

La planificación de los apoyos al alumnado con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo en el contexto escolar

Cristina Oliveira Rodríguez

<http://hdl.handle.net/10803/667701>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Tesis Doctoral

La planificación de los apoyos al alumnado con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo en el contexto escolar

Cristina Oliveira Rodríguez

Mayo 2019

Dirigida por

Dr. Climent Giné Giné

Dra. Mariona Dalmau Montalà

TESIS DOCTORAL

Título La planificación de los apoyos al alumnado con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo en el contexto escolar

Realizada por Cristina Oliveira Rodríguez

en el Centro Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull

y en el Departamento Psicología

Dirigida por Dr. Climent Giné Giné y Dra. Mariona Dalmau Montalà

La presente tesis doctoral ha recibido el apoyo de la *Beca de Recerca Blanquerna* (BRB), ayuda predoctoral para la formación y contratación de personal investigador novel, que ha sido concedida por la *Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna* de la *Universitat Ramon Llull*.

No podría dedicar este trabajo a otra persona que no fueras tú.

Aunque no estés entre nosotros, tu corazón sigue presente.

Te lo dedico a ti, mamá.

Agradecimientos

Agraïments

Aquest treball ha sigut fruit de les ganes d'aprendre, d'aportar el meu granet de sorra en el camp de l'educació i de voluntat de construir un món més just per a tothom. Sens dubte, el suport que he rebut durant aquests anys ha sigut el que l'ha fet possible. Per això, vull donar-vos el meu sincer agraïment.

Agraeixo profundament a les escoles, mestres, famílies i alumnes la seva participació en aquest treball. Gràcies escoles i mestres per acollir-me i fer-me sentir part del vostre equip, per compartir la vostra experiència i coneixements i per creure en aquest treball des del primer moment. Gràcies famílies per creure que aquest projecte seria un bon suport per als vostres fills, per la vostra disponibilitat i dedicació. Gràcies alumnes per tots els bons moments que hem compartit, pels somriures i l'estima. Gràcies perquè amb tots vosaltres he après molt!

Vull donar el meu agraïment als directors de la tesi doctoral. Gràcies Climent per creure en el projecte, per la teva visió resolutiva i pels coneixements compartits. Gràcies Mariona, per sempre ser-hi al costat, per la teva amabilitat, disposició, dedicació i coneixements aportats. Gràcies a tots dos pel guiatge i pel temps que hem compartit durant aquests anys.

També, voldria fer un especialment agraïment a l'Elisabeth Alomar i al Josep Font. Gràcies Elisabeth per donar-me la gran oportunitat de conèixer el grup de recerca i per

donar-me pas un nou món que desconeixia, el de la recerca, i que actualment tant m'apassiona i aprecio. Et tinc una gran estima i sempre t'estaré agraïda. Gràcies Josep per tots els teus coneixements sobre el camp, per donar llum a la tesis, pels teus consells, per la teva disponibilitat, per la teva passió contagiosa i per la teva mirada sempre positiva! Ha sigut un gran plaer conèixer-te en aquest camí, tens tota la meva admiració.

Vull adreçar el meu sincer agraïment a la Sònia Sànchez i al Carles Riba. Gràcies per pel vostre assessorament i ajuda, pels vostres coneixements metodològics i pel gran suport que sempre m'heu ofert.

Gràcies al grup de recerca DISQUAVI per poder formar part d'aquest grup, per aprendre amb i de vosaltres, per involucrar-me en els diversos projectes de recerca i per compartir coneixement que m'ha enriquit tant. En particular voldria donar el meu agraïment a l'Ana Luisa i a la Natasha, que m'han orientat quan tot just m'introduïa en el grup. Gràcies als projectes que hem compartit en l'últim temps, he pogut conèixer a l'Ingrid. Gràcies per compartir dubtes, per ajudar-me i per sempre dir-me paraules d'ànims que arriben al cor. També voldria agrair al David per compartir tants moments de riure i per les oportunitats que m'ha donat. Em fa realment goig veure com has crescut tant professionalment durant tots aquests anys i haver-te pogut acompanyar en aquests moments. Però voldria donar un especial agraïment a tu, Cris. He tingut la gran sort de conèixer-te i, a més de ser una gran professional, he descobert una gran persona. Gràcies per tot. Gràcies per acompanyant-me en tots els moments de tesi i de no tesi, gràcies per encomanar-me la teva fortalesa i seguretat, per haver-me ajudat quan més ho he necessitat, per compartir tantes xerrades i moments. Gràcies, perquè he trobat en tu

una gran amiga per seguir compartint la vida i els nous reptes que ens prepara. Però sobretot, com bé dius, gràcies per fer que aquest tàndem sigui indissoluble.

Agreixo també a totes les generacions de becaris amb els que he compartit tantes experiències. Ha sigut un plaer compartir tants moments de creixement, moments de lectura científica o d'anàlisi de dades, d'escriptura, molts cafès, dubtes, abraçades terapèutiques, pels pòsits de frases mítiques, per les postals d'estades de recerca, per l'equip multidisciplinar que vam crear, pels riures amb massa decibels... Gràcies per fer del nostre búnker una segona casa per a tots nosaltres. Un especial agraïment a l'Ana i a la Susana amb les que em vaig trobar a les primeres classes de doctorat i amb les que he viscut el procés doctoral. A la Silvia, per haver compartit fantàstics moments.

Mil gràcies a tots els amics i amigues que heu estat al costat. Gràcies Laia, Sara i Roser per seguir l'amistat des del primer curs de carrera, per saber que esteu a prop i per animar-nos a afrontar nous reptes. Gràcies mestres! *Gracias David, Jaime y Berta, por todos los viernes de desconexión, por animar-me en esta aventura y por vuestro apoyo en lo personal. Gracias, Cris S. por escuchar audios interminables hablando de tesis, por tantos días de biblioteca en verano, por apoyarme en todos los momentos de bajón, por seguir la amistad de tantos años. Gracias Aida por tu apoyo, confianza y estima, por tu amistad desde la infancia. Gracias Cris R. por apoyo constante, por tu comprensión, por tu cariño, por tu profunda amistad, por las llamadas de madrugada, por tus domingos de fiesta para ayudarme en la tesis, gracias por haber coincidido en esta vida.*

Y quisiera dar un enorme y profundo agradecimiento a mi familia por vuestro apoyo y cariño incondicional. Gracias a mi abuela por siempre tener palabras de aliento y

fuerza. Gracias a mi padre por apoyarme, por quererme, por enseñarme valores tan importantes como el esfuerzo, la perseverancia, el compromiso y el rigor que han sido fundamentales para seguir siempre hacia adelante en la tesis y en la vida. Gracias Blanca por tenerte como hermana y por luchar como lo haces. Gracias a mi madre por haberme educado como lo hizo, por haberme cuidado tanto, por su infinita paciencia y por su inmenso corazón y amor. Gracias por dejar una huella imborrable que me acompaña. Gracias Encarna y Teo, mis otros padres, por vuestro cariño y apoyo. Gracias por ser mi familia, verdaderamente tengo mucha suerte. Y mi especial agradecimiento es para ti, Alex. Gracias por creer en mí, por acompañarme y cogermelo bien fuerte de la mano, por darme paz, por darme alas, por tu comprensión, por compartir proyectos y hacerme reír. Gracias, en definitiva, por hacerme feliz. Sin duda alguna, no puedo tener mejor compañero de vida.

Índice

Introducción

- 1.1. Presentación y justificación de la investigación..... 11
- 1.2. Estructura de la tesis doctoral..... 13

Marco teórico

La inclusión educativa

- 2.1. Etapas históricas de la inclusión educativa 21
- 2.2. Qué se entiende por inclusión educativa 24
- 3.3. Removiendo barreras para la inclusión educativa..... 28

La Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo

- 3.1. Conceptualización de la Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo 35
- 3.2. Enfoque multidimensional 38

La Calidad de Vida

- 4.1. Calidad de Vida Individual 47
- 4.2. Resultados personales 54

El paradigma de apoyos

- 5.1. Modelo de apoyos 61
- 5.2. Necesidades e implicaciones educativas 68
- 5.3. Sistema de Apoyo Multinivel..... 73
- 5.4. Planificación de apoyos..... 79

Metodología

- 6.1. Objetivos 91
- 6.2. Diseño metodológico..... 92
- 6.3. Participantes 93

6.4. Procedimiento de planificación de apoyos.....	96
6.5. Métodos y técnicas de recogida de datos	100
6.6. Procedimiento de recogida de datos.....	103
6.7. Métodos, técnicas y procedimiento de análisis de datos.....	135
6.8. Criterios de rigor de la investigación	145
6.9. Principios éticos	147
Resultados	
7.1. Identificación de las interacciones de los alumnos con DID	155
7. 2. Detección de las necesidades de apoyo del alumnado con DID	178
7. 3. Planificación de los apoyos	186
7. 4. Implementación de estrategias basadas en la evidencia.....	193
7. 5. Validez social del procedimiento de planificación de los apoyos.....	201
Discusión	
8.1. Evaluación centrada en los alumnos con DID	237
8.2. Planificación de apoyos.....	242
8.3. Implementación de estrategias basadas en la evidencia.....	248
8.4. Validez social del procedimiento de planificación de los apoyos.....	255
Conclusiones.....	271
Referencias	277

Índice de Tablas

Tabla 1. Factores, dominios e indicadores de Calidad de Vida en la infancia y adolescencia (Gómez, Alcedo, Arias, et al., 2016; Gómez Vela & Verdugo, 2004; Schalock, Gardner, & Bradley, 2007; Schalock & Verdugo, 2007, 2002) ..	53
Tabla 2. Alineación entre las dimensiones de calidad de vida y las áreas de evaluación de la SIS (Schalock, 2009)	82
Tabla 3. Datos sociodemográficos de las escuelas participantes.....	94
Tabla 4. Alineación de las dimensiones de Calidad de Vida y las dimensiones de la EIS-I/A. Adaptación (Gómez, Alcedo, Verdugo, et al., 2016; Gómez Vela & Verdugo, 2004; Schalock, 2009; Schalock & Verdugo, 2002; van Loon, 2009a).....	99
Tabla 5. Métodos y técnicas de recogida de datos de la investigación	101
Tabla 6. Secciones de la EIS-I/A.....	109
Tabla 7. Conjuntos de contenido de aprendizaje de lengua catalana	117
Tabla 8. Conjuntos de contenido de aprendizaje de matemáticas	118
Tabla 9. Lista de verificación de la fidelidad del proceso de la intervención de lengua	127
Tabla 10. Lista de verificación de la fidelidad del proceso de la intervención de matemáticas	128
Tabla 11. Dimensiones evaluadas de la validez social.....	133
Tabla 12. Métodos y técnicas de análisis de datos de la investigación	135
Tabla 13. Temas y subtemas identificados de las observaciones en el contexto escolar.....	155
Tabla 14. Porcentaje de las necesidades médicas y conductuales excepcionales de Gemma, Claudia y Marc.....	179
Tabla 15. Puntuaciones directas del máximo y mínimo de las secciones de la EIS-I/A.....	181
Tabla 16. Temas y subtemas de la planificación de los apoyos	187
Tabla 17. Temas y subtemas de la validez social del procedimiento de planificación de los apoyos	202

Índice de Figuras

Figura 1. Marco conceptual del funcionamiento humano (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010, p. 14)	39
Figura 2. Factores contextuales (Shogren et al., 2009, 2014)	42
Figura 3. Sistema de apoyos centrado en la persona: aportación-proceso-resultados (van Loon, 2009a)	55
Figura 4. Modelo de apoyos (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Thompson et al., 2009)	62
Figura 5. Marco conceptual del sistema de apoyos (Schalock, 2018).....	65
Figura 6. Sistema de Apoyo Multinivel (Gamm et al., 2012)	74
Figura 7. Proceso de planificación de los apoyos (Buntinx & Schalock, 2010; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Thompson et al., 2009).....	80
Figura 8. Proceso del estudio (adaptado de Walker et al., 2014, p. 129)	97
Figura 9. Porcentajes de las necesidades de apoyo de Gemma, Claudia y Marc	180
Figura 10. Resultados de matemáticas del progreso de Gemma, Claudia y Marc	195
Figura 11. Resultados de lengua del progreso de Gemma	199

Índice de Anexos

Anexo 1. Muestra de "L'Escala d'Intensitat de Suports per a Infants i Adolescents" ..	327
Anexo 2. Entrevista para la planificación de apoyos.....	328
Anexo 3. Muestra del registro observacional de la actividad de lengua	329
Anexo 4. Muestra del registro observacional de la actividad de matemáticas	330
Anexo 5. Cuestionario de validez social	331
Anexo 6. Carta informativa de la investigación	332
Anexo 7. Consentimiento informado del profesional.....	333
Anexo 8. Consentimiento informado de la familia.....	334

Introducción

1.1. Presentación y justificación de la investigación

1.2. Estructura de la tesis doctoral

1.1. Presentación y justificación de la investigación

En el transcurso de los últimos años, la inclusión educativa ha impactado en las políticas, en la sociedad y en las prácticas educativas. Es más, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (United Nation, 2006), ratificada por el Gobierno de España en el año 2008, obliga a los estados a velar por el cumplimiento efectivo del "derecho a una educación inclusiva" (artículo 24 de la Convención). Está pues acreditada la necesidad de ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos¹ fomentando una creciente ciudadanía socialmente cohesionada, más justa y democrática (Echeita, 2015). Sin embargo, a día de hoy buena parte de los agentes educativos manifiestan que tienen dificultades en atender a la diversidad presente en el alumnado y, más concretamente, a los alumnos con necesidades educativas especiales (Duran-Gisbert & Giné-Giné, 2011).

Actualmente, en nuestro contexto, tenemos una alta presencia de personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID) respecto al resto de personas con otras discapacidades (Giné & Font, 2012). En este sentido, aunque los datos son cada vez más esperanzadores en cuanto a la inclusión, debemos reconocer que, tanto en el contexto internacional como en el nuestro, existe un porcentaje elevado de alumnos escolarizados en centros de educación especial (Font et al., 2013; Morningstar, Kurth, & Johnson, 2016). Sentenac, et al. (2013) afirman que en 9 regiones europeas casi la mitad de los alumnos con parálisis cerebral entre 8 y 12 años son educados en centros especiales. Por otro lado, en el estudio de Echeita et al. (2009) se preguntó a los profesionales de diversas organizaciones importantes en el ámbito español como la

¹ Término genérico referido tanto a género masculino como femenino en el transcurso de todo el texto.

Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) o la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS; actualmente PLENA INCLUSIÓN) por su percepción en relación a la satisfacción que tenían las familias con hijos con discapacidad en los centros escolares en cuanto al aprendizaje, las relaciones interpersonales y la autoestima. Los resultados mostraron que los profesionales consideraban que la satisfacción percibida por los padres de los alumnos con DID eran en su mayoría, más negativa que en relación a otras discapacidades. Otro trabajo puso de relieve que los alumnos con DID tienen alta vulnerabilidad para ser escolarizados en contextos inclusivos y siguiendo el currículum básico como cualquier otro alumno (Ryndak et al., 2014). Todo ello pone de manifiesto que la escolarización del alumnado con DID merece ser objeto de estudio para potenciar su calidad.

La nueva conceptualización de DID y de inclusión educativa, el paradigma de apoyos y el modelo de calidad de vida nos proporciona un marco para poder alinear las prácticas educativas a fin de mejorarlas. Por un lado, supone cambiar un enfoque centrado en el alumno por el de un enfoque interactivo de las dificultades de aprendizaje (Onrubia, 2009) y, por otro, centrar el foco en el contexto y en las necesidades de apoyo (Shogren, 2013; Verdugo, Amor, Fernández, Navas, & Calvo, 2018). En este marco, el apoyo deviene el eje principal para atender a la diversidad y promover el progreso del alumnado con DID. Por tanto, la evaluación, planificación y gestión de los apoyos es fundamental para realizar una provisión ajustada y apropiada de los mismos.

Los estudios realizados hasta el momento se han centrado mayoritariamente en cómo comprender y proporcionar apoyos a las personas con DID en la etapa adulta haciendo hincapié en la transformación de los servicios como puentes de apoyo a la comunidad (Walker, DeSpain, Thompson, & Hughes, 2014). Por ello, resulta cada vez

más necesario obtener evidencias centradas en la planificación de apoyos a los alumnos con DID en el contexto escolar orientados a promover y facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje. Evidencias que podrán ser de utilidad a los profesionales para gestionar y adecuar sus prácticas educativas de acuerdo con las necesidades del alumnado, permitiendo así mejorar la calidad de vida de los alumnos.

1.2. Estructura de la tesis doctoral

La tesis doctoral se estructura en cinco apartados. El primer apartado se compone de cuatro bloques temáticos orientados a desarrollar la base teórica en la que se fundamenta la presente tesis doctoral. El primero aborda la inclusión educativa, realizando un breve recorrido histórico hasta llegar a su concepción actual dando a conocer las principales variables que la determinan para el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos. En el segundo, presentamos la conceptualización de la DID, su definición y dimensiones desde un enfoque multidimensional y ecológico del desarrollo. En el tercero se define el constructo de calidad de vida y sus dimensiones para el logro de resultados personales valiosos para el alumno, reconociendo la calidad de vida como la finalidad de cualquier intervención educativa. Y, en el cuarto se presenta el paradigma de apoyos que se relaciona con los constructos anteriormente mencionados y se concretan más específicamente las necesidades e implicaciones en el ámbito educativo que se derivan del modelo de apoyos; se muestra también un sistema para la gestión de los apoyos en el ámbito escolar y se concreta la planificación de apoyos para las personas con mayores necesidades.

El segundo apartado presenta los aspectos metodológicos de la tesis doctoral. Se concretan los objetivos y su diseño metodológico desde un prisma general del estudio; se describen los participantes de la investigación y el procedimiento de planificación de apoyos implementado (evaluación, planificación e implementación de apoyos). Así

también, se presentan con detalle tanto los métodos, las técnicas y el procedimiento de recogida y análisis de los datos. Y por último, y no menos importante, los criterios de rigor de la investigación y los principios éticos que se han tenido en cuenta para el desarrollo de esta tesis doctoral.

En el tercer apartado se muestran los resultados estructurados por los objetivos propuestos. En concreto se exponen los resultados sobre las interacciones que tienen los alumnos con DID en su contexto así como los resultados sobre sus necesidades de apoyo. A continuación, se muestran los resultados de la planificación e implementación de los apoyos a partir de la aplicación de estrategias basadas en la evidencia. Y, por último, se presentan los resultados en relación a la validez social por parte de los profesionales implicados en la investigación sobre el procedimiento de planificación de apoyos implementado.

El cuarto y quinto apartado se desarrolla la discusión y las principales conclusiones de la tesis doctoral. La discusión se presenta en relación con los objetivos de la tesis doctoral, se discuten los resultados obtenidos a la luz de la literatura científica que se ha revisado. A continuación se señalan algunas limitaciones de nuestro trabajo, las futuras líneas de investigación y las implicaciones prácticas que se derivan. Por último, se desarrollan las principales conclusiones que se extraen de la presente tesis doctoral.

Marco teórico

La inclusión educativa

La Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo

La Calidad de Vida

El paradigma de apoyos

La inclusión educativa

2.1. Etapas históricas de la inclusión educativa

2.2. Qué se entiende por inclusión educativa

2.3. Removiendo barreras para la inclusión educativa

2.1. Etapas históricas de la inclusión educativa

De acuerdo con Shogren & Wehmeyer (2014), en los últimos años pueden distinguirse tres generaciones de prácticas inclusivas. La primera generación de prácticas inclusivas focaliza el lugar dónde los alumnos aprenden; es decir, lo que preocupaba era que los alumnos con discapacidad, que hasta ese momento permanecían segregados en centros especiales y se les adaptaba un currículo especial a la edad mental del alumno, pudieran ser incorporados a los centros escolares ordinarios existentes en la comunidad (Spooner, Browder, & Meier, 2011). En este sentido, se reconocía a las personas con discapacidad el derecho a tener acceso a la educación en un marco normalizado y se garantizaba que todos los alumnos no fueran discriminados por su condición de persona con discapacidad. En esta generación estaríamos situándonos en una perspectiva de integración educativa (Shogren & Wehmeyer, 2014).

