpretación (Gómez Jiménez, 2018). Para ello, hemos tomado los principios de la escuela

inclusiva y los argumentos expuestos pro Schalock y Verdugo (entre otros autores) como base para la clasificación de las competencias clave dentro del modelo de calidad de vida.

Tabla 2. Elaboración propia basado en Gómez Jiménez, 2018.

Bienestar emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística • Aprender a aprender
Bienestar físico	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Bienestar material	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender • Competencia digital
Desarrollo personal y actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Aprender a aprender • Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor • Conciencia y expresiones culturales
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias sociales y cívicas • Conciencia y expresiones culturales

Esta propuesta de clasificación de las competencias dentro de las dimensiones de calidad de vida en niños, puede variar en función de la interpretación que se realice de la Orden ECD/65/2015. A través de esta, podemos comprobar que los enfoques de la escuela inclusiva y los nuevos paradigmas de atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales tienen cavidad dentro de la escuela. Tan solo es necesario cambiar el enfoque docente de la legislación educativa actual.

Esta indica al docente los mecanismos mínimos y necesarios que ha de seguir y emplear en su actividad profesional, pero permite un amplio margen de actuación en torno a la metodología a emplear y a la evaluación del alumnado. A partir del estudio de la escuela inclusiva y de los modelos de calidad de vida presentados, solo es necesario cambiar el enfoque profesional de la educación para hacerla accesible e inclusiva.

5. CONCLUSIONES

Tras este análisis, podemos deducir que el sistema educativo español actual se basa en la adquisición de competencias por parte del alumnado, priorizando la cantidad de la enseñanza en lugar de la calidad de estas. Además, la atención a la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales se rige por las mismas normas y principios que el resto del alumnado, estableciéndose únicamente

medidas de no discriminación y accesibilidad en lugar de potenciar el máximo desarrollo del alumnado.

A lo largo de esta exposición del estado actual de la literatura científica y el estudio de la normativa educativa actual, hemos llegado a la conclusión de que la aplicación de los nuevos modelos y de los principios de la escuela inclusiva es posible dentro del marco educativo actual. Basándonos en los diversos articulados y desarrollos normativos (tanto ministeriales como regionales) expuestos, hemos encontrado que la evaluación del alumnado ha de regirse bajo el enfoque competencial y la relación de este con los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables.

Los desarrollos normativos nos permiten interpretar las descripciones competenciales, adaptando estas a los principios y paradigmas de la atención a la diversidad, así como elaborar una síntesis de los estándares de aprendizaje evaluables en relación con las dimensiones del modelo de calidad de vida al que contribuyen. Dicha adaptación (basada en lo expuesto en el Real Decreto 126/2014 nos permite tener una visión global de cómo los elementos curriculares favorecen y mejoran la calidad de vida del alumnado con y sin necesidades de apoyo educativo.

A modo de reflexión final, la relación entre la legislación educativa y las investigaciones en materia de atención a la diversidad muestran una ruptura (o dificultad de establecimiento de actuaciones conjuntas) entre escuela y sociedad. La educación es una etapa vital en el desarrollo de la persona y, por ello, es necesaria la atención y aplicación de nuevas metodologías que mejoran la calidad de vida de los alumnos, bajo el amparo de la normativa estatal y regional. Por ello, y para facilitar el desarrollo personal en las etapas educativas, es necesario un diálogo conjunto entre entidades, sociedad, familias, centros educativos y administración competente en materia educativa, con la finalidad de establecer una línea de trabajo común.

6. BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 115, de 19 de junio de 2017, 23109-23178. Recuperado de

<https://www.educa.jcy.es/es/resumenbocyl/acuerdo-29-2017-15-junio-junta-castilla-leon-aprueba-pla.ficheros/1028959-BOCYL-D-19062017-16.pdf>

Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.

Alejandro Contento, K. J., Erraéz Alvarado, J. L., Vargas Gaona, M. V. y Espinoza Freire, E. E. (2018). Consideraciones sobre la educación inclusiva. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 18-24. Recuperado de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>

Artiles Rodríguez, J., Marchena Gómez, R., y Santana Hernández, R. (2016). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 208, 47(2), 79-88. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/15640>

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, (349, 137-152. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm, 7477, de 19 de octubre de 2017. Recuperado de https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?documentId=799722&type=01&language=es_ES

Dyson, A. (15-17 de mayo 2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En Verdugo Alonso, M. A., y Jordán de Urríes Vega, F. B. (Eds). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca.

Espinosa, D., Reyes, M., y Rodríguez, L. (2015). Inclusión y educación [online] sites.google.com. Recuperado de <http://sites.google.com/inclusionyeducacion/modelo-de-calidad-de-vida-en-la-educacion-inclusiva>

Felipe Rello, C., Garóz Puerta, I., y Díaz del Cueto, M. (2014). Determinantes de las técnicas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en programas educativos: una revisión internacional. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 251, 45(3), 28-46. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART20897/relo.pdf>

Gómez Jiménez, O. (2018). *El sistema educativo bajo el modelo de calidad de vida ¿Deseo o posibilidad?* (Trabajo final de curso). Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo.

Guirao Lavela, J. M, y Arnaiz Sánchez, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 252, 45(4), 22-47. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21671/guirao.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, ara la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Mumbardó-Adam, C., *et al.* (2017). Promoviendo la autodeterminación en el aula: El modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 262, 48(2), 41-59. Recuperado de <http://sid.usal.es/21846/8-2-6>

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 la gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 83, de 6 de abril de 2010, 31332-31380. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>

Orden ECD/65/2015, de 1º de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y el marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf/0000245656_spa.locale=es

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Rodríguez Torres, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de las competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, (20), 254-270. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/8299>

Rodríguez Torres, J., y Cruz Cruz, P. (2015). ¿Una nueva forma de programar? Concreción curricular tras la LOMCE. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(2), 938-961. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5834790.pdf>

Sabeh, E. N., Verdugo Alonso, M. A., Prieto Adánez, G., y Contini de González, E.N. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.

Schalock, R. L., y Verdugo Alonso, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 234, 38(4), 31-36. Recuperado de <http://sid.usal.es/docs/F8/ART10366/articulos2.pdf>

del Valle Díaz, S., Rodríguez Torres, J., de Cisneros de Brito, J., Cabanillas Cruz, e., y Castillo Gil, I. (2018). Educación ¿Qué cambios se pretenden? *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (18), 39-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77153913002>

Verdugo Alonso, M.A., y Rodríguez Aguilera, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 262, 48(2), 41-59. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10955/valoracion_inclusion_educativa.pdf

Verdugo Alonso, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349 (mayo-agosto), 23-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf