

**ANÁLISIS DEL III PLAN DE ACCIÓN PARA PERSONAS CON
DISCAPACIDAD 2012-2015 DE LA COMUNIDAD DE MADRID
ÁREA DE EDUCACIÓN**

INFORME PROVISIONAL*

Echeita, G.

Fernández, M.L.

Márquez, C.

Moreno, A.

Pérez, E.

Simón, C. (coordinadora del equipo de la UAM)

Colaboradoras:

Pérez, T.

Universidad Autónoma de Madrid

*Este documento es un informe provisional. Por ello, no se autoriza la reproducción total o parcial del mismo. Se ruega no citarlo sin consentimiento expreso por parte del equipo responsable de su elaboración.

ÍNDICE

1. Introducción	2
1.1. Objetivos del informe y planteamiento general del análisis realizado	2
1.2. Marco de referencia: la educación inclusiva como derecho	5
2. Procedimiento seguido para la búsqueda de evidencias: estrategias de recogida de información	9
3. Resultados provisionales de los datos recogidos a través de los cuestionarios	12
3.1. Participantes	12
3.2. Resultados	13
4. Resultados provisionales de la estrategia de valoración a través de expertos/as	21
5. Algunas reflexiones provisionales	23
6. Anexos	26

1. Introducción

1.1. Objetivos del informe y planteamiento general del análisis realizado

Entre los objetivos del proyecto “Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social” financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo (ref.H2015-HUM/3330) se encuentra el de “Analizar el éxito del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid y la elaboración de un marco para un nuevo Plan”.

Para responder a este objetivo, el III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid se analiza desde cinco grandes áreas temáticas: 1) sanidad y prestaciones sociales, 2) empleo, 3) educación, 4) participación, accesibilidad y conflicto, 5) deporte, cultura y ocio.

En relación con el área de Educación, para el cumplimiento del mencionado objetivo, el equipo de la Universidad Autónoma de Madrid, responsable de dicha área, está llevando a cabo un proceso de recogida de información a través de diferentes instrumentos e informantes. En este proceso también se ha contado con la colaboración de profesorado de la Universidad Carlos III vinculado al proyecto.

El objetivo de este informe es presentar los resultados provisionales del análisis realizado, relativos al área de Educación contenida en el III Plan de Acción para la Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid. El marco de referencia de la valoración llevada a cabo ha sido la comprensión de la educación inclusiva como un derecho de todos los alumnos y alumnas sin exclusiones.

El III Plan de Acción para personas con discapacidad 2012-2015, fue planteado con un amplio consenso y con una acción integrada de todo el Gobierno de la Comunidad de Madrid. Tiene como objetivo final fomentar la integración social y laboral de las personas con discapacidad a través de 448 medidas y actuaciones concretas.

Desde este marco de actuación se pretende mejorar la calidad de los servicios y garantizar su accesibilidad universal, de manera que se facilite la promoción de la vida independiente de las

personas con discapacidad y sus familias. Para ello, desde el III Plan de Actuación se busca la eliminación de barreras físicas, psicológicas y sociales que impiden la plena inclusión social de todas las personas con (*dis*)capacidad.

Esta atención a las personas con discapacidad se desarrolla dentro del III Plan de Atención a las Personas con Discapacidad desde dos grandes bloques de acción (pp. 122):

- Acciones reactivas, que persiguen asegurar los servicios actualmente disponibles aumentando la eficiencia y la calidad de los mismos, con el fin de proporcionar una mayor y mejor garantía de la atención.
- Acciones proactivas, que se refieren principalmente a acciones, programas y servicios a implantar de carácter preventivo o de detección en la infancia temprana, y acciones de difusión, sensibilización, formación e investigación.

Área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid

Según se desprende textualmente del III Plan de Acción, son objetivos de este área “la adopción de medidas para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo de las personas con discapacidad, en sus distintos estadios y, en los distintos niveles y modalidades de enseñanza post-obligatoria” (pp. 170).

Para la consecución de estos objetivos, el área educativa de III Plan de Acción se diseña en función de dos programas (pp. 171-174):

- **Programa 1. De acceso al sistema educativo**, con los objetivos de:
 - Ofrecer una adecuada respuesta al alumnado partiendo del principio de inclusión en el sistema educativo dentro de la modalidad más adecuada para cada caso, garantizando el desarrollo de todos y todas, favoreciendo la equidad y contribuyendo a una mayor cohesión social.
 - Adoptar medidas para garantizar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en los distintos niveles del sistema educativo.

- **Programa 2. Educación para la vida adulta**, con el objetivo de:
 - Favorecer el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza post-obligatoria

Para ello, como se menciona en el III Plan (p. 169), el área de Educación se basa en uno de los principios que fundamentan la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹: “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”.

Asimismo, en este marco es necesario considerar, entre otros aspectos, que el Plan contempla cuatro programas horizontales que, por su contenido son relevantes para todas las áreas y en los que, por tanto, también hay medidas educativas:

- Igualdad de oportunidades e inclusión social
- Mujer
- Calidad, innovación y excelencia
- Accesibilidad universal

De la misma forma, en otras áreas como las de Atención Temprana y el Área de desarrollo especial Trastornos del Espectro Autista (TEA) también se contemplan actuaciones en este ámbito.

Como el propio Plan señala en varias ocasiones en su introducción, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006)² es uno de los marcos referenciales más importantes para orientar cualquier Plan de acción como el que ahora estamos analizando. En ese sentido, parece lógico y coherente que el criterio básico que hemos seguido para el análisis de las acciones, haya sido cómo la Convención interpreta el derecho a la educación de las personas con discapacidad. A este respecto, tanto la Convención como diversos pronunciamientos -véase el “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”, de 18 de diciembre de 2013, correspondiente al Consejo de

¹ BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006

² UN (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

Derechos Humanos, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Comentario General nº 4 2016 (Art.24. Derecho a la Educación Inclusiva) del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas- han establecido que el derecho a la educación debe interpretarse como el derecho a la educación inclusiva.