En los años 60 y 70 prevalecía un modelo centrado en el déficit, en la clasificación y en una intervención basada en la especialización proporcionando materiales muy específicos a las personas con discapacidad y concibiendo la educación especial como un sistema paralelo al ordinario (Duran-Gisbert & Giné-Giné, 2011). A finales de los años 70 y durante los 80 empiezan a producirse cambios conceptuales que poco a poco tienen consecuencias en las prácticas educativas llevadas a cabo. Es el inicio de un proceso que lleva a cuestionar las prácticas tradicionales en relación a la educación especial y a la segregación del alumno con discapacidad en aulas o centros. Probablemente una de las causas y motores del cambio reside en la progresiva adopción del principio de “normalización” (Wolfensberger, 1972) y al impacto del Informe Warnock (1978) en el que se incorpora el concepto de Necesidades Educativas

Especiales y declara que debe rechazarse la clasificación de los alumnos en base a su déficit (Duran-Gisbert & Giné-Giné, 2011; Onrubia, 2009). En España, se aprobó la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) (1982) que por primera vez reconocía el derecho de las personas con discapacidad a la integración educativa y social y a obtener un trabajo.

La segunda generación de prácticas inclusivas se sitúa en el dónde y cómo los alumnos aprenden. De este modo, se caracteriza por tener una mirada más atenta a cómo proporcionar de manera eficaz una atención individualizada, facilitando los servicios apropiados para atender a las personas con discapacidad en un ambiente más integrado. Además, esta época se centra en la coordinación de los servicios y la colaboración entre la educación ordinaria y la educación especial. A principios de los años 80, se rechaza la creencia de adaptar el currículo a la edad mental del alumno por un criterio más funcional en el que era primordial enseñar a los alumnos habilidades de la vida diaria para asegurar el funcionamiento de la persona en la comunidad. Asimismo, a inicios de los años 90, además de las habilidades funcionales, se da prioridad a la autodeterminación de la persona y a la inclusión social y educativa (Spooner, Browder, & Meier, 2011). Es importante señalar que, a nivel internacional, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales aprobó la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que ratificó los principios, políticas y prácticas favorables a la creación de escuelas para todos respondiendo a las necesidades de cada alumno (UNESCO, 1994). En España se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE, 1990) que se alineó con las posiciones europeas e internacionales respecto la inclusión educativa apostando por los principios de normalización y atención individualizada, así como introduciendo el término de Necesidades Educativas Especiales en la legislación. De todas maneras, posteriores

leyes promulgadas en España no siempre se han mostrado tan comprometidas, en la práctica, con la inclusión por lo que los avances en este campo no han sido sostenidos (BOE, 2002, 2006, 2013). En estos años, además, destacamos la celebración de la Convención de la ONU (2006) que reconoce el derecho de la educación inclusiva de las personas con discapacidad que fue ratificado en 2008 en España. En Europa, debe reseñarse también el compromiso de los derechos de las personas con discapacidad concretado en la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 (Comisión Europea, 2010).

En la tercera generación de prácticas inclusivas, desde inicios del 2010, el foco se sitúa en lo qué aprende el alumno. Aunque sigue siendo importante el aprendizaje de habilidades funcionales, esta generación principalmente se centra en que los alumnos puedan tener acceso a los contenidos curriculares generales de la educación ordinaria y a las prácticas de enseñanza que facilitan el aprendizaje del currículo ordinario (Shogren, Wehmeyer, Schalock, & Thompson, 2017; Spooner, Browder, & Meier, 2011). En el transcurso de estas etapas, se ha producido un cambio relevante en la conceptualización de la educación de todos los alumnos, en general, reconociéndose la singularidad de cada uno de ellos, en particular, construyendo una oferta normalizada. En esta tercera generación se enfatiza la tendencia a crear programas personalizados basados en las necesidades de los apoyos y fortalezas de la persona en lugar de la tipología de alumnado según la clasificación de las personas con discapacidad (Shogren et al., 2017). Por ello, nos hallamos en una etapa en la que se hace necesario desarrollar herramientas y procesos para la inclusión centrándonos en la calidad de la educación y la superación de las desigualdades.

En síntesis, podemos observar que la actual concepción de inclusión educativa está construida históricamente a partir de diferentes aportaciones sociales, culturales, y

fruto de la investigación en las disciplinas asociadas así como del reconocimiento de derechos (Giné, 2009). De todas maneras, en nuestro país, los cambios escolares en relación a la inclusión educativa se han desarrollado sin un avance sostenido y de forma desigual (Verdugo & Parrilla, 2009).

2.2. Qué se entiende por inclusión educativa

Actualmente los organismos internacionales y, en consecuencia, los nacionales están comprometidos con la calidad y la equidad en el marco de una educación inclusiva. En el transcurso de los últimos años, se ha ido progresivamente adoptando una conceptualización ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987, 2005) lo que ha favorecido la comprensión de la discapacidad desde una perspectiva social y multidimensional (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). El uso del concepto de personas con necesidades educativas especiales se desliza al de barreras al aprendizaje y a la participación adecuándolo a la concepción socioecológica en la cual el foco no se centra en el déficit del alumno sino en la interacción entre la persona y su contexto (Onrubia, 2009; Shogren et al., 2017). No obstante, aún se pueden hallar prácticas ancladas en modelos anteriores centradas en el déficit, en las que se enfatiza el papel del especialista y del tratamiento (Duran-Gisbert & Giné-Giné, 2011; Echeita, 2015; Wehmeyer, 2003) . En consecuencia, es necesario continuar trabajando en relación a cómo podemos ajustar las prácticas educativas en los centros escolares desde una perspectiva socioecológica. Para ello, es conveniente tener claro el concepto de inclusión educativa.

Aunque actualmente existan diferentes conceptualizaciones sobre la inclusión educativa, podemos sintetizar e identificar algunos factores clave que nos ayudan a su mejor comprensión. El discurso de la inclusión se ubica en la esfera de los valores y principios éticos que impregnan la cultura, políticas educativas y las prácticas de

enseñanza-aprendizaje (Booth, 2013). De alguna manera, nos hace replantear qué entendemos por educación y su finalidad, así como qué se entiende por diversidad (Booth & Ainscow, 2005). Podríamos decir que la inclusión educativa debe guiar las prácticas alineando esfuerzos entre lo que se pretende hacer y las intervenciones resultantes, lo cual requiere de la reflexión sobre las propias prácticas (Ainscow, 2005; Duran-Gisbert & Giné-Giné, 2011). En este sentido, se debe cambiar el foco de atención del alumno con discapacidad al contexto, que le debe ofrecer oportunidades para participar plenamente en las actividades escolares. Así pues, nos situamos en un marco en el que las actitudes de los profesionales y, en general, de la comunidad educativa son el primer punto crítico para la inclusión pudiendo actuar como una barrera para el progreso de los alumnos (Downing & Eichinger, 2008; Echeita & Sandoval, 2002). El respeto por la diversidad y el compromiso por proveer diferentes oportunidades ricas de aprendizaje son los dos pilares en los que se asienta la inclusión educativa. De hecho, esta manera de situarse frente a la diversidad es positiva y potenciadora. En este sentido, el desarrollo hacia una educación inclusiva requiere un cambio profundo y complejo del centro, aula y en general de la sociedad creando redes de apoyo y cohesión entre ellos hacia una misma dirección en la que en última instancia se persigue construir una sociedad acogedora e inclusiva (Echeita, 2013; Echeita & Sandoval, 2002).

A nivel escolar, entendemos la escuela como un sistema que se compone de microsistemas los cuales constituyen una manera conjunta de mirar y de intervenir para promover la inclusión (Huguet, 2006). La inclusión educativa es un proceso que nunca acaba y que ofrece a todos los alumnos la oportunidad de ser miembros del aula ordinaria y aprender junto a sus compañeros (Stainback, 2001). Es decir, aprender a convivir con personas diferentes y aprender que cada uno es diferente. La inclusión educativa tiene que ver con acoger a todo el alumnado aceptando que algunos alumnos

en particular tienen mayor riesgo de discriminación, como por ejemplo a causa de la discapacidad. En este sentido, los alumnos con más barreras para el aprendizaje y la participación requieren de medidas complementarias.

Así pues, la inclusión se entiende como el derecho sin exclusiones para una educación para todos. Por ello, la inclusión educativa pretende proporcionar una educación de calidad para los alumnos dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos (Ainscow, 2009; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Echeita, 2015; Echeita & Ainscow, 2011; UNESCO, 2008; United Nation, 2006). En este sentido, se entiende que cualquier persona puede experimentar algunas necesidades de apoyo a lo largo de sus etapas educativas, por lo que la inclusión educativa es un medio para avanzar hacia la equidad proporcionando las ayudas ajustadas a las necesidades de los alumnos y avanzando hacia la construcción de sociedades más justas, cohesionadas, democráticas e inclusivas (Bigby, 2012; Blanco, 2006; Echeita & Cuevas, 2011; Simplican, Leader, Kosciulek, & Leahy, 2015).

Una escuela inclusiva se caracteriza por tres rasgos fundamentales (Duran-Gisbert & Giné-Giné, 2011; Echeita, 2009; UNESCO, 2008). El primero, *la presencia* de los alumnos con diversidad de necesidades sea por sus capacidades, motivaciones, intereses, o por tener riesgo de exclusión. Sólo es posible aprender a valorar y reconocer la diversidad si las escuelas ordinarias acogen a todos los alumnos sin excepción aprendiendo que cada persona es única e irrepetible y comprendiendo las diversas necesidades de los alumnos. El segundo es *la participación* de los alumnos en el contexto ordinario con sus compañeros. Es a través de la interacción que los alumnos aprenden y se desarrollan, tal y como sostiene la perspectiva socioconstructivista y ecológica del aprendizaje (Vigotsky, 1979). En este punto se enfatiza la preocupación por el bienestar personal y social dentro del centro escolar promoviendo relaciones de

respeto y de no discriminación (Booth, 2013). Y, por último, el tercero es promover *el progreso y éxito* de los alumnos alcanzando resultados valiosos, ya que es necesario que los alumnos tengan satisfacción de su plena participación y sean valorados por la comunidad educativa. Por tanto, implica dejar de lado el empobrecimiento curricular que reduce las posibilidades de participar y ofrecer propuestas pedagógicas ricas y valiosas (Echeita & Cuevas, 2011) y tener altas expectativas de los alumnos dando acceso al currículo común escolar en la etapa educativa correspondiente garantizado el aprendizaje (IDEA, 2004; Spooner, Browder, & Meier, 2011). Así pues, la inclusión tiene que ver con “el derecho a la participación en lo académico y de forma apropiada al currículo ofrecido a cualquier alumno de la escuela y de la comunidad según sea su edad” (Sailor & Burrello, 2013, p. 22).

De todo ello, se desprende la idea de que los alumnos no son los que deben adaptarse a la escuela, viendo al alumno como el problema, sino que la escuela debe optar por un enfoque socioecológico que tenga en cuenta las interacciones entre las capacidades de los alumnos y las demandas que exige el contexto escolar acogiendo y adaptándose para atender las necesidades de todos alumnos, en especial de los alumnos más vulnerables. Todo ello a partir de una constante búsqueda de maneras óptimas para responder a la diversidad, removiendo las barreras para la plena participación y aprendizaje y facilitando el apoyo y personalización que necesitan para que construyan sus fortalezas maximizando el crecimiento personal y social. De esta manera, se irá avanzando hacia enfoques holísticos e integrales. Así, el proceso implica tiempo para promover cambios sostenibles en el centro escolar que aunque en un principio puedan generar confusión y contradicciones deben ser adecuadamente reconducidos (Booth & Ainscow, 2005; Echeita & Ainscow, 2011; Shogren et al., 2017; UNESCO, 2005; Verdugo et al., 2018; Wehmeyer, 2003). Por tanto, aunque la inclusión educativa a

menudo comporta incertidumbres, y contradicciones, requiere reducir la exclusión de algunos alumnos, incrementando su pertenencia al centro educativo y garantizando la presencia, participación y progreso de todos ellos de forma que cada uno pueda desarrollar al máximo sus potencialidades (Ainscow et al., 2006; Glen, 2015; Wehmeyer, 2003).

3.3. Removiendo barreras para la inclusión educativa

El hecho de disponer de un marco en el que se asume la inclusión educativa como el centro de las acciones educativas no garantiza que los alumnos tengan una educación inclusiva de calidad. La reciente investigación internacional ha detectado variables que interrelacionan de forma dinámica entre sí y que condicionan directamente la presencia, participación y el progreso de los alumnos. Estas variables funcionan como aspiraciones a fin de remover barreras que puedan interferir en el proceso de inclusión: las políticas educativas, las estructuras y sistemas educativos y las prácticas educativas (Echeita & Ainscow, 2011).

La primera variable, las políticas educativas, deben tener relación directa con el progreso hacia una sociedad inclusiva. Por ello, se necesita promover cambios en la legislación para avanzar en una educación inclusiva para todos. En un estudio reciente sobre la revisión de la legislación vigente en las diversas comunidades españolas se llega a la conclusión de que a pesar que las legislaciones tienen vinculaciones con la inclusión educativa faltan modelos específicos de evaluación e intervención en los que se desarrollen marcos legales para atender a la diversidad, creando así, políticas preventivas. A pesar de ello, destacan que la reciente legislación de Cataluña sobre atención educativa para todos los alumnos (Generalitat de Catalunya, 2017) se enmarca en el concepto de educación inclusiva y se concretan diversos aspectos relevantes para ello como la provisión de apoyo sistémico y coordinado (Verdugo et al., 2018).

En relación a la segunda variable, las estructuras y sistemas educativos están estrechamente unidos a las creencias, convicciones y actitudes que se concretan en la manera de organizar el centro educativo. Aunque la inclusión educativa es un concepto de larga tradición todavía hay quién cree que la inclusión educativa puede perjudicar el aprendizaje de los alumnos sin barreras de aprendizaje o de participación. De todas maneras, no se han encontrado evidencias que demuestren que dichas creencias puedan ser tomadas como ciertas (Echeita, 2015). De hecho, se han constatado diversos esfuerzos internacionales y nacionales para remover las barreras en la organización del centro escolar y para fomentar la creación de culturas y organizaciones inclusivas en los centros educativos. En este sentido, se ha elaborado el *Index for Inclusion*, un instrumento de gran trascendencia que se ha traducido a múltiples lenguas y se usa como herramienta para identificar barreras que dificultan la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2005, 2011, 2015). Asimismo, en Cataluña, además de disponer de este instrumento, se han desarrollado otros que nos permiten repensar y replantear la práctica educativa a fin de remover barreras de aprendizaje y de acceso en los centros educativos. Nos referimos a la *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* (Duran, Giné, & Marchesi, 2010).

En relación a la tercera y última variable, las prácticas educativas remiten a la necesidad de cambiar las prácticas educativas a fin de garantizar el acceso y el beneficio de una educación de calidad en el contexto ordinario. En los últimos años, se han ido realizando diversos estudios en distintos países con el fin que los alumnos con más barreras de aprendizaje y participación se conviertan en miembros de la comunidad educativa y participen en el contexto escolar ordinario a pesar de tener pocos recursos y apoyos disponibles en algunas situaciones (Alexandersson, 2011; Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2016; Overton, Wrench, & Garrett, 2016). Además, actualmente en

Estados Unidos se ha dado a conocer un proyecto innovador llamado *Schoolwide Integrated Framework for Transformation* (SWIFT) sobre el cambio de escuelas hacia la práctica inclusiva. Se han estudiado las percepciones de los alumnos con y sin discapacidad sobre el desarrollo de prácticas inclusivas y los resultados mostraron que los alumnos destacaban recurrentemente tres temas principales: (a) el sentido de pertenencia de los alumnos a la cultura de la escuela; (b) el impacto positivo de la inclusión en los alumnos; y (c) los sistemas de apoyo que se utilizan en las prácticas escolares y del aula (Shogren, Luckasson, & Schalock, 2015). Ello demuestra que los tres ejes están relacionados estrechamente con las tres características de la inclusión educativa: presencia, participación y progreso (Duran-Gisbert & Giné-Giné, 2011; Echeita, 2009; UNESCO, 2008; United Nation, 2006).

No obstante, un estudio reciente de revisión de la literatura sobre educación inclusiva muestra que la mayoría de estudios revisados son de base teórica y una minoría los estudios sobre intervención educativa. Existe pues una gran brecha entre artículos que justifican cómo incluir y justifican el por qué de la inclusión educativa y los que desarrollan, aplican y muestran evidencias sobre cómo se puede mejorar los resultados de la inclusión a través de los apoyos ajustados. En consecuencia, se hace patente la necesidad de promover más estudios que se centren en la intervención en entornos inclusivos para obtener resultados valiosos para los alumnos con más barreras para la participación y aprendizaje (Amor et al., 2018).

A pesar de que no son muchos los estudios sobre el impacto que tiene la inclusión de alumnos con discapacidades significativas en los centros escolares ordinarios, Dessemontet, Bless y Morin (2012) llevaron a cabo un estudio comparativo focalizándose en los aprendizajes que lograban los alumnos con DID en centros de educación especial y centros ordinarios. El estudio demuestra que, mediante la

provisión de apoyos adecuados, la inclusión de los alumnos con DID en centros ordinarios aumentaba el nivel de aprendizaje en comparación con los alumnos con DID escolarizados en centros de educación especial. Así pues, la educación inclusiva no es solo un concepto teórico consistente con unos valores y consensado legislativamente sino que demuestra ser un beneficio en el aprendizaje de los alumnos con DID, sin tener un impacto negativo para los alumnos sin discapacidad (Dessemontet & Bless, 2013). En estudios posteriores también se llega a la misma conclusión, enfatizando que en el contexto ordinario los alumnos con discapacidades significativas tienen más oportunidades de aprendizaje tanto en lo académico como en lo social. Asimismo, ello conlleva que los alumnos sin discapacidad se beneficien y tengan oportunidades personales de crecimiento (Cosier, Causton-Theoharis, & Theoharis, 2013; Downing & Eichinger, 2008; Ryndak, Jackson, & White, 2013; Ryndak et al., 2014; Wehmeyer, 2003; Wehmeyer & Lee, 2017).

A pesar de estos resultados, los alumnos con discapacidades significativas siguen estando con mayor frecuencia en escuelas o aulas de educación especial siendo necesario que se consoliden modelos de evaluación e intervención para lograr el acceso de todos los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidades significativas, al contenido curricular general en un contexto ordinario (Morningstar et al., 2016; Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran, 2004).

Avanzar hacia una educación inclusiva implica, por tanto, que toda la comunidad educativa (familia, maestros, alumnos, administraciones...) se impliquen en un objetivo común, generando sinergias para que todos los alumnos tengan garantizado su derecho a una educación ordinaria y a obtener una respuesta ajustada a las necesidades educativas particulares (Echeita & Cuevas, 2011; IDEA, 2004). En este sentido, quisiéramos resaltar en especial el papel fundamental que tiene la familia para

la colaboración y participación activa que debe tener el centro educativo (Kelly & Devitt, 2010). Por ello, para el progreso de políticas, estructuras y sistemas y prácticas educativas se necesita un cambio continuo hacia el objetivo común: la inclusión educativa. Tal y como reafirma Stainback & Stainback (1999), “si queremos de verdad que alguien forme parte de nuestra vida, haremos todo lo que sea preciso para dar la bienvenida a esa persona y acomodarnos a sus necesidades” (p.100).

La presencia del alumnado con barreras de participación y de aprendizaje, pues, en el aula de educación general es necesaria pero no suficiente para promover el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos. Ello conlleva proporcionar los apoyos necesarios para que los alumnos progresen, así como capacitar a los profesionales para proveer un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en el entorno ordinario fundamentado en altas expectativas. La escuela, pues, se entiende como la entidad promotora para el cambio hacia una escuela para todos, hacia una cohesión social. Así pues, los maestros, profesores, educadores, etc. devienen los agentes de cambio hacia un futuro con todos y para todos.

La Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo

3.1. Conceptualización de la Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo

3.2. Enfoque multidimensional

3.1. Conceptualización de la Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo

El constructo de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID) ha evolucionado fundamentalmente gracias a los esfuerzos de la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) que desde su fundación (con otro nombre), hace más de cien años, ha ido ofreciendo y actualizando la definición, la clasificación y los sistemas de apoyo. Las definiciones de los años 1992, 2002 y 2010, a partir de una concepción multidimensional y ecológica de la discapacidad, han revolucionado el sector y han producido un auténtico cambio de paradigma (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). En el manual de 1992 (Luckasson et al., 1992) ya aparecieron grandes cambios y por primera vez se constató la manera de entender la DID dirigiendo el foco de atención de las limitaciones de la persona al funcionamiento humano a través de un modelo multidimensional. En este sentido, la persona con DID no es definida por una condición interna, como un rasgo o una característica (su discapacidad), sino por el funcionamiento humano en relación al contexto en el cual se desenvuelve. Este cambio de paradigma comportó en el año 2006 la sustitución de "retraso mental" por "Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo" (DID) (Schalock, 2011; Schalock, Luckasson, et al., 2007; Verdugo, 2003; Wehmeyer et al., 2008).

En el manual del 2002 (Luckasson et al., 2002) se conserva la manera de entender a la persona con DID, sin embargo, se profundiza añadiendo una orientación más funcional y poniendo de relieve los apoyos que deben ser destinados al individuo para mejorar su funcionamiento en la interacción de la persona con su contexto (Schalock & Luckasson, 2004). El último manual, publicado en el año 2010, ha asumido las novedades sobre la definición de DID de los manuales del 1992 y 2002 aunque se

subraya la importancia de los resultados personales y la necesidad de transformar las organizaciones si deseamos promover cambios sostenidos en el funcionamiento de las personas (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Schalock & Luckasson, 2004, 2013; Shogren et al., 2009).

Así también otras asociaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS,2001) y la Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 2013), junto con la AAIDD, han propuesto también cambios en sus respectivas definiciones de DID con una gran convergencia con los criterios diagnósticos y de clasificación (Schalock, 2011; Schalock & Luckasson, 2013; Shogren, Luckasson, et al., 2015).

En concreto la APA ha modificado la definición de DID a través de la revisión de los últimos manuales publicados. En el penúltimo Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV (APA, 1994), el término utilizado era de retraso mental; sin embargo, en el 2013 se publicó el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V, que actualmente sigue vigente, en el que se constata que han cambiado el término por el de DID, manifestando el cambio de paradigma y la manera de entenderla.

Asimismo, la OMS (WHO, 2001) incluye la DID dentro del constructo general de la discapacidad. Desde los años 80, la OMS publica la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías que en su momento apostaba ya por la conceptualización de la discapacidad como un fenómeno multidimensional en el que estaba influenciada por múltiples factores, aunque el modelo estaba totalmente vinculado a un paradigma médico basado en la patología. En el 2001, la OMS ofreció una actualización de la definición de discapacidad en el documento de Clasificación Internacional del modelo de Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF) y

posteriormente en la versión de niños y adolescentes (WHO, 2007). Así pues, la discapacidad se entiende como un estado de funcionamiento y resalta la importancia de interacciones dinámicas con los factores sociales y/o orgánicos que dan lugar a las limitaciones funcionales y estructurales de la persona, limitaciones en la actividad y restricciones de participación. Nos ofrece pues un marco teórico para entender el funcionamiento humano y está de acuerdo con la AIDD en que la discapacidad no se considera una característica absoluta y estática de la persona sino que se refiere a la discapacidad como un estado de funcionamiento (Buntinx & Schalock, 2010; Schalock, Luckasson, et al., 2007).

En síntesis, la definición actual de la AAIDD afirma que la DID se "caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. La discapacidad aparece antes de los 18 años" (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010, p. 1). Para la aplicación de dicha definición deben asumirse cinco premisas (Luckasson et al., 2002; Schalock, 2009; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010).

1. Las limitaciones en el funcionamiento se deben considerar en el contexto típico de los iguales en edad y cultura de la persona con DID. Por tanto, el funcionamiento del alumno debe considerarse en sus contextos típicos y ordinarios como lo son la escuela del barrio, el hogar familiar, el propio barrio, etc. en el que todos sus iguales interactúan.
2. Para que una evaluación tenga sentido y sea válida debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales de la persona con DID.
3. Las limitaciones de la persona con DID coexisten habitualmente con sus talentos o capacidades, teniendo puntos fuertes y débiles como cualquier persona.

4. La detección de las limitaciones de la persona con DID debe servir para desarrollar y concretar los apoyos que son necesarios para mejorar su funcionamiento. La etiquetación de la DID, no debe ser meramente clasificatoria, sino que debe desarrollar un perfil de necesidades de apoyo a fin de que se actúe para obtener un beneficio para la persona.
5. Si se mantienen apoyos personalizados ajustados durante un largo periodo de tiempo, el funcionamiento de la persona con DID generalmente mejorará, excepto en casos excepcionales. La falta de no mejora puede servir de base para reevaluar las necesidades de apoyo.

Los esfuerzos sostenidos hacia esta definición del constructo de la DID permiten operativizarlo para poder ofrecer un diagnóstico ajustado y que la persona con DID pueda acceder a los servicios para cubrir las necesidades extraordinarias que presenta, es decir, que las personas con desarrollo típico no necesitan (Thompson, Wehmeyer, & Hughes, 2010; Verdugo & Schalock, 2010). Por tanto, como las necesidades extraordinarias están asociadas al contexto de la persona, podríamos decir que las características individuales no son fijas ni están predeterminadas, de modo que pueden modificarse en función de la interacción entre la persona y en los múltiples contextos en los que participa (Onrubia, 2009; WHO, 2001).

Es importante tener presente que la definición de DID del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2013) es consistente con la propuesta de la AAIDD.

3.2. Enfoque multidimensional

De acuerdo con Schalock (2009), la DID se entiende a partir de la relación dinámica y recíproca entre cinco componentes o dimensiones que son: las capacidades

intelectuales, la conducta adaptativa, la salud, la participación y el contexto; todas ellas afectan el funcionamiento de la persona según los apoyos de los que se disponga en sus entornos de vida (ver Figura 1). Por tanto, el funcionamiento humano, las actividades del día a día, se explican a partir de la interacción de estas dimensiones mediadas por los apoyos (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; WHO, 2001).

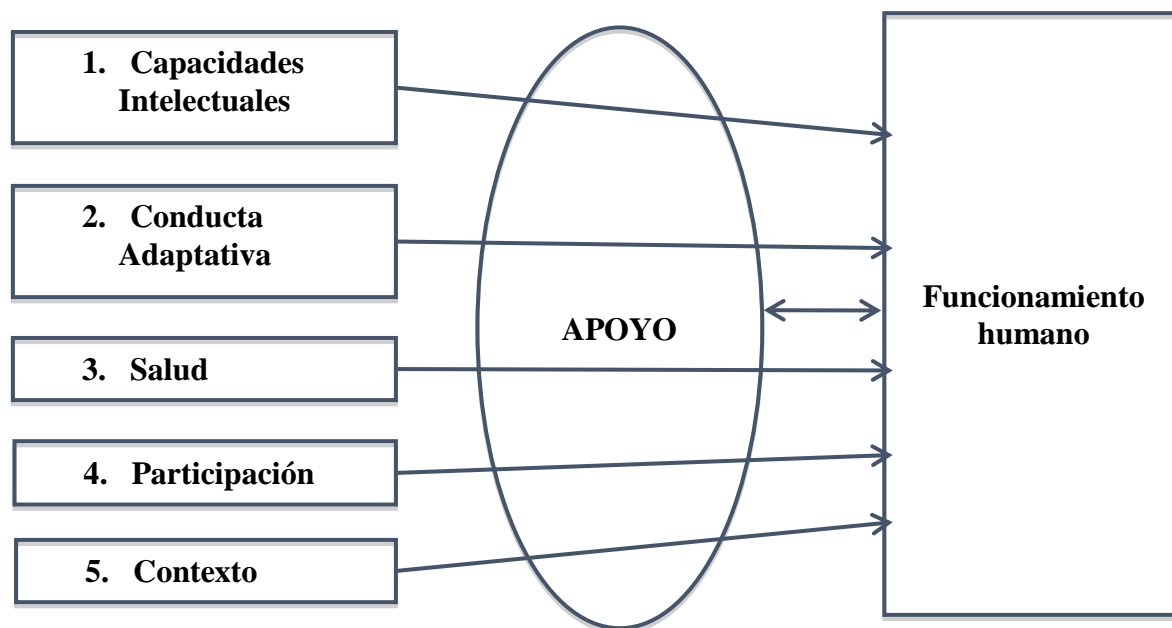


Figura 1. Marco conceptual del funcionamiento humano (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010, p. 14)

El componente 1, habilidades intelectuales, se refiere a la inteligencia. Ésta es una capacidad mental que incluye el razonamiento, planificación, la resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje a través de la experiencia. En resumen, es la capacidad profunda y amplia para comprender el entorno e interactuar de manera eficaz (Wehmeyer et al., 2008).

El componente 2, la conducta adaptativa comprende tres tipos de habilidades: conceptuales, sociales y prácticas. Las habilidades conceptuales se refieren al lenguaje, lectura y escritura, y a conceptos como el dinero, los números o el tiempo. Las

habilidades sociales son la autoestima, las relaciones interpersonales, las normas, la resolución de problemas, etc. Las habilidades prácticas se refieren a actividades de la vida diaria como lo es el cuidado personal y de salud, uso del teléfono, rutinas, etc. Esta concepción de la conducta adaptativa que incluye estas tres habilidades fue incorporado por la AAIDD en su manual del 2002 (Luckasson et al., 2002) y se mantiene en la definición de 2010, poniendo de relieve que las tres habilidades de la conducta adaptativa deben contemplarse en su conjunto (Arias, Verdugo, Navas, & Gómez, 2013).

El componente 3, la salud, es el estado integral del bienestar mental, físico y social (WHO, 2001). La condición de salud puede afectar directa o indirectamente de manera positiva o negativa al resto de componentes y, por tanto, al funcionamiento de la persona (Wehmeyer et al., 2008).

El componente 4, la participación, es la contribución de la persona en las actividades de la vida diaria en los distintos ámbitos sociales y de la comunidad como lo son el hogar, empleo, educación, ocio, actividades culturales, etc. La participación en el día a día es un factor crítico para el crecimiento personal mediante el aprendizaje y para la calidad de vida. La participación también hace referencia a las interacciones y roles sociales que mantiene la persona en su contexto y de ahí la importancia de comprender la persona en su contexto, ya que dependiendo de dónde se sitúe su participación variará (Wehmeyer et al., 2008).

El componente 5, el contexto, se compone por factores personales y factores ambientales que pueden tener un impacto en el desarrollo del funcionamiento de la persona. Los factores ambientales son físicos, sociales y actitudinales. Los factores personales son las características de la persona como el género, la etnia, edad, estilo de

vida, la motivación, las experiencias, etc. Los factores ambientales pueden promover que el funcionamiento de la persona se ajuste a sus necesidades y características, aunque también pueden resultar una barrera (Wehmeyer et al., 2008; WHO, 2001).

Shogren, Luckasson y Schalock (2014) hicieron una revisión sistemática de la literatura acerca de una posible definición de contexto y concluyen que "el contexto es un concepto que integra la totalidad de las circunstancias que comprende el medio de la vida humana y el funcionamiento humano" (p.110). El contexto, por tanto, se refiere a las condiciones interrelacionadas que la persona vive en su vida diaria y tiene un papel fundamental que puede favorecer la existencia de políticas y sistemas de apoyo para el funcionamiento eficaz de la persona (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Shogren et al., 2009; Shogren, Luckasson, et al., 2015; Thompson, Schalock, Agosta, Teninty, & Fortune, 2014). En este sentido, se afirma que (a) el contexto influye en el funcionamiento de la persona; (b) los miembros que componen el entorno están en constante cambio transformándolo y, a su vez, son transformados por el entorno; y (c) la persona es un determinante activo de su desarrollo en su funcionamiento (Luckasson et al., 1992; Wehmeyer et al., 2008).

La comprensión del contexto que proponen estos autores asume una perspectiva ecológica y sistémica que incluye tres niveles (Bronfenbrenner, 1987, 2005) (ver Figura 2):

- **Microsistema:** se refiere al entorno más inmediato de la persona como por ejemplo la familia y personal de apoyo directo.
- **Mesosistema:** se refiere a los factores vecinales o comunitarios como por ejemplo la comunidad y las organizaciones educativas o de apoyo.

- **Macrosistema:** se refiere a la cultura, los factores sociales y las tendencias sociopolíticas.

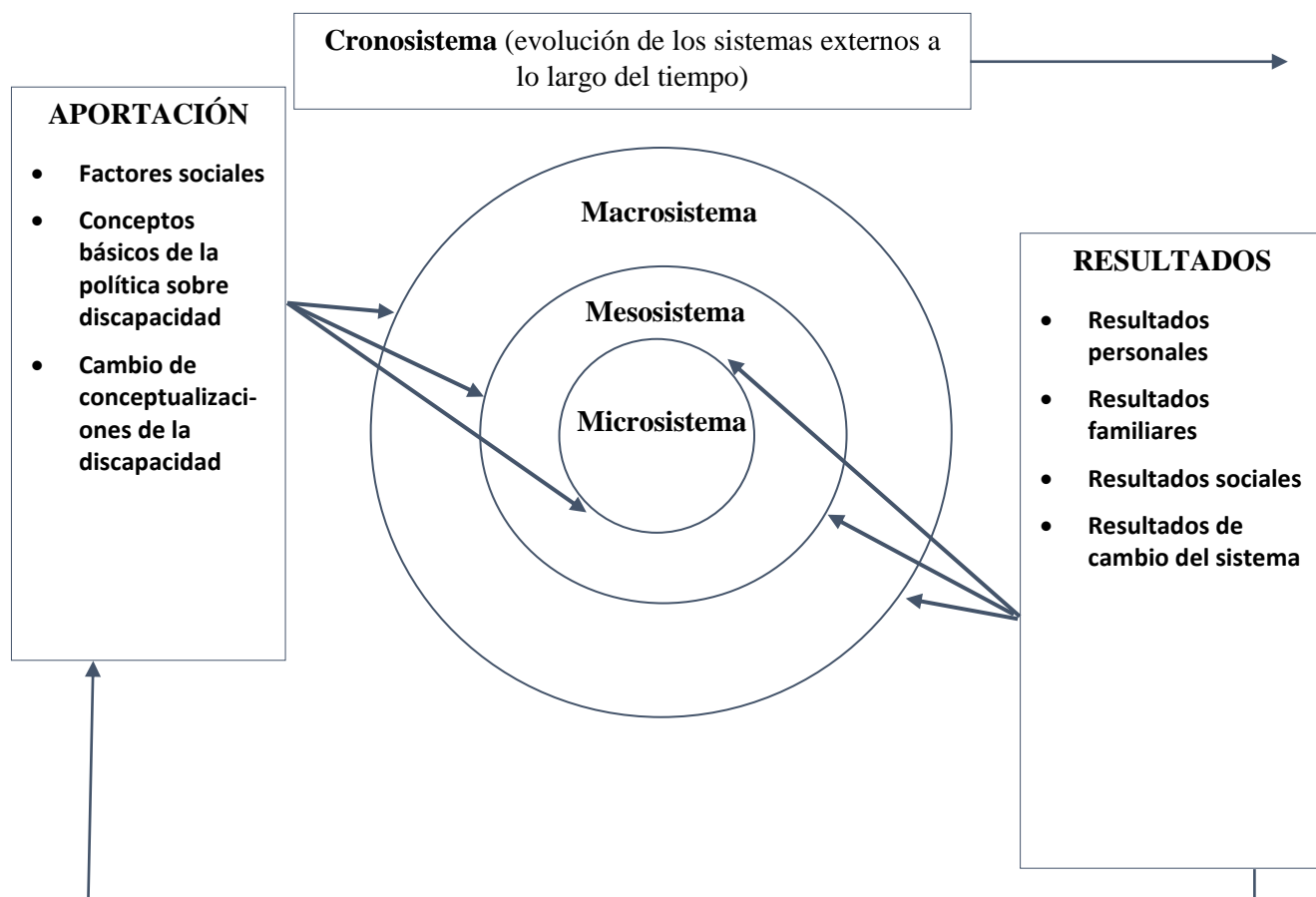


Figura 2. Factores contextuales (Shogren et al., 2009, 2014)

En síntesis, ninguno de estos cinco componentes por separado ni en su conjunto definen el funcionamiento humano, ya que se reconoce de forma decisiva el papel mediador de los apoyos que se proporcionen para comprenderlo (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Wehmeyer et al., 2008). Por tanto, el foco de acción educativa, de intervención y de investigación debe recaer en los apoyos personalizados como mediadores para mejorar el funcionamiento humano.

A pesar que la WHO (2001) se basa en un modelo teórico multidimensional, el modelo de la AAIDD da un paso más allá proporcionando bases para la identificación, clasificación y orientación a los profesionales a partir de los apoyos personalizados como eje central de intervención para una mejora del funcionamiento humano (Buntinx & Schalock, 2010; Schalock, 2011; Schalock & Luckasson, 2013; Thompson et al., 2009). La clasificación, pues, debería centrarse en las intensidades de apoyo que necesita la persona para desarrollarse y no clasificando las personas con DID por un único rasgo como el cociente intelectual (Luckasson et al., 1992).

Esta manera de entender la DID conlleva cambios en las prácticas educativas (Thompson et al., 2010):

1. Entender al alumno a través del modelo de ajuste ambiental se centra en comprender las fortalezas del alumno y del contexto en el cual interactúa.
2. Los profesionales de la educación deben concentrar sus esfuerzos en cerrar la brecha entre la capacidad y el contexto ambiental para que los alumnos puedan participar en su contexto. Ello se hace a través de la evaluación integral obteniendo tanto las fortalezas como las limitaciones del alumno, así como las posibilidades de cambio del contexto.
3. El modelo del ajuste entre la persona –ambiente requiere un proceso iterativo, ya que los patrones de apoyo cambian a medida que cambia el alumno y las demandas ambientales.
4. El modelo es conceptualmente consistente con el concepto de buenas prácticas que benefician a todos los alumnos, con o sin discapacidad. En este sentido, las modificaciones que se realicen en el contexto pueden derivar en acciones que promuevan la mejora de las habilidades de todos los alumnos.

Hemos visto que la conceptualización de la DID ha variado a lo largo del tiempo (Schalock, Luckasson, Tassé, & Verdugo, 2018). Hoy en día sin embargo, se entiende a la persona con DID de manera holística, ecológica y multidimensional para promover su desarrollo. Se incorpora también un enfoque sistémico en el que el funcionamiento de la persona es influido por los distintos sistemas (micro, meso y macro) en los cuales está inmersa. Estos diversos subsistemas ejercen un papel fundamental para ofrecer oportunidades en el entorno natural de la persona, construir redes de apoyo en su entorno para facilitar la inclusión, ofrecer buenas prácticas, ofrecer servicios orientados a la persona dando énfasis a que la persona tenga un rol pleno en la sociedad, aportando recursos y promoviendo leyes de inclusión educativa y social (Schalock, 2018; Verdugo, 2018).

Por lo tanto, esta perspectiva y la nueva conceptualización de DID nos ayudan a focalizar los esfuerzos en detectar las necesidades de apoyo y a esforzarnos por cubrir las necesidades a través de proporcionar los apoyos adecuados. Los apoyos ajustados toman un papel primordial influyendo en el desarrollo de la persona en su entorno e influyendo en su participación (Shogren, Luckasson, et al., 2015).