Por esta razón, a continuación compartiremos algunos de los elementos fundamentales que articulan lo que se entiende por educación inclusiva, para pasar posteriormente a describir el método utilizado para realizar este análisis (estrategias para recoger la información y resultados) y las conclusiones iniciales que se derivan de los resultados obtenidos.

Como mostraremos, en el intento de evaluar tanto la coherencia entre objetivos y medidas propuestas como entre las necesidades educativas de las personas con discapacidad y las medidas recogidas en el propio Plan de actuación, nos hemos acercado a distintos agentes educativos y sociales solicitándoles su valoración a tal efecto.

1.2. Marco de referencia: la educación inclusiva como derecho

Como se ha dicho en el Comentario General nº 4 el sobre el significado del derecho a la educación inclusiva (Art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, UN 2006), promovido por el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad (UN.CRPD, 2016³) la educación inclusiva puede y debe ser entendida como:

- a) Un derecho humano fundamental de todas las personas con discapacidad.
- b) Un medio para alcanzar la plena realización del derecho a la educación y un medio indispensable para alcanzar otros derechos humanos.
- c) Un principio que valora el bienestar de todo el alumnado, respeta su inherente dignidad y reconoce sus necesidades y capacidades para contribuir a la sociedad.
- d) Un proceso que necesita una implicación y un compromiso continuo para eliminar las barreras que impiden el disfrute del derecho a la educación, junto con cambios en

³ UN. CRPD (2016). General comment Nº4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>

las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas ordinarias, para ajustarse a todas y todos los estudiantes.

Por su parte, como nos recuerda la UNESCO (2016)⁴, no podemos hablar de educación inclusiva sin tener en consideración cuatro elementos centrales interrelacionados y que, en su conjunto (no podemos prescindir de ninguno), nos acercan a la comprensión del significado y alcance de la educación inclusiva:

- La inclusión es un proceso que no tiene fin, una tarea de constante revisión e introducción de mejoras en los entornos educativos.
- La inclusión es la preocupación por la identificación y eliminación de barreras: el concepto de barreras hace referencia al conjunto de factores que limitan o pueden llegar a limitar la tarea de articular con equidad y de forma justa para todas las personas, la presencia, el aprendizaje y la participación de los y las alumnas de un centro escolar. Estas barreras se pueden encontrar en los diferentes planos que conforman el centro escolar, es decir, en las culturas, en las políticas y en las prácticas escolares.
- La inclusión se refiere a articulación con equidad de la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado: en este marco “presencia” se refiere a dónde son escolarizados los alumnos y alumnas pues, sin ser lo definitorio, los lugares son importantes y deben permitir acceder a una educación en igualdad de condiciones que el resto del alumnado. “Aprendizaje” se entiende como la preocupación porque todos los alumnos y alumnas de la escuela tengan el mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del currículo de cada etapa educativa. Tiene que ver, por ello, con su éxito académico. En este contexto, es importante resaltar una idea de éxito más amplia y comprensiva que la vinculada al logro de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, que las administraciones educativas suelen usar para evaluar ciertos rendimientos escolares. Por su parte, la “participación” se relaciona con la calidad de las experiencias en el centro escolar. Se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada estudiante así como en la preocupación por su

⁴ UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf

bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (como las relaciones de amistad y compañerismo). Por lo tanto, rechaza las situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.

- La inclusión implica una preocupación particular por los grupos de aprendices en mayor riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Debemos insistir en que la educación inclusiva se refiere a **todos los alumnos y alumnas** de un centro. Pero sin olvidar lo anterior, también dirige su mirada de forma particular a las y los estudiantes más vulnerables, para introducir los pasos necesarios que aseguren, cuando sea necesario, su presencia, aprendizaje y participación. Sin duda, uno de estos colectivos es el de las y los estudiantes con *(dis)capacidad* (Campoy, 2013; UNICEF, 2013)⁵.
- Como estamos resaltando, la educación inclusiva es un derecho. Es incuestionable que estamos hablando de un derecho claramente reconocido (en el caso de las personas con *(dis)capacidad* ver la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, UN, 2006). Pero hablar de derechos supone necesariamente trabajar para conseguir las condiciones que hagan posible su disfrute. De lo contrario, lo que se hace *de facto* es negar ese derecho y generar situaciones de discriminación directa o indirecta. Como dijo María Emilia Casas (2007, p. 43⁶), ahora expresidenta del Tribunal Constitucional, “no puede olvidarse que la imposibilidad del ejercicio de los derechos, no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad”.

Así, desde el momento en el que un país, como es el caso de España, ha ratificado esta Convención, resulta una práctica discriminatoria, la segregación del alumnado por razón de discapacidad (por sus necesidades educativas especiales) en centros o aulas de educación especial.

A este respecto, y viendo cómo interpreta la Convención el derecho a la educación inclusiva, tenemos que señalar que es evidente que este enfoque es incompatible con la existencia de una educación segregada en aulas en centros de educación especial.

⁵ Campoy, I. (2013). *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*. Madrid: UNICEF.

UNICEF (2013). *Estado Mundial de la Infancia. 2013. Niños y niñas con discapacidad*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/>

⁶ Casas, M.E. (2007). Prologo. En R. Lorenzo y L.C. Pérez. *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 39-46). Madrid: Aranzadi/Thomson

La *segregación* se da cuando la educación de estudiantes con discapacidad se proporciona en entornos separados diseñados o empleados para dar respuesta a una o varias deficiencias, en condiciones de aislamiento de los estudiantes sin discapacidad (UN.CRPD, 2016, p. 4 del original⁷).

El derecho a la no discriminación incluye el derecho a no ser segregado y a ser provisto de adaptaciones razonables y ha de ser comprendido en el contexto del deber de proporcionar entrono de aprendizaje accesibles y ajustes razonables (UN.CRPD, 2016, p. 6 del original)

Resumiendo, hablamos de educación inclusiva para referirnos a un derecho fundamental igual para todo el alumnado. Una aspiración que comprende un proceso vinculado a la mejora de las condiciones de los centros educativos, que reduzcan los procesos de segregación, marginación o fracaso escolar. Un derecho que debe hacerse efectivo mediante la reducción de las barreras existentes en las culturas, en las políticas y en las prácticas existentes, de forma que sean accesibles para todos y todas.