La Calidad de Vida

4.1. Calidad de Vida Individual

4.2. Resultados personales

4.1. Calidad de Vida Individual

La conceptualización de calidad de vida ha ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas. El concepto de felicidad, de calidad de vida, ha estado siempre presente en el devenir humano desde los primeros filósofos de la Grecia antigua. En el ámbito de la DID, sin embargo, se ha tenido que esperar a la segunda mitad del siglo pasado para que se tomara en consideración. Inicialmente se asoció a sentimientos de satisfacción o de felicidad personal (Brown & Brown, 2005). Fue en los años 80 cuando se consolidó en la literatura como un concepto relevante en la vida de las personas con DID y se consideró como un objetivo social y como principio básico para la política y práctica educativa (Schalock & Verdugo, 2007).

En los años 90, se incrementó exponencialmente la investigación en torno al concepto de calidad de vida. Cummins (1997) afirma que ha encontrado más de 100 definiciones y 1000 instrumentos para su evaluación, lo que resulta un indicador de los avances en su definición y medición (Hughes & Hwang, 1996). Ya en los últimos años, el concepto se ha convertido en el marco de referencia para la provisión de servicios y la medición de resultados personales. En este sentido, el constructo de calidad de vida no se limita a los aspectos teóricos, sino que puede evaluarse y proporciona información relevante de la persona y para la persona (Schalock & Verdugo, 2007). De forma similar a lo que ha acontecido en la conceptualización de la DID, el concepto de calidad de vida también ha experimentado cambios substanciales, pasando de focalizarse en la calidad del cuidado dirigido a la persona (la salud, la seguridad, entre otros) a focalizarse en los aspectos más contextuales como son la inclusión social, el desarrollo personal y la autodeterminación de la persona (Schalock & Verdugo, 2007).

Por ello, la provisión de apoyos adecuados y ajustados a la persona con DID no solamente es apropiada para que pueda participar en diferentes entornos, sino que persigue un objetivo más profundo; es decir, la mejora de su calidad de vida. Así pues, la mejora de la calidad de vida debe ser el fin último de cualquier intervención educativa (Verdugo, 2009).

Gracias a la Asociación Internacional para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales (*International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities*; IASSID) actualmente existe un consenso internacional de los principios básicos sobre el constructo de calidad de vida para personas con DID (Schalock et al., 2002):

1. La calidad de vida se compone de las mismas relaciones e indicadores que son relevantes para cualquier persona, con o sin discapacidad.
2. La calidad de vida se experimenta cuando las necesidades y los deseos de la persona se consiguen y cuando tiene la oportunidad de progresar en las principales áreas de vida.
3. La calidad de vida tiene componentes subjetivos y objetivos, pero principalmente es la percepción de la persona la que refleja la calidad de vida que experimenta.
4. La calidad de vida se basa en las necesidades, decisiones y el control individual.
5. La calidad de vida es un constructo multidimensional que es influenciado por factores personales y ambientales, como por ejemplo la vida familiar, las relaciones, las amistades, la educación, la salud, el lugar de residencia, etc.

Más tarde, Schalock y Verdugo (2007) definieron la calidad de vida como un estado de bienestar personal que:

(a) es multidimensional; es decir, está compuesto por diversas dimensiones o dominios (Schalock, Verdugo, Gomez, & Reinders, 2016).

(b) tiene propiedades éticas- universales o transculturales- y émicas –ligadas a la cultura-. Estudios recientes siguen confirmando dichas propiedades. Por lo que se refiere a las propiedades éticas, los resultados de un estudio europeo mostraron la coincidencia de los perfiles de quienes habían participado en el estudio (Schalock et al., 2016). Y por lo que se refiere a las propiedades émicas, los resultados de otro estudio europeo revelaron diferencias significativas en las puntuaciones medias de los participantes del estudio y entre los distintos países participantes (Jenaro et al., 2005).

(c) tiene componentes objetivos y subjetivos. Es un constructo que está compuesto por las mismas dimensiones para todas las personas sensibles a la cultura, tanto para personas con DID como sin discapacidad, aunque pueden variar la importancia de éstas según la persona (Schalock, Keith, Verdugo, & Gomez, 2010; Verdugo, Crespo, & Nieto, 2010; Verdugo & Sabe, 2002).

(d) y, por último, está influenciada por factores personales y ambientales. Así pues, la últimas investigaciones realizadas están centrando el foco en estos factores ambientales y personales y cómo influyen en la calidad de vida de la persona ejerciendo tanto de mediadores como de moderadores del constructo (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Schalock, Keith, et al., 2010).

Es importante señalar que por primera vez la Convención de la ONU (2006) aboga por la autonomía y la calidad de vida de las personas con DID. En un estudio

posterior a la Convención se demuestra cómo los artículos de dicha Convención están ligados estrechamente con el constructo de la calidad de vida (Navas, Gómez, Verdugo, & Schalock, 2012; Verdugo, Navas, Gómez, & Schalock, 2012).

Tal y como anteriormente se ha comentado, el constructo de calidad de vida ha sido ampliamente investigado en las últimas décadas. Es un constructo de gran relevancia internacional y de ahí muchas investigaciones se han centrado en ofrecer diversas versiones cross-culturales para medir la calidad de vida con el firme propósito de adecuarlo a cada cultura (Caballo, Crespo, Jenaro, Verdugo, & Martínez, 2005; Schalock et al., 2005; Xu, Wang, Xiang, & Hu, 2005). También, se encuentran iniciativas para adecuar los instrumentos de medida a todos los grados de DID (Nieuwenhuijse, Willems, van Goudoever, Echteld, & Olsman, 2017), y en particular a las personas con discapacidades múltiples como es el caso de la escala San Martín (Verdugo, Gómez, Arias, Navas, & Schalock, 2014); o bien a las distintas edades, como la escala para adultos con DID de INICO-FEAPS, la Escala INTEGRAL o la escala GENTCAT para servicios sociales (Gómez, Verdugo, & Arias, 2015; Verdugo, Arias, Gómez, & Schalock, 2009; Verdugo et al., 2013; Verdugo, Gómez, Arias, & Schalock, 2009); así como para personas mayores con discapacidad o discapacidades físicas graves con la escala FUMAT (Verdugo, Gómez, & Arias, 2009).

Como hemos visto, los esfuerzos en medir y operacionalizar el constructo de calidad de vida se han dirigido principalmente a los adultos. Sin embargo, el constructo de calidad de vida para niños y adolescentes no ha sido tan explorado a pesar de que reviste un gran interés y utilidad para todos los alumnos, aunque en especial para los alumnos con discapacidad. De todas maneras, en los últimos años se han desarrollado algunas escalas para medir la calidad de vida en la infancia y adolescencia con y sin discapacidad con la construcción del Cuestionario de Evaluación de Calidad de Vida en

la Infancia (CVI) (Sabeh, Verdugo, Prieto, & Contini, 2009), con el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA) (Gómez Vela & Verdugo, 2004) y para medir la calidad de vida para personas con discapacidad múltiples y profundas durante la infancia y adolescencia (Gómez et al., 2014). Pero, recientemente se ha diseñado una nueva escala, la Kidslife, para medir la calidad de vida en la infancia y adolescencia (Gómez, Alcedo, Arias, et al., 2016; Gómez, Alcedo, Verdugo, et al., 2016).

Por tanto, en los últimos años la comunidad científica intenta ofrecer herramientas útiles para medir el constructo de calidad de vida y que los servicios puedan ejercer de puentes de apoyo para mejorar la calidad de vida de las personas.

El modelo de calidad de vida en personas con DID que actualmente parece tener mayor aceptación en la comunidad científica nacional e internacional es fruto del citado informe de consenso de la IASSID (Schalock et al., 2002) acabado de citar y que, posteriormente, han desarrollado (Schalock & Verdugo, 2007, 2002).

La calidad de vida está compuesta por factores, dimensiones, indicadores (ver la Tabla 1). El constructo se compone por tres factores de orden superior: independencia, participación social y bienestar (Schalock, Bonham, & Verdugo, 2008; Schalock, Keith, et al., 2010).

Las dimensiones son los componentes básicos de una vida de calidad. En definitiva, son conceptos que organizan el constructo de calidad de vida y se han identificado ocho (Schalock, Keith, et al., 2010; Schalock & Verdugo, 2007, 2002; Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova, & Loon, 2008). Sin embargo, todas estas dimensiones deben concebirse desde una perspectiva holística, ya que guardan una estrecha relación entre sí (van Loon, 2009a):

- Bienestar emocional: estado de ánimo saludable como por ejemplo sentirse seguro y tranquilo.
- Relaciones interpersonales: mantener relaciones positivas con diversas personas como en su comunidad de vecinos y tener amigos.
- Bienestar material: suficiencia económica para cubrir sus necesidades y deseos, tener una vivienda y trabajo.
- Desarrollo personal: realizarse personalmente, aprender y obtener nuevos conocimientos.
- Bienestar físico: tener una alimentación y un buen estado físico saludable y una buena salud.
- Autodeterminación: tener oportunidades para hacer elecciones por sí mismo y orientar su vida realizado sus deseos.
- Inclusión social: participar en actividades comunitarias, acceder a lugares de la comunidad como cualquier otra persona.
- Derechos: respetar sus opiniones, deseos, ser considerado como el resto de personas.

Estas dimensiones de calidad de vida se operativizan en indicadores que son percepciones, conductas o condiciones específicas y son la base para evaluar los resultados personales asociados a la calidad de vida (Schalock, Verdugo, et al., 2008).

Tabla 1.

Factores, dominios e indicadores de Calidad de Vida en la infancia y adolescencia (Gómez, Alcedo, Arias, et al., 2016; Gómez Vela & Verdugo, 2004; Schalock, Gardner, & Bradley, 2007; Schalock & Verdugo, 2007, 2002)

Factores	Dominios	Indicadores
Independencia	Desarrollo personal	Habilidades, competencias; educación; ocio
	Autodeterminación	Elecciones personales; toma de decisiones; autonomía; capacitación; metas personal
Participación social	Relaciones interpersonales	Relaciones sociales con la familia, amigos, compañeros y conocidos; redes de apoyo social
	Inclusión social	Acceso, presencia, participación en la comunidad; estatus en el grupo social
	Derechos	Respeto, dignidad, equidad y ejercer sus derechos legales
Bienestar	Bienestar emocional	Satisfacción, felicidad; seguridad personal; autoestima; metas y aspiraciones; creencias
	Bienestar físico	Salud y estado físico; movilidad, asistencia sanitaria
	Bienestar material	Alimentación; vivienda; estatus económico de la familia

Téngase en cuenta que el modelo de calidad de vida se ha desarrollado principalmente en adultos aunque recientemente se ha validado también para medir la calidad de vida en la infancia y adolescencia con la Escala Kidslife en base a las mismas ocho dimensiones (Gómez Vela & Verdugo, 2004; Sabeh et al., 2009; Verdugo & Sabeh, 2002).

El modelo de calidad de vida (Schalock & Verdugo, 2007, 2002) se concibe desde la perspectiva ecológica y sistémica (Bronfenbrenner, 1987, 2005), por lo que la calidad de vida dependerá de las diversas condiciones y relaciones que se establezcan en y entre el micro, meso y macro sistema. En el microsistema nos preocuparemos por los resultados personales que incluyen la enseñanza de habilidades para participar en la comunidad y apoyar su desarrollo; en el mesosistema, por proveer servicios ajustados y por la necesaria transformación de las organizaciones; y en el macrosistema, por crear políticas que vayan en la consecución de logros en los resultados personales. Los sistemas se influyen entre ellos como fruto de las interacciones y pueden generar cambios hacia el logro de resultados personales valiosos (Schalock & Verdugo, 2007, 2002; Shogren, Luckasson, et al., 2015).

4.2. Resultados personales

A medida que el constructo de calidad de vida ha ido definiéndose, midiéndose, y orientando las prácticas educativas, se ha ido evidenciando la necesidad de poder situar los resultados personales de la calidad de vida en base a dichos factores, dimensiones e indicadores. A tal fin, resulta de gran utilidad servirnos del modelo lógico (van Loon, 2009a) que consta de tres componentes: el input, el proceso y los resultados o *outcomes* (ver Figura 3).

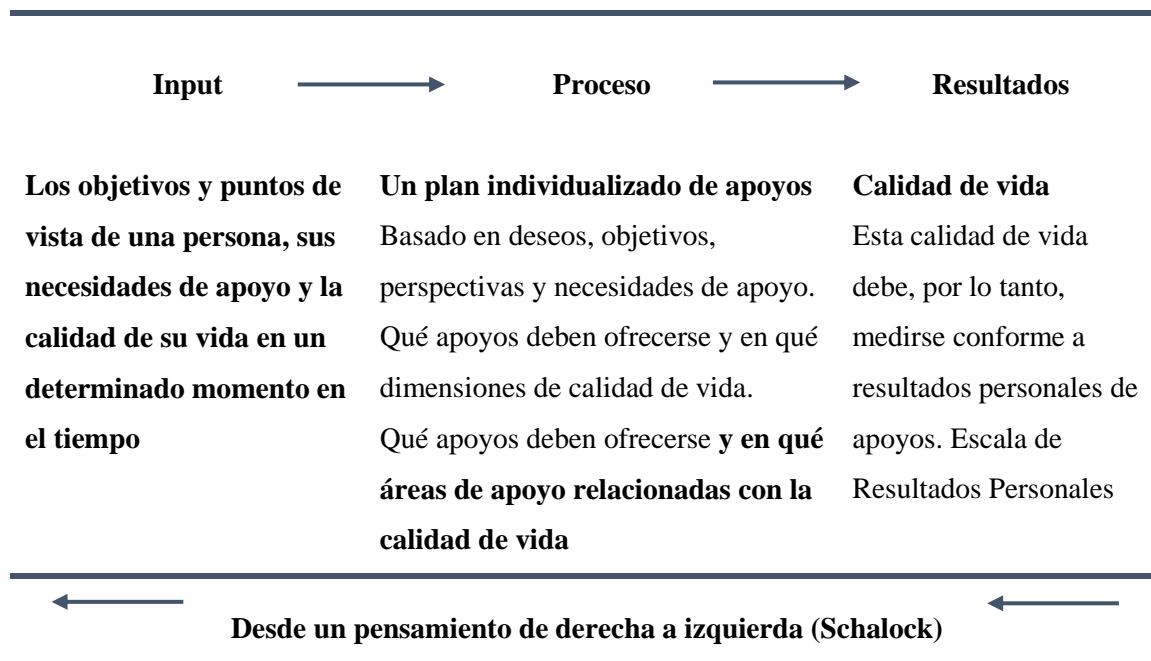


Figura 3. Sistema de apoyos centrado en la persona: aportación-proceso-resultados (van Loon, 2009a)

El input se refiere a los puntos de vista y objetivos de la persona en cuanto a sus necesidades de apoyo, la calidad de su vida en ese determinado momento de vida, el currículo escolar, las características personales y otros. El proceso se construye sobre la base de los datos anteriores y puede concretarse en un plan individualizado de apoyo que establece en detalle qué apoyos deben aplicarse en cada área y cuáles son las prioridades de apoyo que, en su conjunto, pueden suponer modificaciones en el entorno y en el aprendizaje. Y, por último, los resultados personales son aspiraciones que tienen valor para la persona, es decir que reflejan lo que la persona quiere para su vida ya sean tanto aspiraciones basadas en el currículo escolar como aspectos subjetivos como los intereses o preferencias. Así pues, son los beneficios que obtiene la persona de la participación y reflejan el resultado, directo o indirecto, de las actividades o servicios que le han sido prestados para mejorar su calidad de vida (Schalock & Verdugo, 2007; Schalock, Verdugo, et al., 2008).

El pensamiento de derecha a izquierda ayuda a centrar las prácticas educativas en el logro de los resultados personales en términos de una vida de calidad; y en función de los resultados se establecen los inputs y las acciones del proceso. Por lo tanto, requiere tener presente todos los componentes de la calidad de vida; es decir, qué apoyos necesita la persona para conseguir los objetivos propuestos que fomentan la satisfacción y bienestar del alumno (Schalock, Verdugo, et al., 2008).

No es de extrañar pues que en estos últimos años la investigación haya priorizado la evaluación de los resultados personales. En este sentido, se ha desarrollado una escala de resultados personales (*Personal Outcomes Scale*; POS) basada en los ocho dominios de la calidad de vida (derechos, participación, autodeterminación bienestar físico, bienestar material, inclusión social, bienestar emocional y desarrollo personal) y que se operacionaliza a través de los indicadores de calidad de vida (Carbó-Carreté, Guàrdia-Olmos, & Giné, 2015; Claes, van Hove, Vandeveldel, van Loon, & Schalock, 2010; Shogren et al., 2009; van Loon, Van Hove, Schalock, & Claes, 2008).

La planificación y provisión de apoyos nos ayuda a formar un entramado de apoyo para mejorar la autonomía de la persona, mejorar las relaciones personales, obtener más oportunidades para participar en contextos ordinarios como los escolares y para que tenga una mayor satisfacción personal (Brown & Brown, 2005; van Loon, 2009a). Diversos estudios llevados a cabo en organizaciones proveedoras de apoyos a partir de la planificación centrada en la persona han mostrado que los resultados de calidad de vida de las personas se vieron significativamente afectados por la disponibilidad y ajuste del apoyo prestado (Claes, Van Hove, Vandeveldel, van Loon, & Schalock, 2011).

Por tanto, se hace necesaria la planificación e implementación de apoyos, en el marco de la planificación centrada en la persona, como una estrategia esencial para mejorar los resultados personales. En el ámbito educativo las implicaciones son claras y relevantes en términos de adoptar prácticas que promuevan el desarrollo y aprendizaje de todos los alumnos y, en definitiva, el bienestar y la calidad de vida. En definitiva, los apoyos personalizados son el vehículo para mejorar la calidad de vida y que la escuela, junto con otros servicios educativos, sean puentes para cubrir las necesidades y mejorar la calidad de vida de los alumnos (Schalock et al., 2008; Verdugo, 2009; Verdugo, Schalock, Keith, & Stancliffe, 2005).

El paradigma de apoyos

5.1. Modelo de apoyos

5.2. Necesidades e implicaciones educativas

5.3. Sistema de Apoyo Multinivel

5.4. Planificación de apoyos

5.1. Modelo de apoyos

El paradigma de apoyos constituye el núcleo central de la conceptualización de la discapacidad y de la calidad de vida de las personas con DID con la finalidad de construir una sociedad inclusiva.

Como se puede apreciar en la Figura 4, el funcionamiento humano depende del nivel de congruencia entre la capacidad individual y la demanda de los entornos en los que se espera que un individuo funcione. Las personas con DID suelen mostrar un desajuste entre sus capacidades y las exigencias de su contexto, por lo que la planificación y provisión de apoyos personalizados, según los perfiles e intensidades de apoyos conducen a la participación de la persona en actividades ordinarias y al logro de resultados personales.

Existe una relación recíproca entre las limitaciones y las necesidades de apoyo y, por tanto, a mayores limitaciones que tiene la persona se espera que hayan mayores necesidades de apoyo. En consecuencia para disminuir la discrepancia entre las competencias de la persona y las exigencias del entorno, se hace necesario identificar los sistemas de apoyos necesarios para mejorar su funcionamiento y lograr resultados personales valiosos. Así pues, el logro de los resultados personales dependerá del grado en que los apoyos personalizados se basen en una planificación y aplicación de apoyos adecuada y efectiva (Luckasson & Schalock, 2012; Schalock, 2018; Thompson et al., 2009).

Los servicios educativos, por tanto, deben tener muy presente el tipo e intensidad de las necesidades de apoyo para la obtención de sus fines, actuando como

puentes entre lo que la persona es capaz de hacer y lo que se espera que haga. Por tanto, el modelo de apoyos alinea la conceptualización de la DID con la consecución de la mejora de la calidad de vida a través de los apoyos personalizados como eje central de dicha relación (Luckasson & Schalock, 2012; Schalock, 2018; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Schalock & Luckasson, 2013; Schalock, Verdugo, et al., 2008; Thompson et al., 2009; van Loon, Claes, Vandeveld, Van Hove, & Schalock, 2010).

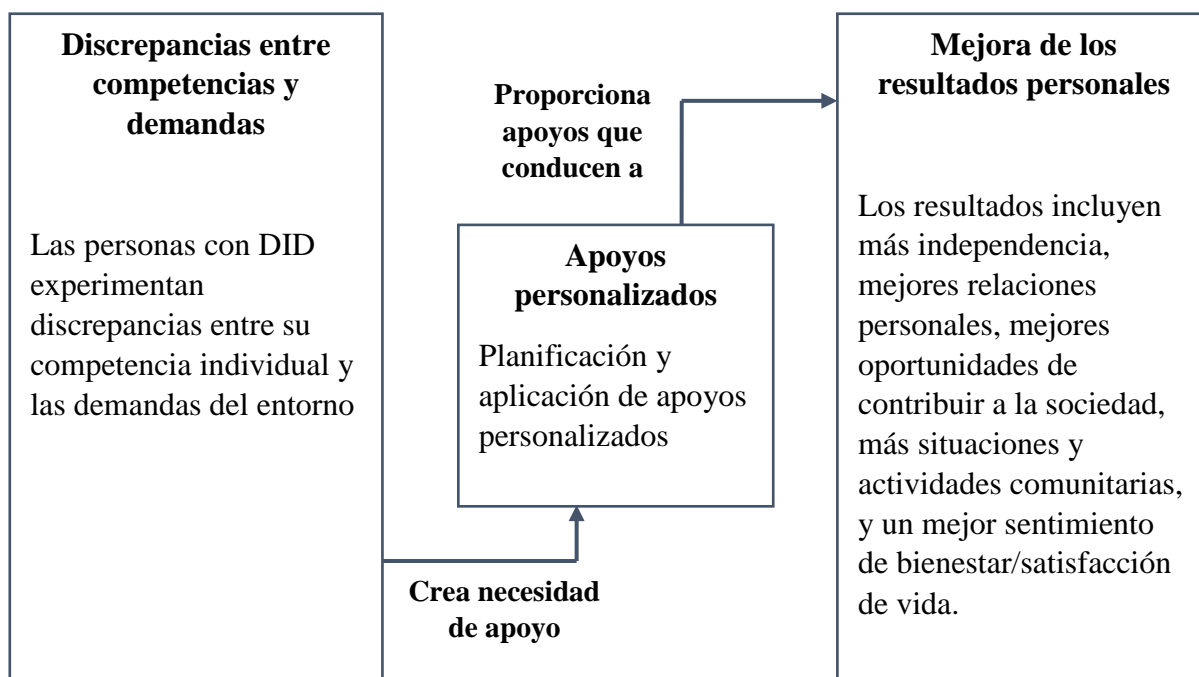


Figura 4. Modelo de apoyos (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Thompson et al., 2009)

La progresiva aplicación del paradigma de apoyos empezó a implicar cambios relevantes tanto a nivel teórico como práctico. En primer lugar, la importancia de la provisión de apoyo no es asociado únicamente al cuidado y asistencia de la persona, sino que da paso a mejorar el desarrollo personal, la capacitación, tener roles sociales valorados y la inclusión en la sociedad. En segundo lugar, se relacionaron los resultados personales con las dimensiones de calidad de vida, por lo que las prácticas educativas

deben orientarse a mejorar la calidad de vida de la persona. Y, por último, el resultado de múltiples investigaciones demostró que a partir de una buena provisión de apoyos personalizados, el funcionamiento de la persona mejora, y en consecuencia, sus resultados personales (Schalock, Keith, et al., 2010; Schalock, Verdugo, et al., 2008; Thompson et al., 2009).

Así pues, toda persona, independientemente de si tiene discapacidad o no, debe tener la oportunidad de participar en cualquier actividad con el apoyo que pueda requerir. A tal efecto, la provisión de apoyos debe garantizar que las personas con DID tengan acceso a los recursos sociales, políticos y económicos de la sociedad de una manera sostenible (van Loon, 2009b). Los apoyos son recursos y estrategias que tienen el objetivo de promover el crecimiento personal, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y, a su vez, mejoran el funcionamiento individual, la plena participación en la sociedad y la calidad de vida (Luckasson et al., 2002; Wehmeyer et al., 2008). Los apoyos o sistemas de apoyos incluyen tanto a personas (familia, amigos, vecinos o compañeros) como materiales, entornos, actividades, servicios, adaptaciones y modificaciones curriculares y educativas, estrategias educativas y de enseñanza-aprendizaje, tecnologías, servicios educativos; etc (Schalock, 2006; Thompson, Shogren, & Wehmeyer, 2017; Thompson et al., 2010). Los tipos de apoyo pueden ser: (a) “naturales” que son aquellos que pueden encontrarse en el entorno familiar y comunitario; (b) genéricos que son aquellos apoyos que son empleados también por personas sin discapacidad como el transporte público; (c) organizaciones y servicios que son entidades formales de apoyo que implican un personal asalariado; (d) tecnológicos que son instrumentos como la tecnología de ayuda, entre otros (Thompson et al., 2009; Wile, 1996).

Por tanto, los sistemas de apoyo se refieren a la planificación y la integración de estrategias de apoyo personalizadas y recursos dirigidas a promover el funcionamiento de la persona en los distintos contextos de vida y que deben proporcionarse prioritariamente en ambientes naturales y según los principios de inclusión y equidad. El sistema de apoyo implica maximizar los recursos naturales, proporcionando tecnología y servicios de apoyo, oportunidades educativas para desarrollar nuevas habilidades y conocimientos, y aprovechando las fortalezas personales (Schalock, 2018; Schalock & Luckasson, 2013).

Los sistemas de apoyo implican (a) proporcionar intervenciones de los profesionales, como por ejemplo apoyo educativo, emocional, nutricional, médico, para fomentar la participación en la comunidad, así como para la defensa de los derechos de las personas con DID, etc.; (b) crear entornos inclusivos, como por ejemplo apoyo para fomentar el crecimiento y el desarrollo personal, para mejorar la autonomía, la competencia; y (c) emplear estrategias de apoyo personalizadas, como apoyos naturales, tecnológicos, educación a lo largo de la vida, etc. La Figura 5 resume la conceptualización actual del sistema de apoyos según Schalock (2018). No debemos, pues, centrarnos en el déficit del alumno, sino en qué pueden cambiar las intervenciones y cómo mejorar las estrategias que ofrecemos a los alumnos con DID para conseguir resultados personales valiosos. Por tanto, los apoyos deben ofrecerse de manera flexible y ajustada, que pongan en igualdad de oportunidades a los alumnos con DID y generando la inclusión educativa (van Loon, 2009b).

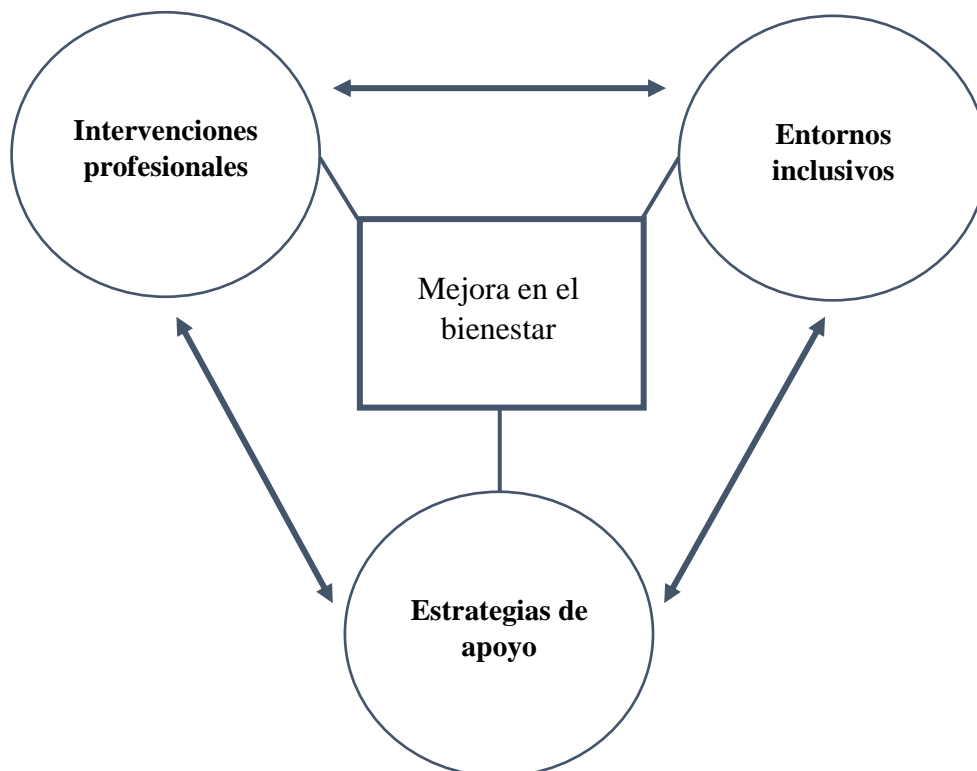


Figura 5. Marco conceptual del sistema de apoyos (Schalock, 2018)

La provisión de apoyos debe basarse en la evaluación de las necesidades de apoyo de la persona (Thompson et al., 2009). Las necesidades de apoyo es un constructo psicológico de creación reciente que se basa en el patrón e intensidad de los apoyos con la finalidad de que la persona con DID pueda participar en actividades socialmente valoradas, sentirse realizada y tener satisfacción personal, como lo haría cualquier persona con un funcionamiento típico (Schalock, 2006; Thompson et al., 2009). Lo que nos interesa saber es qué es lo que necesita la persona con DID para que pueda participar en su contexto cubriendo la discrepancia entre la competencia actual de la persona y las demandas del ambiente (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). Así pues, se debe revisar el patrón e intensidad de apoyo ya que las necesidades de la persona pueden ir cambiando a lo largo del tiempo, tanto porque la competencia

personal o las expectativas del entorno van cambiando como porque el hecho de que pueda requerir de un apoyo diferente de más o menos intensidad (Thompson et al., 2010).

Así pues, disponer de un instrumento de medida válido y fiable que operacionalizase el constructo de necesidades de apoyo se convirtió en una necesidad apremiante. Existen numerosos instrumentos dedicados a valorar las limitaciones en las distintas capacidades de las personas con DID, pero ninguno que nos aproximara a las necesidades de apoyo. Los primeros aparecen a mediados de la década pasada, como por ejemplo, la *North Carolina Support Needs Assessment Profile* (NC-SNAP) (Hennike, Myers, Realon, & Thompson, 2006), el *Instrument for Classification and Assessment of Support Needs* (I-CAN) (Riches, Parmenter, Llewellyn, Hindmarsh, & Chan, 2009) y la *Supports Intensity Scale* (SIS) (Thompson et al., 2004, 2015). A pesar de que todas pretendan medir el mismo constructo para personas con discapacidad hay diferencias significativas entre ellas. Por lo que respecta a la NC-SNAP está desarrollada como una herramienta para informar de la asignación de recursos como alternativa a la escala de conducta adaptativa basada más en el diagnóstico, de lo que no es capaz de hacer la persona. La escala I-CAN se centra en identificar y clasificar las necesidades de apoyo basado en el modelo de la CIF (WHO, 2001). No obstante, la SIS es un instrumento de medida creado por investigadores de la propia AAIDD con el fin de ofrecer una herramienta y material para la práctica profesional que permitiera trasladar el paradigma de apoyos que surge de la definición de DID a las prácticas profesionales (Luckasson et al., 2002, 1992; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). En consecuencia, consideramos que es el instrumento que mejor se ajusta al modelo teórica y más adecuado para la práctica profesional (Thompson & Viriyangkura, 2013).

En este sentido, a finales de los años 90 en Estados Unidos se empezó a crear la SIS, una escala multidimensional, para detectar las necesidades de apoyo extraordinario de las personas adultas con DID y se publicó en inglés en el 2004 para que los servicios pudieran elaborar planes de apoyo (Shogren, Seo, Wehmeyer, Thompson, & Little, 2016). Posteriormente, la SIS (Thompson et al., 2004, 2015) ha sido adaptada al contexto español (Verdugo, Ibáñez, & Arias, 2007) y al contexto catalán (Giné et al., 2017) midiendo el constructo de necesidades de apoyo compuesto por 6 áreas (vida doméstica, vida comunitaria, aprendizaje a lo largo de la vida, trabajo, salud y seguridad y social) y por dos subescalas adicionales de protección y defensa y de necesidades de apoyo conductual y médico excepcionales. Así pues, a lo largo de estos años estudios internacionales han corroborado su uso como herramienta para planificar y provisión de apoyos (Chou, Lee, Chang, & Yu, 2013; Snell et al., 2009; Wehmeyer et al., 2009) así como su validez para hacer evaluaciones de las necesidades de apoyo (Kuppens et al., 2010).

En los últimos años se han unido esfuerzos, a través de una iniciativa internacional liderada por la AAIDD, para construir un instrumento que mida el mismo constructo para niños y adolescentes con DID que se concretó en la *Support Intensity Scale for Children* (SIS-C) (Thompson, Wehmeyer, et al., 2014) y ha sido validada en múltiples países en los que se encuentra el contexto español (Guillén, Verdugo, Arias, & Vicente, 2015; Verdugo, Guillén, Arias, Vicente, & Badia, 2016) y en el contexto catalán denominándose *Escala d'Intensitat dels Suports per a Infants i Adolescents* (EIS-I/A; Adam-Alcocer & Giné-Giné, 2013; Giné et al., 2017). Ambas escalas han demostrado unas propiedades psicométricas robustas y fiables por lo que la utilización de dichas escalas son herramientas adecuadas para medir las necesidades de apoyo de alumnos con DID (Guillén, Adam-Alcocer, Verdugo, & Giné, 2017; Verdugo, Arias,

et al., 2016). Esta escala se compone por áreas similares a la SIS (Actividades de vida doméstica, actividades de vida comunitaria y de barrio, actividades de participación en la escuela, actividades de aprendizaje escolar, actividades de salud y seguridad, actividades sociales y actividades de defensa y autodeterminación) y solamente se compone por una subescala adicional de necesidades médicas y conductuales. Así pues, esta escala permite obtener información crítica para identificar los recursos y estrategias para cubrir las necesidades existentes (Shogren, Seo, et al., 2015).

5.2. Necesidades e implicaciones educativas

Una parte de las necesidades de apoyo surgen en la educación y proceso de aprendizaje de los alumnos con DID que ha dado pie a investigación y debate en la literatura científica. Sin embargo, en un inicio los esfuerzos se dirigieron a enseñar habilidades funcionales (sociales y prácticas) a los alumnos con DID bajo el supuesto de que los alumnos con DID no podrían aprender habilidades cognitivas (contenido académico) (IDEA, 2004; Trela & Jimenez, 2013).

La enseñanza de habilidades funcionales se centra en habilidades y actividades que son fundamentales para participar en el entorno tanto dentro como fuera de la escuela como por ejemplo lo son las habilidades de autodeterminación para tener la oportunidad de tomar decisiones que impacten en su vida (Cuenca-Carlino, Gozur, Jozwik, & Krissinger, 2017; Wehmeyer, Shogren, Toste, & Mahal, 2016), habilidades sociales y de comunicación (Machalicek et al., 2009; Reichow & Volkmar, 2010), habilidades de la vida diaria y en la transición a la vida adulta, habilidades laborales y comunitarias (Bouck & Flanagan, 2010; Browder, Wood, Thompson, & Ribuffo, 2014; Courtade, Spooner, Browder, & Jimenez, 2012; Miller, 2012; Ryndak et al., 2013). Aunque estas habilidades no forman parte del currículo escolar general ciertamente son relevantes para la vida del alumno con DID y de cualquier otro alumno.

No obstante, en la última década se han hecho esfuerzos para enseñar y evaluar habilidades asociadas al currículo de educación general y al acceso al grado que le corresponda por edad, como por ejemplo las matemáticas (Jimenez & Staples, 2015), ciencias (Jimenez, Browder, Spooner, & Dibiase, 2012), lengua y literatura (Hudson & Browder, 2014; Shurr & Taber-Doughty, 2012), etc. Este importante cambio emerge cuando se profesan altas expectativas respecto del progreso de los alumnos con DID (y sobretudo en el caso de los alumnos con discapacidades más significativas) (Browder & Spooner, 2014; Browder et al., 2007; Erickson, Hanser, Hatch, & Sanders, 2009; Ryndak et al., 2013; Soukup, Wehmeyer, Bashinski, & Bovaird, 2007; Thoma et al., 2016; Thompson et al., 2017; Wehmeyer, 2006; Williams-Diehm & Palmer, 2017). La enseñanza de habilidades académicas es un derecho para todas las personas y ofrece nuevas oportunidades para la educación y desarrollo de los alumnos con DID (Courtade et al., 2012). Cabe destacar que se dispone de escasos estudios sobre el aprendizaje del alumnado con DID en el currículo general en entornos inclusivos, por lo que se necesitan evidencias que demuestre la efectividad de los apoyos para aprender contenido académico en este entorno, tal como se recoge en la conferencia de los objetivos nacionales de los estándares educativos para niños y adolescentes con DID celebrada en 2015 (Thoma, Cain, & Walther-Thomas, 2015). En este sentido, el reto más importante y actual de la educación inclusiva se centra en el aprendizaje de las habilidades académicas para que los alumnos puedan acceder a los contenidos básicos de la educación general.

Por tanto, resulta imprescindible disponer de un currículo integrado en el que se contemplen contenidos académicos y funcionales para satisfacer las necesidades de manera integral del alumnado con DID y fomentar la plena participación en el contexto con el objetivo último de mejorar los resultados personales, es decir, la calidad de vida

de los alumnos (Ryndak, Moore, Orlando, & Delano, 2008; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Spooner, Browder, & Meier, 2011; Thoma et al., 2016; Turnbull III, Turnbull, Wehmeyer, & Park, 2003; Wehmeyer, 2003; Wehmeyer & Lee, 2017).

Téngase presente que las necesidades de apoyo guardan relación con las diferencias individuales propias de todas las personas en cuanto a capacidades, intereses, motivación, personalidad, entre otros. Lo que diferencia a las personas con DID del resto de población es el tipo, la intensidad y la frecuencia del apoyo que eventualmente puedan necesitar para su desarrollo y aprendizaje así como para participar en su contexto (Thompson et al., 2009). Aun así, entre el alumnado con DID existe también una gran variabilidad.

Pese a esa diversidad entre los alumnos con DID, se pueden encontrar numerosas similitudes en cuanto a sus necesidades educativas y de aprendizaje. La literatura científica ha descrito las dificultades que experimentan los alumnos con DID en su vida escolar: en las habilidades cognitivas (la memoria a corto plazo, sostenibilidad de la atención, concentración, conocimiento general, pensamiento abstracto, velocidad en el aprendizaje, la generalización de éste...), habilidades de tipo académico (el progreso en todas las áreas de conocimiento, dominio de destrezas académicas...), competencia social (interacciones sociales, dificultades para la realización de trabajos grupales...) y comunicación (el desarrollo del lenguaje, escucha y pronunciación...) (Kelly & Devitt, 2010; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010).