En definitiva, una aspiración orientada a las construcción de un sistema escolar de mayor calidad y, por ello, de mayor equidad.

2. Procedimiento seguido para la búsqueda de evidencias: estrategias de recogida de información

El proyecto Madrid sin Barreras: discapacidad e inclusión social (MADINC), tiene entre sus objetivos llevar a cabo una “evaluación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid, 2012-2015”. Este objetivo, en apariencia claro y preciso debe, no obstante, contextualizarse y adecuarse a la realidad del proceso y a la meta de que los trabajos realizados por el equipo investigador del proyecto MADINC tengan sentido y utilidad; en primera instancia para quienes son responsables de esta tarea en la Comunidad de Madrid y,

⁷ Traducción de M.A. Verdugo y A.M. Amor (INICO)

en última, a las personas en situación de discapacidad de esta Comunidad, que son sus destinatarias finales.

En este sentido, es conocido que el propio Plan contempla y ha ejecutado y difundido una evaluación del mismo. En este contexto, el proyecto MADINC no se ha planteado realizar una “evaluación de la evaluación realizada”, ni llevar a cabo una que fuera alternativa a esta. En todo caso, ni el diseño del proyecto MADINC, ni los medios del que el mismo dispone están pensados para ninguna de estas finalidades.

Sin embargo, en un momento en el que, seguramente, la Comunidad de Madrid ya tiene que estar trabajando en el diseño de un nuevo Plan para el siguiente trienio (2016-2019), sí creemos que tiene pleno sentido y utilidad hacer aportes que contribuyan a que el siguiente mantenga las fortalezas de distinto tipo identificadas en el III Plan, y que destaca el propio equipo MADINC (por ejemplo, en cuestiones de oportunidad, amplitud, apoyo político, participación del movimiento asociativo, etc.), y reduzca las debilidades que el mismo ha tenido.

Es en el contexto de esta finalidad global, que bien cabría denominar de evaluación formativa o para la mejora, en el que han de considerarse las estrategias y actuaciones llevadas a cabo por el equipo de MADINC para “evaluar el III Plan de Acción para Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid, 2012-2015”, conforme a los medios, posibilidades y limitaciones del propio proyecto.

Para ello, en lo que respecta al área de Educación, hemos diseñado una estructura de evaluación mixta, en la que hemos contado con dos estrategias de recogida de información que describimos a continuación:

- Consulta directa mediante cuestionarios a profesionales del ámbito educativo, así como a entidades vinculadas al tercer sector en la atención a personas con discapacidad.
- Una consulta a personas expertas en el ámbito de la educación inclusiva a través de la técnica Delphi.

Para el informe provisional que aquí se presenta se han considerado fundamentalmente los datos de los cuestionarios recibidos hasta este momento. El proceso de trabajo requerido para la técnica Delphi no permite disponer, en el momento de elaborar este documento, de los resultados definitivos y validados obtenidos a través de la misma. En el informe final se incorporará la información de la totalidad de las estrategias utilizadas.

Complementariamente, para la elaboración de las conclusiones que configuran el informe final, además de los datos y análisis de las técnicas anteriores, se tendrán en cuenta las observaciones y conclusiones generales derivadas del estudio temático realizado en el contexto de una clínica jurídica diseñada y desarrollada en el marco de este proyecto, bajo la dirección de Ignacio Campoy, profesor de la Universidad Carlos III, cuyo título ha sido “La educación inclusiva en España”. Se trata de un trabajo de investigación realizado por estudiantes del Máster en Derechos Fundamentales que organiza el Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” de la Universidad Carlos III de Madrid, centrado en el análisis del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid, en lo que respecta al derecho de los niños y niñas con discapacidad a una educación inclusiva.

a) Cuestionario de valoración del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid

La finalidad de este cuestionario es recoger la opinión de diferentes profesionales sobre el III Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid. Para ello, se les pidió que revisaran la parte correspondiente al Área de Educación (pp. 169-174) del III Plan. Aunque como se señala en dicho instrumento, en otras áreas, así como en los programas horizontales del III Plan se recogen objetivos y actuaciones relacionadas con educación, el mismo se centra en la parte específica correspondiente a la denominada Área de Educación.

Asimismo se pidió que se tuviera en cuenta para esta valoración qué se entiende por Educación Inclusiva desde el sistema de Naciones Unidas. Para ello, se les facilitó un texto en el que se recoge este aspecto.⁸

⁸ Borrador del Comentario General nº 4

El cuestionario elaborado consta de dos partes:

- **Parte 1. Datos generales de la persona y centro de referencia**
- **Parte 2. Valoración del III Plan de Acción.** Esta parte está formada por dos preguntas cerradas y tres abiertas sobre:
 - El conocimiento del III Plan por parte de la persona que cumplimenta el instrumento.
 - La coherencia del plan propuesto.
 - Su impacto en el desarrollo de una educación inclusiva para el conjunto de estudiantes con discapacidad de la Comunidad de Madrid
 - Propuesta de nuevos objetivos y actuaciones

Es importante señalar que, siguiendo las recomendaciones del *Comité de Ética de la Investigación* de la Universidad Autónoma de Madrid, antes de comenzar a cumplimentar el cuestionario se informó de los objetivos del mismo, así como del tratamiento de los datos, solicitando un consentimiento informado para participar en el estudio.

b) Técnica Delphi: valoración por parte de expertos

El segundo procedimiento que se ha utilizado es la denominada *técnica Delphi*, de la que se ha realizado una adaptación para los fines del estudio. Se trata de una herramienta utilizada especialmente en la evaluación de programas, en la toma de decisiones, así como en otras situaciones de análisis prospectivos o retrospectivos en los que, en la medida de lo posible, se pretende “poner de acuerdo” a personas expertas que participan en dicho proceso (León y Montero, 2015)⁹.