El acceso al currículo general supone participar en todas las actividades que se concreta un día escolar típico como el que tendría un alumno sin discapacidad. Sin embargo, los profesionales educativos suelen encontrarse grandes desafíos para garantizar la plena participación de los alumnos con DID (Cushing, Clark, Carter, &

Kennedy, 2005). De hecho, algunos autores afirman que la razón principal de que los alumnos con DID no estuvieran satisfechos con su educación en el centro escolar ordinario fue debido a no satisfacer principalmente sus necesidades académicas, sociales, emocionales, conductuales, además de no sentirse totalmente incluidos en el centro educativo (Kelly & Devitt, 2010; Kelly, Devitt, O’Keffee, & Donovan, 2014). Tal y como se muestran en otros estudios observacionales estas necesidades son patentes para los alumnos con DID en centros ordinarios y deben ser cubiertas (Chung, Carter, & Sisco, 2012).

Asimismo, la investigación llevada a cabo en Cataluña sobre las necesidades de apoyo de alumnado con DID revela que las necesidades de los alumnos con DID que prevalecían por encima del resto eran las que tenían que ver con el contexto educativo, concretamente con el aprendizaje y participación en actividades académicas (Adam-Alcocer, 2015). A la misma conclusión se llega en el contexto español (Guillén, 2014). Se hace, pues, necesario centrar la atención en la educación inclusiva, ayudando a que los profesionales educativos entiendan las necesidades de los alumnos con DID para proporcionar estrategias efectivas y el apoyo adecuado para cubrirlas.

La inclusión educativa no garantiza por sí sola mejores resultados para los alumnos con DID, ya que el éxito depende de los apoyos efectivos que puedan disponer los alumnos. Así pues, el profesorado debe preguntarse por cómo apoyar a los alumnos. En diversos estudios que buscaron describir las estrategias con las que los alumnos con discapacidades significativas y con DID pueden tener acceso, participación y éxito en escuelas ordinarias se destacaron: los apoyos personalizados, adaptaciones y modificaciones del contenido curricular, estrategias de apoyo para el aprendizaje académico y de conducta, apoyo entre iguales y la colaboración del equipo docente (Browder et al., 2014; Downing & Demchak, 2008; Fisher & Frey, 2001; Giangreco,

2014; Kelly & Devitt, 2010; Lee et al., 2006; Morningstar, Shogren, Lee, & Born, 2015; National Professional Development Center on Inclusion, 2011; Ryndak et al., 2013). Asimismo otros autores añaden al estudio anterior la utilización de diversas agrupaciones del aula para el aprendizaje, los niveles de dificultad de las actividades, los lugares de enseñanza como forma de apoyo (Morningstar et al., 2015; Ryndak et al., 2013).

Los apoyos deben planificarse conjuntamente con decisiones orientadas a modificar los elementos del currículo, el aula, la unidad didáctica o la actividad de tal modo que posibilite que el alumno con DID pueda ser educado junto con sus compañeros, así como a establecer nuevos objetivos y competencias al alumno con DID. De esta manera el apoyo podrá desaparecer a medida en que el alumno con DID vaya participando con éxito en las actividades (Hunt, McDonnell, & Crockett, 2012; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010).

Lee, Wehmeyer, Soukup y Palmer (2010) estudian el impacto que tiene la modificación del plan de estudios para el acceso al currículo general a los alumnos con DID y los resultados se mostraron significativos; en efecto, cuando se hacían modificaciones y adaptaciones para que el alumno con DID pudiera acceder al currículo general, los alumnos tenían mayor motivación y mejores resultados académicos y de comportamiento. De ahí la importancia y la relevancia de proporcionar los apoyos necesarios para la participación del alumno con DID en el contexto ordinario.

En definitiva, se debe ayudar a los docentes a encontrar estrategias que satisfagan las necesidades de los alumnos y que se integren en el seno de las prácticas educativas en el contexto escolar ordinario, abordando las diferencias individuales como oportunidades y creando sentimiento de pertinencia en el centro educativo (Jackson,

Ryndak, & Wehmeyer, 2008; Kelly & Devitt, 2010). Además, debe ofrecerse una educación igual de significativa y desafiante como la que se ofrece a los alumnos con desarrollo típico para asegurar que todos los alumnos puedan incorporarse a la sociedad como ciudadanos activos y de pleno derecho.

5.3. Sistema de Apoyo Multinivel

El modelo teórico que proponemos tiene el potencial de proveer prácticas profesionales que mejoran las expectativas y experiencias educativas así como los resultados de los alumnos con DID como de cualquier otro alumno (Thompson et al., 2010). Así pues, los esfuerzos para diseñar apoyos se centran en gran medida en el cambio de diversos aspectos del contexto y en proveer a los alumnos de habilidades o estrategias adicionales para superar las barreras en estos ambientes y lograr resultados valiosos para todos los alumnos dirigidos hacia la mejora de la calidad de vida (Shogren & Wehmeyer, 2014).

La realidad es que en los últimos años el profesorado se enfrenta a diversas necesidades de sus alumnos en el contexto escolar y, por tanto, la escuela debe adaptarse a la diversidad de sus alumnos, incluidos los alumnos con DID. En este sentido, la investigación nos propone un modelo de intervención que ayuda y orienta al profesorado a proporcionar los apoyos partiendo de las necesidades de apoyo de los alumnos (Gamm et al., 2012). El modelo de intervención recibe el nombre de *Multi-Tiered System of Supports* (MTSS), es decir, Sistema de Apoyo Multinivel.

El Sistema de Apoyo Multinivel procede del modelo de Respuesta a la Intervención (RTI). El modelo de RTI se centraba en un modelo compuesto por tres niveles de intervención según las necesidades que presentaban los alumnos y se ha usado para abordar las necesidades conductuales y académicas (Sailor, 2009). De hecho,

en la última normativa del sistema educativo catalán sobre la inclusión educativa se remite a dicho modelo para dar respuesta educativa y de calidad a la diversidad de alumnado (Generalitat de Catalunya, 2015, 2017). Sin embargo, el Sistema de Apoyo Multinivel sigue utilizando los tres niveles de actuación, aunque difiere de su predecesor en que no solamente aborda las necesidades conductuales y académicas, sino que también cubre otras necesidades como de autodeterminación, competencia social, entre otras (Shogren, Wehmeyer, & Lane, 2016). Hacemos referencia, pues, a un modelo de intervención basado en la evidencia que consta de un sistema escalonado de intensidad de apoyos que ayudará a procurar que todos los alumnos tengan un sistema integrado de apoyos para lograr el acceso, participación y aprendizaje de todos los alumnos (ver Figura 6) (Gamm et al., 2012).

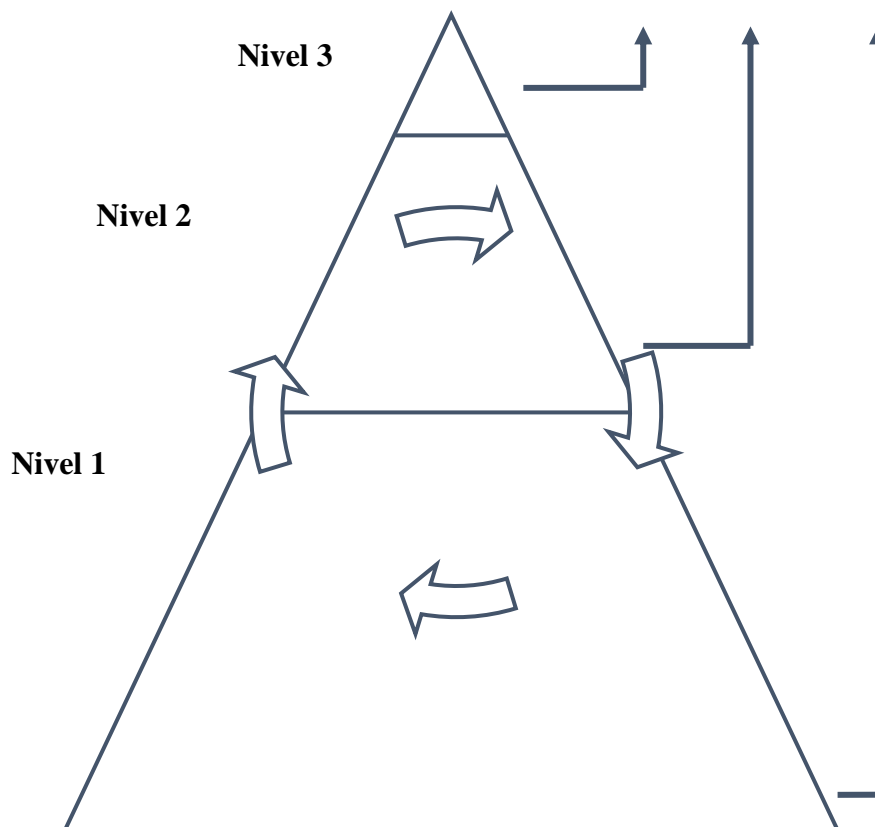


Figura 6. Sistema de Apoyo Multinivel (Gamm et al., 2012)

En la literatura científica se encuentran diversas estrategias basadas en la evidencia que ayudan a entender dicho modelo de intervención y que son propias de cada uno de los tres niveles. Las estrategias basadas en la evidencia se crearon en el ámbito de la medicina en los años 90 y ha ido ampliando los ámbitos de actuación impactando el ámbito educativo para dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos (Cook & Cook, 2011; Downing & Demchak, 2008). Las estrategias basadas en la evidencia son estrategias, intervenciones o técnicas que han demostrado su efectividad promoviendo resultados personales valiosos relacionados con la calidad de vida (Schalock, Bonham, et al., 2008; Schalock, Verdugo, et al., 2008; Schalock, Verdugo, & Gómez, 2011; Verdugo, 2018). En definitiva, las estrategias basadas en la evidencia están diseñadas para fomentar el uso de prácticas que hayan corroborado su efectividad e ir reemplazando las prácticas que no hayan demostrado su eficacia (Cook & Odom, 2013; Ryndak et al., 2013).

El primer nivel de apoyo del Sistema de Apoyo Multinivel se basa en proporcionar apoyos universales; es decir, para todos los alumnos a fin de que participen en las actividades del aula. A pesar de que en este nivel se incluye una enseñanza para todos, incluidos los alumnos con discapacidad, también se consideran la personalización de la enseñanza para abordar las diversas necesidades de los alumnos (Downing & Demchak, 2008). Así pues, la planificación de actividades se realiza pensando en todos los alumnos incluidos los alumnos con mayores necesidades de apoyo, procurando que las actividades sean más accesibles para todos.

En este sentido, se hallan diversas prácticas basadas en la evidencia que permiten abordar este primer nivel como el uso de tecnología, el aprendizaje colaborativo, el apoyo entre iguales, etc. Con todo, el más destacable es la utilización del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (Browder et al., 2014; CAST, 2011;

Olson, Roberts, & Leko, 2015; Snell & Brown, 2014; Spooner, Browder, & Mims, 2011). El DUA trata de reducir las barreras de aprendizaje y se centra en proporcionar apoyos de alta calidad a todos los alumnos (Hall, Meyer, & Rose, 2012). Tres son los principios fundamentales: proporciona múltiples formas de representación, múltiples formas de expresión y múltiples formas de participación (CAST, 2011). En los últimos años, se ha demostrado su eficacia y tiene el potencial de mejorar el acceso y la participación de los alumnos con discapacidades (Ok, Rao, Bryant, & McDougall, 2017; Thoma et al., 2016).

El segundo nivel de apoyo se basa en proporcionar apoyos adicionales; es decir, para algunos alumnos que comparten mayores necesidades de apoyo. Este nivel se centra en programar intervenciones complementarias y no substitutivas del primer nivel para cubrir las necesidades que requieren mayor intensidad de apoyo, pero son temporales. Este nivel de apoyo requiere de mayor evaluación y mayor control del progreso de los alumnos que el nivel anterior.

En este sentido, se hallan diversas prácticas basadas en la evidencia que permiten abordar este segundo nivel en las que destacan principalmente la enseñanza sistemática basada en un enfoque conductual y ampliamente avalada que incluye estrategias como el retraso temporal, la estrategia de menos apoyo, la estrategia de más apoyo, análisis de tareas y el sistema de apoyo simultáneo utilizadas en pequeños grupos de alumnos (Olson et al., 2015; Spooner, Browder, & Mims, 2011; Spooner, Knight, Browder, & Smith, 2012; Thoma et al., 2016).

El tercer nivel de apoyo se basa en proporcionar apoyos intensivos; es decir, para solo unos pocos alumnos que comparten aún mayores necesidades de apoyo, principalmente alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje. Este nivel se

caracteriza por dedicar más tiempo e intensidad de apoyo en intervenciones más centralizadas en las necesidades que no han podido ser cubiertas en el primer y segundo nivel y que requieren de más intensidad de apoyo. Normalmente se adoptan medidas sin límite temporal. Además, requiere de una evaluación aún más constante y frecuente que en el segundo nivel. Las intervenciones realizadas en este nivel son mayoritariamente individuales.

Se dispone de diversas prácticas basadas en la evidencia que permiten abordar este tercer nivel; entre ellas encontramos las que se han mencionado en el segundo nivel pero esta vez utilizadas a nivel individual con el alumno (Olson et al., 2015; Spooner, Browder, & Mims, 2011; Spooner et al., 2012; Thoma et al., 2016). Aunque muchas de las estrategias basadas en la evidencia se han utilizado en escuelas de educación especial, algunas investigaciones han empezado a aplicarlas en el contexto de educación general (Downing & Eichinger, 2008).

El Sistema de Apoyos Multinivel ayuda a combinar los recursos de enseñanza y utilizarlos para cubrir las necesidades de apoyo haciendo los ajustes necesarios para el progreso de cada alumno. Asimismo, se evalúa constantemente la efectividad de las intervenciones a través de los resultados de los alumnos con el fin de ajustar las intervenciones (Friend & Bursuck, 2015; Schalock, Bonham, et al., 2008).

Este sistema de apoyos es de naturaleza preventiva ya que promueve que los alumnos no tengan mayores necesidades de apoyo actuando antes de que se consoliden las dificultades de los alumnos. Así también, ayuda a identificar e intervenir personalizadamente tan pronto como surja la necesidad. Así pues, el Sistema de Apoyo Multinivel usa tres niveles de apoyos cada vez más intensivos en el que a medida que se

implementan niveles superiores de apoyo, aumenta la intensidad, la frecuencia y la duración del apoyo.

Como se muestra en la Figura 6, el primer nivel prevé que la mayoría de alumnos, el 80 %, se beneficien de los apoyos universales y vean satisfechas sus necesidades para participar. Sin embargo, algunos alumnos requerirán de intervenciones adicionales y más intensivas que se contemplan en el segundo nivel con una previsión del 15% de los alumnos y en un tercer nivel, más intensivo, un 5% de los alumnos. Téngase presente que, en estos dos últimos niveles, los objetivos que se establezcan para los alumnos con DID deben estar alineados con el currículo de educación general, y contemplar conductas o competencias sociales esperadas para todos los alumnos; así también se requiere que se lleven a cabo en el contexto natural, aula o espacios de educación general (Kurth, Marks, & Bartz, 2017). El objetivo último del Sistema de Apoyo Multinivel es que las necesidades de apoyo vayan disminuyendo progresivamente (Gamm et al., 2012; Generalitat de Catalunya, 2015).

Este enfoque supone cambios en el rol tradicional del profesor de educación especial. En este sentido, en el primer nivel pueden ejercer como consultores o colaboradores de los maestros para implementar apoyos universales. En el segundo nivel pueden ejercer como guía de intervenciones a grupos dirigidos, consultores o colaboradores, preparar materiales, realizar el seguimiento de las medidas adicionales que se implementan evaluando de forma regular -quincenal o mensualmente- e identificar a los alumnos que pueden regresar al primer nivel o incrementar el apoyo proporcionado pasando al tercer nivel de intervención. En el tercer nivel, pueden realizar el seguimiento del progreso de los alumnos con frecuencia -diariamente o semanalmente- y ser entrenador o directamente involucrado en el trabajo con los

alumnos con medidas que requieren una alta intensidad de apoyo (Fisher, Frey, & Thousand, 2003; Hoover & Patton, 2008; Simonsen et al., 2010).

Aunque en los últimos años se han desarrollado diversas propuestas utilizando dicho modelo, es necesaria mucha más investigación para ilustrar las prácticas más adecuadas para todos los alumnos (Shogren, Wehmeyer, et al., 2016).

5.4. Planificación de apoyos

La planificación de los apoyos extraordinarios, relacionados con el nivel de apoyos adicionales e intensivos, resulta de vital importancia para responder a las necesidades que presentan algunos alumnos con DID. La planificación de apoyos sigue una lógica secuencial y un proceso estructurado para desarrollar, implementar, monitorear y evaluar el uso de prácticas de apoyo para mejorar el funcionamiento humano y los resultados personales (Schalock & Luckasson, 2013). El modelo que nos proponen diversos autores (ver Figura 7) responde a dichas exigencias y se alinea con la nueva conceptualización de la DID, el paradigma de apoyos y la calidad de vida aunque haya sido ampliamente y mayoritariamente utilizado en los servicios de apoyo para adultos con DID (Buntinx & Schalock, 2010; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Schalock & Luckasson, 2013; Thompson et al., 2009).

El modelo deriva de la filosofía de Plan Centrado en la Persona (PCP) desarrollado a finales de los años 80 en Estados Unidos (O'Brien & O'Brien, 2000) y tiene la finalidad de ayudar a las personas con DID a acceder a los apoyos y servicios que requieren para aumentar su calidad de vida (Thompson, Schalock, et al., 2014). Este proceso se centra en la utilización de un conjunto de estrategias para ayudar a la persona con DID a planificar su vida desde sus preferencias e intereses y las de su círculo próximo; se basa en las fortalezas y capacidades de la persona, en los apoyos naturales

de que dispone, en la colaboración, ampliando las oportunidades de participación de la persona en su contexto y generando acciones que empoderen a la persona y al contexto (FEAPS, 2007). Este enfoque ha mostrado efectos positivos cuando se ha aplicado con personas adultas con DID en múltiples estudios (Robertson, Emerson, Elliot, & Hatton, 2007; Wigham et al., 2008).

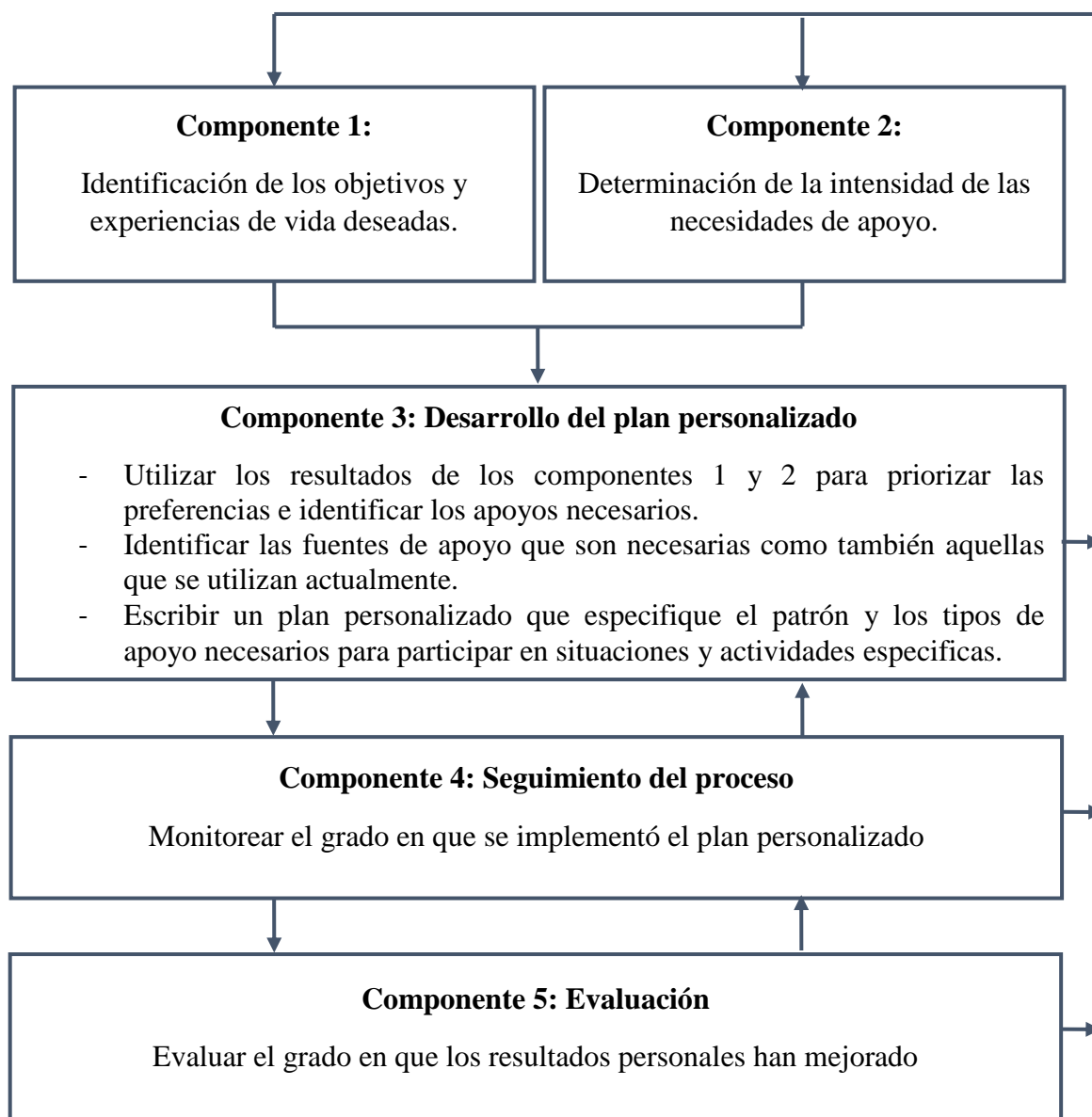


Figura 7. Proceso de planificación de los apoyos (Buntinx & Schalock, 2010; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Thompson et al., 2009)

Como vemos, pues, el modelo consta de cinco componentes para la evaluación, planificación y provisión de apoyos (Thompson et al., 2009).

El componente 1 se refiere a la identificación de los objetivos y experiencias de vida que se desean para la persona, aquello que es importante para ella, a partir de las áreas de la SIS. Este primer componente no debe verse limitado por los recursos o barreras percibidas.

En el componente 2 se recogen las necesidades de apoyo de la persona evaluadas mediante una escala de medida válida y fiable. En este sentido, la SIS da respuesta a esta exigencia. De forma complementaria, puede ampliarse la información con la observación directa de la persona en una variedad de actividades o con entrevistas con la propia persona con DID y con miembros de su familia.

Téngase presente que la SIS es un instrumento derivado del paradigma de apoyos y está alineada con las dimensiones de calidad de vida, es decir con los resultados personales, relacionando así ambos constructos como puede apreciarse en la Tabla 2 (Schalock, 2009, 2013; van Loon, 2009a; van Loon et al., 2010).

Tabla 2.

Alineación entre las dimensiones de calidad de vida y las áreas de evaluación de la SIS
(Schalock, 2009)

Dimensiones de Calidad de vida	Áreas de la SIS
Desarrollo personal	Salud y seguridad
	Protección y defensa
	Necesidades de apoyo conductual excepcionales
Autodeterminación	Protección y defensa
Relaciones interpersonales	Actividades sociales
Inclusión social	Actividades de vida en comunidad
	Actividades sociales
Derechos	Protección y defensa
	Salud y seguridad
Bienestar emocional	Salud y seguridad
	Protección y defensa
	Necesidades de apoyo médicas y conductuales excepcionales
Bienestar físico	Salud y seguridad
	Necesidades de apoyo médicas excepcionales
Bienestar material	Actividades de empleo

El componente 1 y el componente 2, pues, forman parte de una evaluación ecológica de la persona para obtener información relevante que nos permita tomar decisiones para planificar los apoyos (componente 3).

El componente 3 se basa en el desarrollo del plan personalizado de apoyos que se fundamenta en los dos componentes anteriores. El plan personalizado de apoyo prioriza las necesidades de apoyo y los resultados personales deseados. En este plan personalizado de apoyo se concretan los objetivos, apoyos y los servicios que la persona recibirá en un período determinado de tiempo y en el que participan los profesionales, la familia y la propia persona con DID. Así pues, es necesario diseñar un plan de acción realista y con altas expectativas en el que se detallen las actividades que la persona participe a lo largo de una semana, el tipo e intensidad de apoyo que se va a proporcionar y la persona que los llevará a cabo.

El componente 4 supone el seguimiento y monitoreo del plan personalizado de apoyos. Los equipos de planificación comprueban y revisan de forma sistemática y periódica la implementación del plan de apoyos con el objetivo de reajustar o modificar, en su caso, los apoyos.

El componente 5 se refiere a la evaluación en relación al logro de los resultados y objetivos que se habían propuesto en el plan personalizado de apoyo de la persona, aunque requiera de tiempo y energía. Es importante destacar que en esta fase se debe comprobar si las necesidades o prioridades han cambiado para la persona. Los equipos de planificación siempre pueden volver a los componentes anteriores cuando sea necesario. Así pues, el ciclo de los componentes debería repetirse a medida que las personas crezcan, cambien y, en todo caso, como mínimo una vez al año.

El modelo propuesto pretende que las personas con DID incrementen las competencias personales y promueva la consecución de metas relacionadas con la satisfacción personal y la inclusión social.

Hoy en día se cuenta con evidencias de su efectividad para el logro de resultados personales valiosos en los servicios de apoyo en adultos con DID (Claes et al., 2010; van Loon, 2006), por lo que parece razonable su utilización para proporcionar una atención integral de la persona con DID.

A nivel escolar, Walker, DeSpain, Thompson y Hughes (2014) desarrollaron una propuesta adaptada del procedimiento que ampliamente ha sido avalada por la comunidad científica sobre la planificación de apoyos para adultos con DID (Buntinx & Schalock, 2010; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Schalock & Luckasson, 2013; Thompson et al., 2009). En este sentido, Walker et al. (2014) han validado un procedimiento para la planificación de apoyos al alumnado con DID a fin de poderlo incorporar en el seno de las prácticas educativas y en la organización y gestión de los centros escolares ordinarios. Este procedimiento se compone por las siguientes fases: evaluación, planificación e implementación de apoyo.

Los apoyos juegan un papel fundamental para la plena participación del alumnado en las actividades de la escuela. Y, por ello, los apoyos extraordinarios en relación a sus iguales sin discapacidad son necesarios de una manera sostenida mientras persista la necesidad, aunque no deben considerarse como una característica perdurable, ya que las necesidades cambian según el devenir de las personas, el contexto y el tiempo (Thompson et al., 2009).

Un análisis reciente de la legislación en España (Estado y Comunidades Autónomas) pone de manifiesto que no se profundiza en la detección de las

necesidades; las necesidades de apoyo de los alumnos con DID no son adecuadamente evaluadas y, en consecuencia, no es posible la provisión de apoyos ajustados a las necesidades de los alumnos (Verdugo et al., 2018). Si se desea promover el desarrollo y la inclusión educativa de los alumnos con DID es necesario disponer de una evaluación de los apoyos a partir de un instrumento como la EIS-I/A dado que nos facilita tomar las decisiones apropiadas para diseñar el plan de apoyos oportuno así como, en consecuencia, de un procedimiento de planificación de apoyos en el que se integre dicha evaluación.

De esta manera, la propuesta de Walker et al. (2014) que incorpora una evaluación basada en las necesidades de los alumnos con DID así como un procedimiento de planificación de apoyos basado desde una perspectiva socioecológica proporcionará a los profesionales educativos una orientación de cómo planificar los apoyos a partir de las necesidades extraordinarias que presentan los alumnos con DID. De la propuesta se desprenden cambios en el desempeño del rol de los profesores de apoyo para que sea realmente inclusivo sin fomentar la sobreprotección ni el paternalismo como algunas personas con DID han percibido de los profesionales que les han proporcionado apoyo (Broer, Doyle, & Giangreco, 2005; Damm-Muñoz, 2009). Incorporar a la práctica educativa este procedimiento de planificación de los apoyos extraordinarios para los alumnos con DID es, por tanto, un reto urgente.

Metodología

6.1. Objetivos

6.2. Diseño metodológico

6.3. Participantes

6.4. Procedimiento de planificación de apoyos

6.5. Métodos y técnicas de recogida de datos

6.6. Procedimiento de recogida de datos

6.7. Métodos, técnicas y procedimiento de análisis de datos

6.8. Criterios de rigor de la investigación

6.9. Principios éticos

6.1. Objetivos

El objetivo principal de esta tesis doctoral ha sido diseñar, implementar y evaluar un procedimiento de planificación de los apoyos en el contexto escolar ordinario para el alumnado con DID. Este procedimiento se ha basado en la propuesta de planificación de apoyos de Walker et al. (2014) que se alinea con la nueva conceptualización de la DID, el paradigma de apoyos y la calidad de vida del marco teórico expuesto anteriormente. Hasta este momento no disponíamos en el contexto español ni catalán de un procedimiento sistematizado para planificar los apoyos en el ámbito escolar al alumnado con DID que partiera de una evaluación centrada en las necesidades de apoyo (Verdugo et al., 2018).

Tal y como reconoce C.H. Kennedy (2005), los análisis y resultados de las intervenciones y la validez social de éstas son elementos imprescindibles para evaluar con precisión las intervenciones o procedimientos educativos. A tal fin, para evaluar el procedimiento de planificación de los apoyos que se ha diseñado e implementado en esta tesis doctoral, se hace necesario disponer tanto de los resultados de cada una de las fases del procedimiento de planificación de apoyos (evaluación, planificación e implementación de los apoyos) como de la validez social del procedimiento. Por ello, nos planteamos los siguientes objetivos específicos.

1. Conocer cómo interactúa el alumnado con DID en el contexto escolar ordinario y cómo este contexto interactúa con el alumnado con DID.
2. Identificar las necesidades e intensidades de apoyo del alumnado con DID en los diversos contextos relevantes para su vida (familiar, escolar y comunitario).

3. Conocer la percepción del equipo de profesionales en cuanto la planificación de los apoyos al alumnado con DID.
4. Evaluar el impacto de la implementación de apoyo al alumnado con DID.
5. Analizar la validez social del procedimiento de evaluación, planificación e implementación de los apoyos al alumnado con DID en el contexto escolar ordinario.

6.2. Diseño metodológico

A partir de los objetivos propuestos, hemos situado la investigación en términos generales en un supuesto ontológico en la que la realidad debe ser participativa o cooperativa; es decir, busca obtener resultados fiables para la mejora de las situaciones colectivas promoviendo que participe el propio colectivo a investigar. En consecuencia, hemos partido del supuesto epistemológico en el que los colectivos estudiados pasan de ser, además de objeto de estudio, a sujeto como protagonista de la investigación, gestionando e interactuando en la investigación. Los hallazgos han sido cocreados entre investigador y participantes. Por ello, se busca comprender la realidad al tratar de cambiarla reflexivamente y colaborativamente (Guba & Lincoln, 2012). En este sentido, el supuesto metodológico del cual hemos partido en la investigación desde un enfoque general es de la metodología cualitativa. Concretamente, nos hemos situado en un paradigma interpretativo, entendiendo que la realidad está construida por cada persona o grupo. Desde dicho paradigma, permite indagar profundizando en el objeto de estudio, en el que en un segundo término puede ir generalizando los datos obtenidos mediante la replicación del estudio (Denzin & Lincoln, 2012).

Por consiguiente, en nuestro estudio nos hemos centrado en desarrollar una investigación-acción colaborativa situando la práctica educativa como eje central

(Valles, 1999). La investigación-acción ha tenido el objetivo de mejorar las prácticas educativas, así como la comprensión de éstas implicando, a la vez, la colaboración y la reflexión conjunta entre el investigador y los participantes. En este sentido, el investigador ha participado activamente en la investigación implicándose en la realidad estudiada. A modo de síntesis, nuestro estudio se compone de las fases siguientes: (a) contacto con la comunidad, (b) elaboración y aplicación del procedimiento de planificación de apoyos, y (c) evaluación de éste mediante los resultados de cada fase del procedimiento de planificación de apoyos y la validez social de dicho procedimiento (Pérez & Nieto, 1993).

La investigación- acción se realizó mediante un estudio de casos para conocer de manera profunda e intensiva la intervención educativa que se llevó a cabo (Willing, 2013; Yin, 2009). En este sentido, se determinó un estudio de casos múltiples para conocer los resultados de la implementación del procedimiento de planificación de apoyos al alumnado con DID en diversos centros educativos.

6.3. Participantes

Con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación se escogieron tres escuelas ordinarias de educación primaria de la ciudad de Barcelona para participar en la investigación. Estas escuelas son ampliamente conocidas por su tradición y reconocimiento en el ámbito de la atención a la diversidad en el marco de escuela inclusiva.

Centros escolares

Las escuelas participantes eran centros de titularidad pública. El nivel socioeconómico de las familias de los alumnos de las escuelas era medio-alto, aunque en la escuela A el nivel socioeconómico era muy diverso, ya que los alumnos provenían

de diferentes distritos de Barcelona. Aunque se trata de escuelas que ofrecen educación infantil y primaria, en el centro B se ofrece también Secundaria y Bachillerato; es por ello que en este centro encontramos más alumnos y profesionales, como puede observarse en la Tabla 3.

Dos de los centros disponen de una línea en cada etapa educativa, resultando más pequeños y familiares; sin embargo la escuela B ofrece 2 líneas por cada etapa educativa por lo que era un centro más grande que los anteriores. Los alumnos con DID prevalecían en relación a alumnos con otras discapacidades. Los centros, tal y como se muestra en la Tabla 3, están compuestos por profesorado de secundaria, maestros tutores y especialistas como por ejemplo maestro de música o educación física. Por otro lado, entre los profesionales de apoyo encontramos maestros de apoyo, educadores, auxiliares, etc.

Tabla 3.

Datos sociodemográficos de las escuelas participantes

	Escuela A	Etapa de primaria A	Escuela B	Etapa de primaria B	Escuela C	Etapa de primaria C
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Alumnos	216	145	843	314	231	156
Alumnos con discapacidad	5	4	24	12	10	7
Profesionales	12	9	31	12	17	10
Profesionales de apoyo	6	4	10	11	4	2

Profesionales

En cada uno de los centros educativos participaron un equipo de profesionales. El equipo que participó en la investigación se componía por el maestro tutor, maestro de apoyo y otros profesionales de apoyo como auxiliares y educadores. No obstante, en la escuela A se contó con la participación de dos maestros tutores, ya que se alargó la investigación y se incorporó el maestro tutor del siguiente curso escolar. En total participaron 11 profesionales; 3 de la escuela C y 4 en cada una de las escuelas A y B.

Los maestros tutores participantes tenían una media de edad de 44 años, los maestros de apoyo y los otros profesionales de apoyo de 46 años de media. En cuanto a la media de la experiencia profesional previa de los maestros tutores era 12 años, de los maestros de apoyo de 18 años y de los otros profesionales de apoyo de 12 años.

Alumnos

Participaron tres alumnos con DID de ahora en adelante Gemma, Marc y Claudia, uno por cada centro educativo. Estaban escolarizados en ciclo inicial de la etapa de educación primaria. El centro educativo y los profesionales consideraron a estos alumnos como prioritarios para participar en la investigación debido a sus necesidades educativas.

Gemma, alumna de la escuela B, tenía 8 años de edad con una DID severa y cursaba segundo de primaria. Además, tenía asociadas características de mutismo selectivo y un trastorno polisindrómico que se caracteriza por síntomas médicos asociados con la DID. Gemma tenía un 75% de grado de discapacidad, encontrándose en el rango más alto de calificación de discapacidad. La calificación de discapacidad evalúa globalmente a la persona en los niveles intelectual, físico, sensorial,

comunicativo y del habla. La calificación también tiene en cuenta los factores sociales relacionados con el entorno familiar, la educación y la cultura que pueden dificultar la inclusión social. Esta calificación de discapacidad proviene de múltiples evaluaciones formales e internas de la administración pública. Así pues, se obtiene mediante entrevistas y después de revisar los archivos personales y la documentación del alumno con DID (BOE, 2000). El aula en la que se situaba Gemma tenía 28 alumnos y se encontraban más alumnos con alguna discapacidad o trastorno.

Marc, alumno de la escuela A, tenía 8 años de edad con una DID moderada y cursaba segundo de primaria. Más específicamente, Marc era un alumno con Síndrome de Down con un retraso del desarrollo y de la capacidad cognitiva. Tenía un 33% de grado de discapacidad, situado en el rango medio de la calificación de discapacidad (BOE, 2000). El aula en la que se situaba Marc tenía 24 alumnos.

Claudia, alumna de la escuela C, tenía 6 años de edad con una DID leve-moderada y que cursaba primero de primaria. Claudia era una alumna con Parálisis Cerebral con un retraso del desarrollo y de la capacidad cognitiva. El grado de discapacidad se situaba en el 65% en la que se encontraba en el rango medio-alto de la calificación de discapacidad (BOE, 2000). El aula en la que se situaba Claudia tenía 26 alumnos.

6.4. Procedimiento de planificación de apoyos

El procedimiento de planificación de apoyos diseñado e implementado en esta investigación ha sido basado en la propuesta de Walker et al. (2014). Este procedimiento se inspira en el modelo para evaluar, planificar y monitorizar los apoyos personalizados a personas con DID mayormente aplicado en adultos (Buntinx & Schalock, 2010; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Thompson et al., 2009). No

obstante, Walker et al. (2014) han adaptado dicho procedimiento al contexto escolar a fin de poder proporcionar a los agentes educativos un procedimiento para adecuar los apoyos a partir de las necesidades de apoyo del alumnado con DID. A continuación, detallamos los componentes de cada una de las fases que constituyen este procedimiento (ver Figura 8).

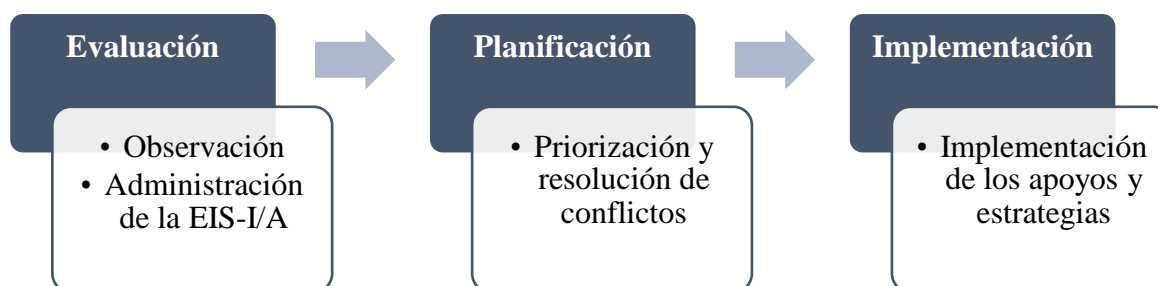


Figura 8. Proceso del estudio (adaptado de Walker et al., 2014, p. 129)

La fase de evaluación persigue la aproximación al contexto escolar del alumno con DID para conocer su interacción en este contexto y, además, conocer sus necesidades generales. En este sentido, esta fase de evaluación se ha llevado a cabo mediante la observación en el contexto natural y la administración de la EIS-I/A validada en el contexto catalán (Giné et al., 2017). Cabe decir que tanto las observaciones en el contexto natural como la administración de la EIS-I/A pueden llevarse a cabo paralelamente.

La observación en el contexto natural se ha llevado a cabo a partir de observar, por un lado, a los alumnos con DID en las actividades de su rutina diaria en el aula y el centro; y por otro, a los profesionales y alumnos que interactúan. Esta práctica se fundamenta en la literatura científica que pone de relieve la importancia de la observación para detectar la participación de los alumnos con DID en las actividades,

así como las diversas configuraciones de enseñanza-aprendizaje que influyen en la participación de los alumnos con DID (Ryndak et al., 2013; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010).