En esta técnica se aplica y analiza una secuencia de cuestiones a un grupo de participantes que se han seleccionado a partir de unos determinados criterios, relacionados con el objetivo y la temática del estudio que se lleva a cabo. El grupo coordinador proporciona una continua retroalimentación a las personas expertas y actúa como elemento dinamizador e integrador de

⁹ León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

los diferentes acuerdos (Varela-Ruiz, Díaz-Bravo y García-Durán, 2012)¹⁰. Como señalan León y Montero (2015), se contemplan diferentes fases en su desarrollo cuyo número puede variar en función, por ejemplo, del grado de acuerdo entre quienes han participado.

En todo caso, el procedimiento general es el siguiente: en una primera fase se formulan una serie de *preguntas abiertas o en formato de cuestionario* sobre el tema objeto de estudio. Posteriormente, se analizan las respuestas y a partir de las mismas se construye un *segundo cuestionario o documento de síntesis*. Sea con un formato u otro, se presenta un conjunto de afirmaciones con la finalidad de que sean valoradas en cuanto a su grado de importancia por el equipo de personas expertas. Por otro lado, se pide que se argumenten por escrito las razones que han fundamentado las respuestas emitidas.

El análisis de estas respuestas permite la elaboración de un *tercer cuestionario o documento de trabajo* con las respuestas emitidas y con una ordenación en cuanto al grado de importancia otorgado. Se les pide nuevamente que señalen el grado de importancia de los análisis realizados. Si el consenso que se obtiene se considera adecuado se emite el informe final.

En el caso del estudio que se propone, a partir de las líneas generales expuestas anteriormente, se pedirá al grupo de los y las expertas seleccionadas que realicen una valoración y justificación por escrito de sus respuestas ante las cuestiones propuestas.

3. Resultados provisionales recogidos a través de los cuestionarios

3.1. Participantes

El cuestionario se ha enviado a los siguientes profesionales y centros de la Comunidad de Madrid:

- Equipos de orientación de los Centros de Educación Secundaria obligatoria públicos y concertados (hasta el momento se ha enviado a 271 centros).
- A todos los EOEPS generales y específicos.
- Asociaciones de personas con discapacidad (se ha enviado a 81 asociaciones).
- Centros de educación especial (se ha enviado a 49 centros).

¹⁰ Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L. y García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95.

Para acceder a estos centros se han utilizado diferentes estrategias:

- La base de centros de Educación Secundaria Obligatoria públicos y concertados, así como la de centros de educación especial, existente en el registro de “centros educativos no universitarios” de la página web de la Comunidad de Madrid¹¹.
- El listado de EOEPS generales y específicos de la página web de la Comunidad de Madrid¹².
- Para acceder a las asociaciones se han utilizado diferentes estrategias, entre ellas, la página del Ayuntamiento de Madrid, la guía de fundaciones de la Fundación Universia, el listado de asociaciones accesible en la página web de la Universidad Complutense de Madrid, etc.

El envío de los cuestionarios se ha realizado en dos momentos, en una primera fase (entre julio y septiembre) a los equipos de orientación de IES públicos y concertados y a los EOEPS generales y específicos. En una segunda fase (entre octubre y noviembre) a profesionales de asociaciones de personas con discapacidad y a los de los centros de educación especial.

3.2. Resultados

a) Datos descriptivos de los/as participantes

En el momento de realizar este informe provisional se ha contado con 39 respuestas. La mayor parte de profesionales que han remitido su valoración acerca del III Plan han sido orientadores/as de centros educativos de la Comunidad de Madrid (58,3%), seguido de los directores/as (22,2%), en menor proporción, otros profesionales de los ámbitos educativo y/o social (16,7%) y, por último, de Profesores Técnico de Servicio a la Comunidad (PTSC) (2,8%).

¹¹

http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142344057077&pagename=PortalEducacion/Page/EDUC_lista
do

¹²

<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content->

Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2016_RESUMEN+EOEP.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352914905437&ssbinary=true

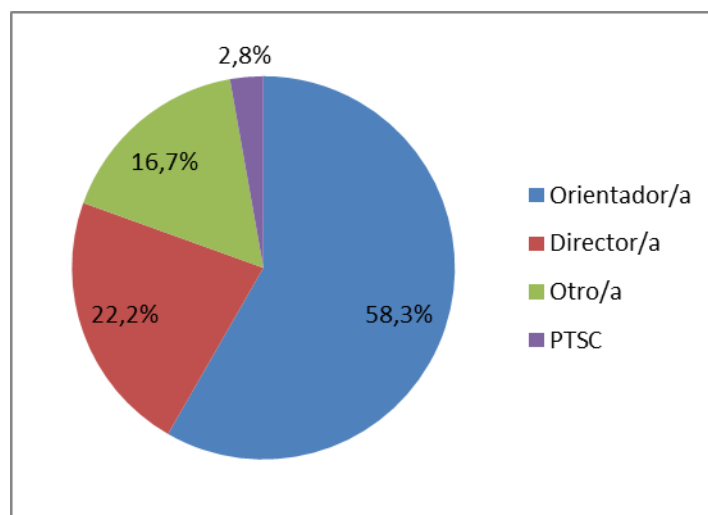


Gráfico 1: Perfil profesional participante

Años de experiencia

En cuanto a la experiencia, podemos decir que casi la tercera parte de los profesionales (30,6%) cuentan con una experiencia profesional superior a 20 años. El 16,7% dispone de entre 16 y 20 años de experiencia, el 25% de las personas encuestadas entre 11 y 15 años, el 16,7% entre 6 y 10 años y tan solo el 11,19% de ellas acumula una experiencia inferior a 5 años.

Estos datos nos indican que quienes han respondido al cuestionario cuentan, de acuerdo con el tiempo de experiencia profesional, con un amplio conocimiento del ámbito educativo y de las prácticas que se desarrollan dentro de este ámbito.

Distribución territorial

Hasta el momento, podemos decir que todas las comarcas geográficas de la comunidad de Madrid tienen representación en nuestros datos. Aunque esta representación no es idéntica para todas las zonas. Así contamos con una mayor presencia de las zonas Norte y Centro y una menor participación de las zonas Este y Oeste.

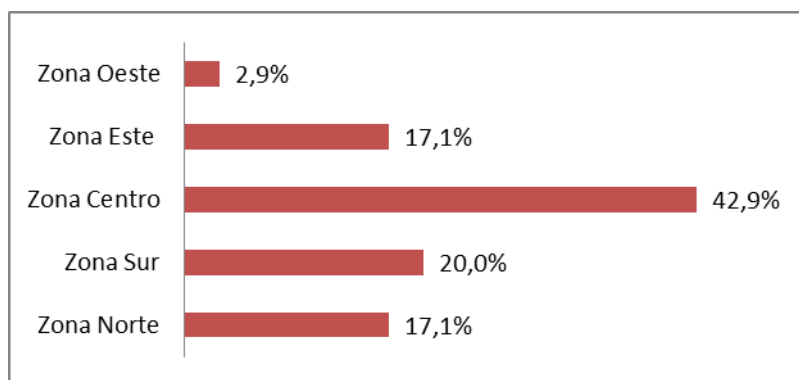


Gráfico 2: Comarca geográfica del centro educativo

Tipo de Centro

Más de la tercera parte de quienes han participado en nuestro trabajo desempeñan su labor educativa en Institutos de Educación Secundaria (35,1%) de la Comunidad de Madrid, seguido por profesionales de centros de EI/EP/ESO concertados (27%). En menor medida estas personas son miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (16,2%), personal de los Centros de Educación Especial (8,1%), personal de asociaciones de atención a personas con discapacidad con ámbito de actuación autonómica (5,4%) y profesionales de otros centros (8,2%).

b) Datos de valoración del III Plan de Acción por los/as participantes.

Nivel de conocimiento previo

Pensamos que el grado de conocimiento de las actuaciones educativas recogidas en el III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid es uno de los criterios más significativos y a tener en cuenta a la hora de analizar su eficacia. En este sentido, hemos preguntados a los y las encuestadas su grado o nivel de conocimiento previo del III Plan. Los datos recogidos han sido significativos ya que casi la mitad de las personas participantes (el 47,2%) reconocieron no tener ningún conocimiento previo a esta encuesta del III Plan. Un porcentaje similar, el 41,7%, admitió que solo tenía conocimiento de algunas de las actuaciones recogidas en este marco de actuación. Tan solo el 11,1 % manifestó conocer con profundidad el documento y las actuaciones incluidas en él.

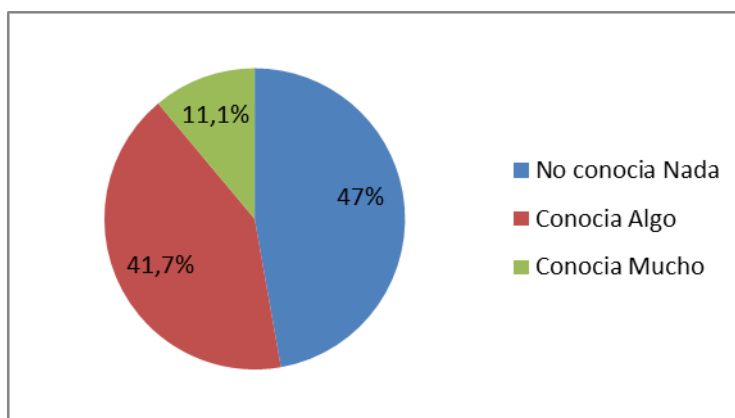


Gráfico 3: Nivel de conocimiento previo del III Plan de Acción

Valoración sobre la coherencia del plan

De la totalidad de respuestas sobre la coherencia interna del III Plan de Acción, el 33,3% de las personas encuestadas han considerado que este plan constituye un marco de intervención adecuado y acorde con las necesidades que plantea el alumnado con discapacidad. Han destacado, además, que es un marco de actuación con coherencia interna entre los objetivos generales y específicos, así como entre estos objetivos y las actuaciones plateadas en el mismo.

El 46,6% de los profesionales de la muestra que ha respondido al cuestionario consideran que el III Plan de Acción no cumple los requisitos necesarios para poder hablar de coherencia interna debido a que, si bien puede hablarse de coherencia entre los objetivos generales y específicos, las actuaciones que se diseñan para responder a estos objetivos son “insuficientes”.

El 13,5% de las respuestas señalan que no existe una difusión adecuada del Plan y que, por lo tanto, no se conoce entre la población destinataria. El 6,6 % afirmaron no contar con criterio suficiente para valorar la coherencia del Plan.

Algunas de las valoraciones cualitativas más destacables en relación con la coherencia interna del III Plan se recogen a continuación:

“Objetivos generales y específicos adecuados pero faltarían actuaciones concretas o especificar más como se llevarán a cabo” (Orientador/a IES)

“Tiene coherencia interna y es altamente pretencioso y completo. El problema me temo que es la falta de recursos materiales y humanos para llevarlo a cabo” (Orientador/a IES)

“La difusión de estas actuaciones es escasa sobre todo en la difusión a los profesionales que trabajamos "a pie de obra". (Orientador/a IES)

Contribución al desarrollo de una educación inclusiva

Frente a la cuestión planteada sobre si están de acuerdo en que las medidas recogidas en este III Plan están contribuyendo a la creación de un sistema educativo más inclusivo en la Comunidad de Madrid, casi la mitad de las y los participantes, el 48,6%, está muy de acuerdo con que la ejecución y desarrollo de este III Plan de Acción facilitará el desarrollo de una educación inclusiva. Sin embargo, un porcentaje similar, un 51,4%, se cuestiona esta contribución y considera que el Plan contribuye muy poco a la consecución de una educación más inclusiva, (37,1%) o no contribuye en nada (14,3%) a esta finalidad.

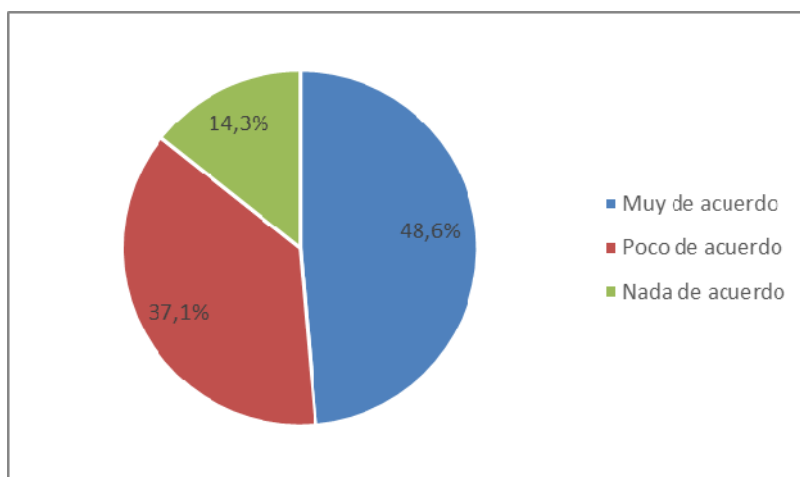


Gráfico 4: Grado de acuerdo contribución del III Plan de Acción a la educación inclusiva

En relación con la cuestión anterior, se dispone de la justificación realizada a las respuestas emitidas por parte de 19 profesionales. A continuación recogemos algunos de los análisis más significativos realizados a este respecto.

El 26,4% de las valoraciones llevadas a cabo afirma que el Plan ha servido para visibilizar y normalizar la atención a las personas con discapacidad y, aunque queda mucho por hacer, la situación educativa del alumnado con discapacidad ha mejorado en general.

Un 36,8% señaló que, a pesar de haberse ejecutado este Plan durante tres años, no se ha producido un cambio significativo en la atención al alumnado con discapacidad.

“No se ha visto su reflejo en las aulas” (Director IES)

“En el ámbito educativo no se han obtenido importantes logros en cuanto a la inclusión de los alumnos con discapacidad en este período” (Orientador/a entro de EI/ EP/ESO concertado)

El 36,8% restante no ha podido valorar la contribución del III Plan de Acción a la consecución de la educación inclusiva por la falta de conocimiento o información sobre este documento.

“Yo, hasta ahora, no había oído hablar de este Plan” (profesional de Asociación)

“Falta publicidad en los centros educativos y coordinación de actuaciones entre los responsables de su puesta en práctica con los orientadores de los centros” (Director/a IES)

Actuaciones prioritarias

En cuanto a la valoración de las actuaciones prioritarias que debe contener un plan de actuación de esta relevancia, las opiniones mostradas son bastante precisas, como se muestra en el Gráfico 5.

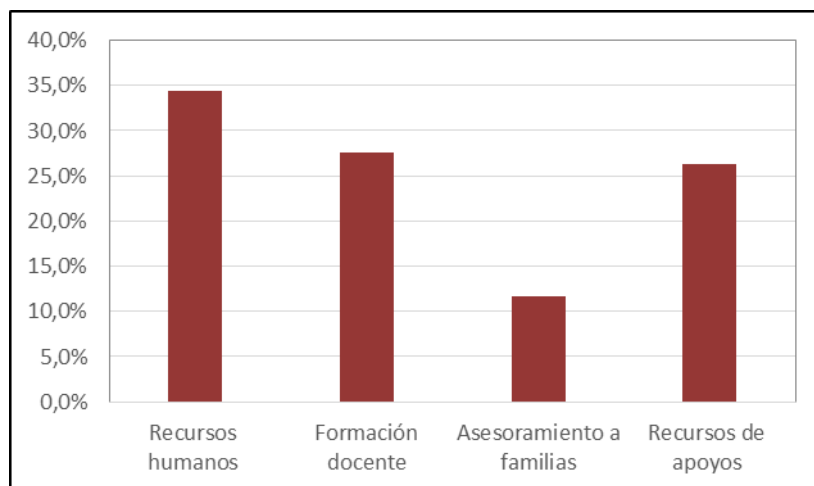


Gráfico 5: Actuaciones más prioritarias próximo Plan de Acción

El 34,4% demanda mayor número de recursos humanos especialistas (AL, PT, intérpretes de signos) dirigidos a atender las necesidades específicas del alumnado dentro del centro educativo.

*“Mayores recursos humanos para todo tipo de alumnos (dentro de las aulas)”
(Director/a EOEP)*

“Auxiliares en las aulas ordinarias donde haya alumnado susceptible de recibir esta ayuda, como TEA por ejemplo (además del PT)” (Director/a IES)

“Mi experiencia personal dentro de un departamento de Orientación me hace echar en falta, sobre todo, recursos personales (Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica)” (Orientador/a IES)

La segunda actuación propuesta (el 27,6% de quienes han participado) considera que, además de esta dotación de recursos humanos especializados, sería conveniente diseñar y poner en marcha una formación específica relacionada con la atención a la diversidad y dirigida al profesorado en general.

“Mayor formación en el profesorado de área” (Director/a Centro de EI/ EP/ESO concertado)

“Dotar a los centros de profesores y de material para poder trabajar con estos alumnos y que logren los objetivos educativos: el desarrollo máximo de sus capacidades y su personalidad” (Orientador/a IES)

“Mejora radical en la formación del profesorado para la atención a los alumnos con discapacidad (para que no recaiga toda la responsabilidad únicamente en los especialistas de PT y AL o fisioterapeutas)” (Orientador/a IES)

En tercer lugar, el 26,3% destaca la necesidad de dotar a los centros de recursos y apoyos de acceso al currículo para garantizar una adecuada atención a la diversidad.

“Dotar a los centros que trabajamos la inclusión de los recursos imprescindibles, que cada vez son más escasos. Se hace difícil trabajar” (Orientador IES)

Por último, se considera también por el 11,7% de las personas encuestadas que, como acción prioritaria para próximos planes, debería incluirse actuaciones de orientación e información a la familia sobre el sistema de ayudas públicas.

“Orientar a familias y profesionales de los institutos sobre ayudas para el paso de la educación obligatoria a la universidad donde estos alumnos pueden estar perdidos y las familias no saben dónde acudir para informarse de los recursos que existen para mejorar la autonomía de sus hijos en esta etapa post-obligatoria” (Orientador/a IES)

4. Resultados provisionales de la estrategia de valoración a través de expertos/as

Tal y como se ha señalado en la introducción, con la finalidad de contribuir a la evaluación formativa del Plan, se ha optado por profundizar de forma más cualitativa en la valoración del mismo a través de una consulta a expertos y expertas mediante la técnica Delphi.

Se ha contado con un primer grupo, formado por cuatro mujeres y dos hombres con una media aproximada de veinticinco años de experiencia profesional que cubre ámbitos relacionados con el desarrollo y la educación de personas a lo largo de todo el ciclo vital con diferentes tipos de discapacidades. Entre estas personas hay quienes han trabajado en puestos de alta dirección, gestión y supervisión de políticas educativas en materia de “educación especial” y “atención a la diversidad” en diferentes administraciones educativas, así como otras que trabajan habitualmente en tareas de asesoramiento y orientación psicopedagógica al profesorado y en la atención a familias. Todas ellas conocen bien el movimiento asociativo de las personas con discapacidad en la Comunidad de Madrid y las normas internacionales, nacionales y locales que afectan a este Área.

Este grupo fue invitado a analizar el Área de Educación del III Plan, conforme a la finalidad y a las siguientes instrucciones y directrices generales:

Preguntas planteadas

1ª) Teniendo en cuenta la valoración que puedas realizar de las principales fortalezas y debilidades de este Plan, ¿consideras que el mismo ha podido tener, o no, un impacto positivo y significativo para el desarrollo del derecho a la educación inclusiva, en este caso, en la Comunidad de Madrid?

2ª) ¿Cuáles son, en tu opinión, los principales ámbitos de intervención y los objetivos generales que debería cubrir un Plan para las Personas con Discapacidad en el área de educación que fuera coherente con la potenciación del derecho a la educación Inclusiva tal y como hoy se plantea?

Se solicitó a los y las participantes la elaboración de un texto que sintetizara su opinión, con una extensión de entre 2000 y 2500 palabras a entregar hacia mediados del mes de septiembre de 2016. Los textos fueron enviados, en fecha y forma, a los responsables del Área de Educación de MADINC quienes, conforme a los requerimientos de la técnica Delphi, elaboraron un primer documento de síntesis, que se ha remitido a este grupo de expertos y expertas. En este caso se les pide que valoren si el mismo contempla sus análisis, pero también si están conformes o disconformes con las apreciaciones y valoraciones generales y específicas que se vierten en dicho Plan.

Con sus valoraciones el equipo elaborará un segundo documento de síntesis que remitirá a estos y, si es posible, a otros expertos para su consideración final.

Como ya se señaló con anterioridad, debido al procedimiento que se debe seguir en esta técnica, en este informe provisional no es posible incluir los resultados de la misma.

5. Algunas reflexiones provisionales

1. Se valora positivamente la existencia del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid, toda vez que el mismo supone un reconocimiento del derecho que asiste a las personas con (*dis*)capacidad a que las administraciones pongan en marcha actuaciones dirigidas a reducir las situaciones de discriminación existentes y/o promover medidas que avancen hacia la equiparación de oportunidades y la promoción de su calidad de vida. La existencia misma del Plan es una oportunidad para hacer un ejercicio de rendición de cuentas, valorar las acciones emprendidas y realizar un ejercicio de prospectiva para el desarrollo de la educación inclusiva.
2. Se valora positivamente que el Plan se plantee como una oportunidad de hacer efectivo el derecho de las personas en situación de (*dis*)capacidad a *participar activamente y ser escuchados* en los asuntos que les atañen.
3. Es bien sabido que el cumplimiento de los derechos de las personas en situación de (*dis*)capacidad en cualquier de sus ámbitos es y será un *proceso de larga duración* (en cierta medida “interminable”), que demanda un esfuerzo sostenido y sostenible a largo plazo. En este sentido deben de ser bienvenidos los “pasos” que se den para seguir avanzando, si bien es cierto que estos pueden ser - como de hecho lo es *el paso* dado en este Plan en materia de educación - aún insuficientes.
4. A pesar de las buenas intenciones que reflejan los objetivos generales del Plan (que se valoran positivamente), su concreción en programas y actuaciones que permitan avanzar significativamente hacia lo que se está entendiendo por educación inclusiva es muy limitada en relación con la ambición de dichos objetivos.
5. Se aprecia una preocupación por el modelo que subyace a las actuaciones previstas, toda vez que, en un Plan de esta naturaleza, es necesario alejarse de un modelo de intervención de carácter asistencial y basado en servicios para “atender” al alumnado con (*dis*)capacidad. En este sentido sería preciso concretar con claridad y no olvidar otras líneas de actuación que contribuyan decididamente a la transformación y mejora

de las culturas, las políticas y las prácticas de los centros ordinarios pues, en último término, son estos los que deben encarnar el derecho a una educación inclusiva para el alumnado con (*dis*)capacidad.

6. El alcance de las actuaciones previstas en este Plan debería valorarse teniendo en cuenta las orientaciones que se derivan de informes, declaraciones y documentos internacionales. Estos han reiterado que, a la hora de planificar e implementar “planes de acción” en materia de educación para los colectivos en riesgo de exclusión (como lo es el de las personas en situación de (*dis*)capacidad), es necesario articular tres planos interdependientes: a) un enfoque sistémico (referido al conjunto del sistema educativo, que conlleva hacer de la educación inclusiva un enfoque transversal a todos los elementos del mismo); b) una perspectiva global (referida a la consideración de los centros escolares como unidad básica de actuación y que, por ello, debe incidir en sus culturas, sus políticas y sus prácticas), y c) una mirada integral respecto a las personas (que debe contemplar y respetar a los y las estudiantes en su singular diversidad y en sus múltiples inteligencias y competencias).
7. Este mismo enfoque es aplicable en su integridad al desarrollo de los procesos de inclusión en los estudios universitarios. Aunque este no es un aspecto que se haya resaltado mucho en las opiniones de las personas que han respondido al cuestionario, consideramos importante destacarlo también. En este sentido preocupa nuevamente que las actuaciones previstas en el Plan estén solamente dirigidas a algunos aspectos muy puntuales (relacionados sobre todo con el acceso) dentro de este complejo y sistémico proceso.
8. Obviamente, siendo importante el acceso a la universidad de jóvenes con discapacidad, cuya tasa de acceso a la misma aún está lejos de la de sus pares sin discapacidad¹³ “la educación en la vida adulta”, desde el punto de vista educativo necesita impulsar actuaciones que, como se ha señalado anteriormente, deben ser sistémicas en el marco del esquema conocido como “*Lifelong Learning*”.

¹³ <http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/330/UNIVERSIDAD%20Y%20DISCAPACIDAD%20II.pdf>

9. La difusión del Plan, al menos desde la percepción de la mayoría de las personas que han respondido al cuestionario hasta este momento, indica que no ha llegado o no es conocido por bastantes profesionales relacionados con los centros escolares que, por otra parte, tienen mucho que decir y hacer en este ámbito.
10. Parece necesario prestar atención al estado actual y futuro del alumnado que, en este momento, está en aulas de educación especial, toda vez que teniendo presente lo que se entiende por educación inclusiva en el marco de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, su permanencia en estos centros sería una situación de discriminación. No debemos olvidar que, en este momento, aproximadamente un 22% del alumnado con necesidades educativas especiales de la Comunidad de Madrid permanece escolarizado en este tipo de centros y, que según los datos ofrecidos en el Informe 2015 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2013-2014, si atendemos a la escolarización de estudiantes en centros específicos, “el incremento en los últimos diez años ha sido del 24,1%” (p. 252)¹⁴ (ver Anexos).
11. Para una parte de las personas encuestadas no se percibe una relación directa entre las actuaciones concretas previstas y los objetivos generales (positivos en su conjunto). Las acciones que se proponen en algunos casos necesitarían de una mayor precisión y, en otros, no se puede considerar que su sola aplicación haya posibilitado progresar significativamente hacia aquellos. En general, es complicado valorar el impacto real de las actuaciones, en la medida en que en este Plan no se contemplan indicadores de logro para las que se proponen. No obstante, aproximadamente un 50% de las personas que han respondido considera que el Plan ha tenido una contribución limitada a la consecución de una educación inclusiva.

14

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142555549082&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1109266227481&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura

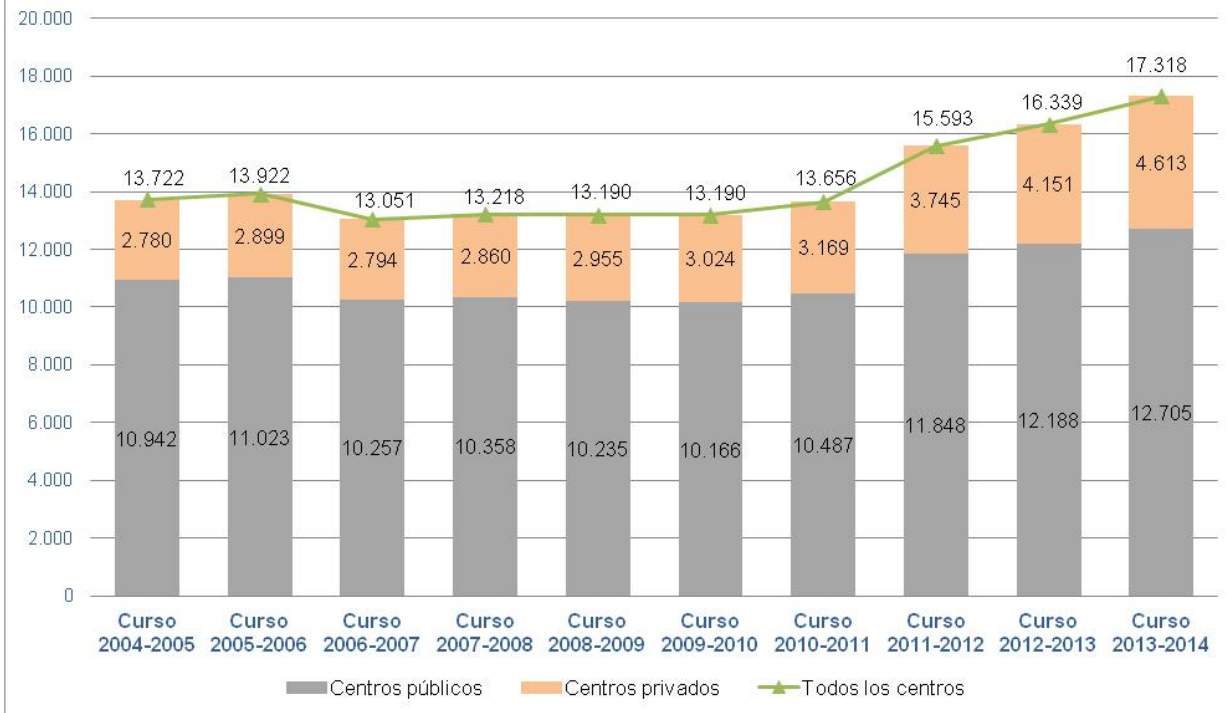
6. Anexos

**Tabla 1. Alumnos/as escolarizados/as en centros y unidades específicas de Educación Especial por tipo de enseñanza y titularidad del centro.
Curso 2013-2014**

	Centros públicos	Centros privados	Centros privados	Total
Educación Infantil Especial	315	176	-	315
Enseñanza Básica Obligatoria	1.764	1.620	2	1.764
Programa de Transición a la Vida Adulta	435	463	-	435
Programas de Cualificación Profesional Inicial	-	252	-	252
Total	2.514	2.511	2	5.027

Fuente: Informe 2015 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2013-2014 (p. 249).

Gráfico 6. Evolución del número de alumnos/as con necesidades educativas especiales integrados/as en centros ordinarios por titularidad del centro. Cursos 2003-2004 a 2013-2014.



Fuente: Informe 2015 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2013-2014(p. 250).