La EIS-I/A es un instrumento de reciente creación para detectar las necesidades e intensidad de apoyo de los alumnos con DID que ha sido internacionalmente validada y utilizada en la práctica educativa (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). La escala proporciona una visión holística en diversas actividades de la vida cotidiana del alumno con DID y así como en las actividades relacionadas con el ámbito escolar. Asimismo, tiene propiedades psicométricas robustas en su consistencia interna con valores excelentes de alpha de Cronbach ($\alpha = 0.98$) y buena validez de criterio con la correlación de Spearman ($r = 0.72$) (Guillén et al., 2017). Tal y como manifiesta Schalock (2011), el procedimiento de planificación de apoyos debe integrar una evaluación a través de la información obtenida de un instrumento estandarizado, además de medidas observacionales sobre las necesidades de apoyo.

Es importante señalar que las dimensiones de la EIS-I/A, como también la versión de adultos de esta escala, se alinean con el constructo de calidad de vida (van Loon, 2009a). Esta alineación (ver Tabla 4) permite identificar los apoyos necesarios para mejorar la calidad de vida del alumnado con DID.

Tabla 4.

Alineación de las dimensiones de Calidad de Vida y las dimensiones de la EIS-I/A.

Adaptación (Gómez, Alcedo, Verdugo, et al., 2016; Gómez Vela & Verdugo, 2004;

Schalock, 2009; Schalock & Verdugo, 2002; van Loon, 2009a)

Dimensiones de Calidad de Vida	Dimensiones de la EIS-I/A
Desarrollo personal	Salud y seguridad; Defensa y autodeterminación; Necesidades de apoyo conductual excepcionales; Aprendizaje escolar; Actividades de vida domestica
Autodeterminación	Defensa y autodeterminación
Relaciones interpersonales	Actividades sociales; Participación en la escuela
Inclusión social	Actividades de vida comunitaria; Actividades sociales; Participación en la escuela
Derechos	Defensa y autodeterminación; Salud y seguridad
Bienestar emocional	Salud y seguridad; Defensa y autodeterminación; Necesidades de apoyo médico y conductual excepcionales
Bienestar físico	Salud y seguridad; Necesidades de apoyo médico y conductual excepcionales
Bienestar material	Actividades de vida domestica; Aprendizaje escolar

Una vez finalizada la fase de evaluación centrada en los alumnos con DID, se procede a la fase de planificación de los apoyos que consiste en la resolución de problemas y en la priorización de los apoyos en relación a las necesidades de los alumnos con DID. Para ello, nos servimos de la entrevista de Walker et al. (2014) que

orienta la planificación de las necesidades y la toma de decisiones del equipo de profesionales para abordar un plan de acción claro. En esta fase los profesionales concretan los apoyos entre los que conozcan o sepan que han resultado exitosos. No obstante, Walker et al. (2014) alertan de que para las necesidades que no hayan encontrado la manera de satisfacerlas, inventar nuevas estrategias de apoyo podría requerir de una gran cantidad de tiempo y esfuerzo por lo que podemos servirnos de las evidencias que nos ofrece la literatura científica.

Por último, la fase de implementación de los apoyos se basa en proveer los apoyos que se han identificado en la fase de planificación anterior. Esta fase contempla la formación de los profesionales, la aplicación de los apoyos, el monitoreo y la evaluación como un proceso cíclico en el que se constituye como un núcleo de mejora continua hacia la calidad de la aplicación del apoyo (Walker et al., 2014). Así pues, en primer lugar, se trata de que los profesionales aprendan las nuevas estrategias de apoyo para implementarlas y, además, aplicándolas de manera efectiva. A continuación tiene lugar la implementación de los apoyos articulados en un plan de apoyo que habrá de estar sujeto a un proceso de seguimiento de la aplicación de los apoyos y monitoreo. Y, finalmente, la evaluación de la eficacia de los apoyos proporcionados permitirá, si es el caso, modificar y tomar las decisiones oportunas.

6.5. Métodos y técnicas de recogida de datos

En esta investigación se han utilizado diferentes métodos y técnicas para la recogida de datos debido a que los objetivos de esta tesis doctoral son de diferente naturaleza (ver Tabla 5).

Tabla 5.

Métodos y técnicas de recogida de datos de la investigación

Métodos	Técnicas de recogida de datos
Observacional	Etnográfica
Lingüístico	Entrevista
Cuasi-Experimental	Registro observacional
Descriptivo	Cuestionario

Aunque en la mayoría de métodos y técnicas de recogida de datos hemos utilizado la metodología cualitativa, tal y como se recoge en la Tabla 5, también empleamos la metodología cuantitativa. Podríamos decir pues, que según la síntesis de Cook y Cook (2016) sobre diseños actuales de investigación en educación especial, los métodos cualitativos se concretan en el método observacional, mediante el uso de etnografías, y el método lingüístico mediante el uso de entrevistas. Asimismo, hemos utilizado el método cuasi-experimental mediante el uso de registros observacionales y el método descriptivo mediante el uso de cuestionarios como métodos cuantitativos.

El método observacional y la técnica etnográfica se usaron para la fase de evaluación centrada en el alumno con DID (Observación) relacionado con el objetivo específico 1. En este sentido, Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach y Richardson (2005) destacan que la técnica utilizada para la recogida de datos es ampliamente reconocida en el campo de la educación especial en investigaciones cualitativas. De esta manera, permite acercarnos de manera microscópica a las interacciones que surgen en el aula (Brantlinger et al., 2005; Denzin & Lincoln, 2012; Geertz, 1990; Hammersley &

Atkinson, 1983; Iñiguez, 1995). Además, la observación del contexto natural de los alumnos con DID permite captar las situaciones mediante las etnografías y sumergirse en la subjetividad de la vida de la escuela (Goetz & Lecompte, 1988; Valles, 1999).

El método lingüístico con la técnica de entrevista se utilizó para la fase de evaluación centrada en el alumno con DID (Administración de la EIS-I/A) relacionado con el objetivo específico 2, para la fase de planificación de apoyo relacionado con el objetivo específico 3 y para la evaluación de todo el procedimiento implementado relacionado con el objetivo específico 5 de esta investigación. Actualmente, encontramos que la investigación cualitativa en el campo de la educación especial ha generado numerosas evidencias a través de la utilización de esta técnica (Brantlinger et al., 2005). Por ello, el uso de este método y la técnica de la entrevista son recomendables para la presente investigación, ya que permite recoger una gran riqueza informativa desde las opiniones, percepciones y las vivencias de los propios profesionales. Además, la utilización de la entrevista permite acceder a información que es de difícil obtención sin la mediación entre el entrevistador y los participantes (Patton, 2002; Valles, 1999).

El método cuasi-experimental mediante el registro observacional se utilizó para la implementación de apoyos relacionado con el objetivo específico 4 de la presente investigación. Así pues, numerosos estudios en educación especial se relacionan con la implementación de apoyos concretadas en estrategias basadas en la evidencia a través de métodos cuasi-experimentales y con registros observacionales (Cook & Cook, 2016). En este sentido, examinan la efectividad de la aplicación de estas estrategias de manera que permiten demostrar si tras la intervención realizada se producen mejoras en el aprendizaje de los alumnos con DID mediante el control de variables (Cook & Cook, 2016).

El método descriptivo utilizando el cuestionario se usaron para complementar la evaluación de todo el procedimiento implementado relacionado con el objetivo específico 5 de la presente investigación. El método descriptivo mediante la utilización de cuestionarios se ha utilizado de manera recurrente para la evaluación de investigaciones sobre intervenciones educativas y en el ámbito de la educación especial (C. H. Kennedy, 2005). De esta manera, tanto el método descriptivo como el cuestionario permiten que los participantes puedan cuantificar su grado de acuerdo en relación al procedimiento implementado (Cook & Cook, 2016).

6.6. Procedimiento de recogida de datos

La investigación se llevó a cabo en las escuelas participantes a lo largo de dos cursos escolares, desde julio 2015 hasta junio de 2017. El procedimiento de planificación de apoyo estaba previsto realizarlo en un curso escolar, pero tuvo que alagarse en algún caso debido a motivos que explicaremos más adelante. Previamente a llevar a cabo el procedimiento de planificación de apoyo se contactó con las tres escuelas de educación primaria participantes. En julio de 2015 se hizo el primer contacto con los centros vía mail explicando brevemente la propuesta de investigación y colaboración así como la consulta sobre el alumnado con DID matriculado en el centro. Posteriormente a la confirmación del interés mostrado por el centro en el proyecto y de garantizar que tenían alumnos con DID matriculados, se mantuvo una reunión presencial con la dirección del centro para presentar la investigación formalmente.

A continuación, en septiembre de 2015, la dirección del centro nos presentó al maestro que sería el referente en cada centro educativo para desarrollar la investigación, que fueron los maestros de apoyos de las escuelas. Los centros educativos nos propusieron al alumno con DID que participaría en la investigación, uno en cada escuela. En ese mismo mes, contactamos y nos reunimos con los padres de los alumnos

con DID para explicar en qué consistía la investigación y confirmar la participación de su hijo en dicha investigación. Llevamos a cabo también un segundo encuentro, esta vez con el equipo de profesionales de los centros que se implicarían en la investigación y que no eran otros que los profesionales que correspondían a los alumnos con DID. En general, los equipos estaban compuestos por los tutores de los alumnos con DID, los maestros de apoyo y otros profesionales de apoyo como educadoras o auxiliares. En algún caso, otros profesionales del centro asistieron a la reunión para estar informados de la investigación que se llevaría a cabo en el centro. En este encuentro se comentaron los objetivos de la propia investigación y se les presentó un documento con el procedimiento de planificación de apoyos secuenciado durante el curso escolar.

Fase 1. Observaciones en el contexto escolar

En octubre de 2015 se procedió a recoger datos para cada una de las fases del procedimiento de planificación de apoyos. Durante el mes de octubre, después de unas semanas del inicio del curso, se llevaron a cabo en los tres centros las observaciones a los alumnos con DID en el contexto natural. La autora de la tesis doctoral hizo las observaciones materializándolas en etnografías.

Esta fase de observaciones se sitúa en la fase de evaluación centrada en el alumno con DID del procedimiento de planificación de los apoyos con el objeto de conocer cómo interactuaban los alumnos con DID en su contexto escolar y cómo los agentes del contexto interactuaban con los alumnos con DID.

En total se realizaron 15 etnografías, 5 por cada alumno con DID en la que cada sesión de observación duraba una media de 1 hora y 15 minutos. Asimismo, en algunos estudios previos para la obtención de datos de una valoración inicial de los alumnos se recogían aproximadamente el mismo número de sesiones observadas (Janney & Snell,

2014; Jorgensen, McSheehan, & Sonnenmeier, 2010). Así pues, nos basamos en el estudio etnográfico llamado “*Day in the Life*” que también se ha utilizado en estudios anteriores en esta fase inicial de valoración (Jorgensen et al., 2010). En este tipo de estudio etnográfico el investigador observa al alumno participante en un día típico escolar. La finalidad es que el investigador entienda cómo el alumno participante pasa un día típico en el contexto escolar y comprenda las necesidades y comportamientos del alumno. Así pues, este enfoque etnográfico está centrado en la persona brindando información detallada del contexto y del propio alumno. Este enfoque se caracteriza por la descripción en detalle. Este tipo de estudio etnográfico permite que se pueda dividir en diferentes marcos de tiempo las observaciones a lo largo de la semana escolar. En nuestro caso, debido a que preveíamos que los alumnos con DID podrían tener diferentes comportamientos según el día observado, planificamos las observaciones a lo largo de la semana escolar contemplando que estas actividades fueran diversas. Por ello, se escogieron 3 sesiones de aula, una sesión de patio y otra de comedor a fin de recoger con mayor amplitud la jornada escolar de los alumnos con DID en su día a día escolar. Además, se contemplaba que las observaciones realizadas fueran en diferentes momentos de la jornada escolar (tanto mañanas como tardes) y que en las sesiones de aula se recogieran diversas agrupaciones de forma de trabajo del aula. Así pues, queríamos conocer la mayor diversidad de situaciones por las que los alumnos con DID afrontan su vida escolar diaria. La observación iniciaba y acababa según la duración de la actividad observada. Por ejemplo, cuando se observó una sesión de aula, la observación empezaba cuando los alumnos llegaban a la clase hasta que recogían para hacer otra materia.

Antes de realizar las observaciones, la autora de la tesis doctoral observó alguna sesión de prueba para disminuir la reactividad que pudiera ocasionar a la dinámica del

aula y a las personas que participaban en ella. Durante las sesiones de observación, la autora de la tesis doctoral se situaba en un lado del aula con buena visibilidad de ésta y del alumno con DID. Se situaba como espectadora de modo que no interfería en la rutina del aula. En el caso del patio y del comedor, también se situaba en un lateral aunque esta vez era necesario estar más próximo al alumno con DID ya que el espacio era mayor que el de un aula a fin de que pudiera observar adecuadamente la sesión. No obstante, se guardaba distancia con los alumnos con DID para no interferir en sus rutinas. Este tipo de observación se define como observación participante pasiva según Spradley (1980) que conlleva una posición beneficiosa para poder captar y conocer con detalle las actuaciones del alumno con DID y su contexto sin cambiar la realidad de ese momento.

Durante las observaciones se tomaron notas de cada detalle de la interacción del alumno con su entorno y de su entorno con él. En consecuencia, el registro fue en formato narrativo describiendo profundamente y minuciosamente la situación y conteniendo la menor interpretación posible (Bogdan & Biklen, 2007; Geertz, 1990; Patton, 2002; Schatzman & Strauss, 1973). Además, se tomaron en cuenta las recomendaciones de cómo escribir etnografías de Bogdan y Biklen (2007). En el registro de notas se completaban los siguientes datos: el espacio observado, el día y hora, el maestro responsable de la sesión, la situación observada, la duración de la sesión y las anotaciones. Para el registro de notas durante la sesión de observación, se usó la técnica que Spradley (1980) nombra como notas “expandidas” que suponen que durante la sesión de observación e inmediatamente después la toma de notas de lo que el observador ha observado. Posteriormente a la sesión de observación, también se utilizó la técnica de notas “condensadas” en las que se tomaron notas profundizando en los detalles. Debido a que las sesiones observadas pudieron ser grabadas por una cámara de

vídeo, se pudieron visualizar para poder completar aún con mayor estas anotaciones. Cabe decir que esta cámara de vídeo fue colocada en un lugar estratégico en el que los alumnos no captaran que estaban siendo grabados.

A fin de aumentar la credibilidad y la consistencia de lo observado, Schatzman y Strauss (1973) y Lincoln y Guba (1985) recomiendan la utilización de un segundo observador. En consecuencia, en la recogida de datos etnográficos, paralelamente una investigadora del mismo grupo de investigación del de la autora de la tesis doctoral revisó el 20% de los datos recogidos. Se proporcionó a la investigadora el objetivo de estudio, los vídeos y las etnografías. Una vez que la segunda observadora revisara las etnografías individualmente con los vídeos, se discutieron las modificaciones a realizar y se incorporaron. Conviene señalar que, entre ese 20% de etnografías, la segunda observadora revisaba una etnografía de cada alumno con DID y en diferentes configuraciones posibles. Con esos comentarios, la autora de la tesis doctoral revisó el resto de etnografías.

Fase 2. La EIS-I/A

La EIS-I/A se construyó a través de un marco de referencia de la literatura científica sobre las necesidades de apoyo de personas con DID de los últimos años (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). La EIS-I/A tiene la finalidad de evaluar las necesidades de apoyo adicionales del alumno con DID en relación a los alumnos con un desarrollo típico para que pueda participar satisfactoriamente en las actividades de su vida diaria y en entornos inclusivos. El rango de edad que evalúa esta escala es de 5 a 16 años.

La EIS-I/A se compone de diversos apartados en los que en el Anexo 1 se recoge una muestra. En primer lugar, hay un apartado de datos personales en relación a la

recogida de datos sociodemográficos tanto del alumno con DID como de los informadores y del entrevistador que participan en la cumplimentación de la escala. La escala está compuesta por dos grandes apartados. La primera parte se compone por las necesidades de apoyo médico y conductuales excepcionales los cuales tienen 18 y 13 ítems respectivamente. En cuanto a las necesidades de apoyo médico se componen por cuatro subapartados (atención respiratoria, ayuda en la alimentación, el cuidado de la piel y otras condiciones médicas excepcionales). En cuanto a las necesidades de apoyo conductual se compone de cuatro subapartados (destruccion dirigida hacia el exterior, destruccion dirigida hacia uno mismo, aspectos sexuales y otras condiciones conductuales excepcionales). La segunda parte de la escala corresponde a la valoración propiamente de las necesidades de apoyo de vida que se dividen en 7 secciones con 61 ítems en total (entre 8-9 ítems por sección): Actividades de vida doméstica, Actividades de vida comunitaria y de barrio, Actividades de participación en la escuela, Actividades de aprendizaje escolar, Actividades de salud y seguridad, Actividades sociales y Actividades de defensa y autodeterminación. En la Tabla 6 se resume en qué consiste cada una de estas secciones. Por tanto, la escala tanto en la primera como en la segunda parte evalúa las necesidades adicionales, es decir, aquellas necesidades que son extraordinarias en comparación con las necesidades de un niño o adolescente con un funcionamiento típico.

Tabla 6.

Secciones de la EIS-I/A

Secciones	Descripción de las secciones
Actividades de vida doméstica	Actividades relacionadas con el cuidado de uno mismo y del hogar
Actividades de vida comunitaria y de barrio	Actividades que se llevan a cabo por ser miembro de una comunidad o un barrio
Actividades de participación en la escuela	Actividades asociadas a la participación en la comunidad escolar
Actividades de aprendizaje escolar	Actividades asociadas con el aprendizaje de conocimientos y/o habilidades en la escuela
Actividades de salud y seguridad	Actividades que garantizan la salud y la seguridad en casa, en la escuela y en la comunidad
Actividades sociales	Actividades relacionadas con la integración social con los otros, tanto niños como adultos
Actividades de defensa y autodeterminación	Actividades relacionadas con el hecho de actuar como agente causal de su propia vida, para hacer elecciones y tomar decisiones

La puntuación de la escala varía según cada apartado de ésta. En la primera parte, necesidades médicas y conductuales excepcionales, se puntúa cada ítem mediante una escala tipo Likert de 3 puntos en el que 0 se corresponde a ninguna necesidad de apoyo a 2 correspondiendo a una necesidad de apoyo extensa. En la segunda parte, se centra en las necesidades de apoyo de la vida del alumno con DID en el que cada ítem de la escala se puntúa en relación a tres parámetros: el tipo de apoyo adicional que

necesita, la frecuencia en que necesita el apoyo adicional y el tiempo en que necesita ese apoyo. Las puntuaciones en cada uno de estos tres parámetros se señalan en una escala tipo Likert de 5 puntos que se comprende de 0 a 4 en el que a mayor puntuación los apoyos son más intensos. Una vez, pues, terminadas las observaciones en el contexto escolar, en el mes de noviembre de 2015, se administró la EIS-I/A mediante una entrevista. Se siguió el manual de instrucciones de la EIS-IA para administrar la escala, el cual actualmente está pendiente de publicación por la Generalitat de Catalunya. Los entrevistados fueron los padres de los alumnos con DID y los maestros de apoyo que conocían al alumno desde hacía más de 3 meses. La entrevistadora fue la propia autora de la tesis doctoral, ya que tenía conocimientos de su administración debido a que participó en estudios previos para su validación y en la formación de profesionales.

El objetivo era, pues, identificar las necesidades e intensidades de apoyo globales del alumnado con DID en los diversos contextos relevantes para su vida. El método lingüístico y la técnica de la entrevista se utilizaron ya que la escala debía integrar la información consensuada de los dos informantes, los padres y un profesional de referencia del alumno con DID. Así pues, a través de la entrevista permitía que los dos informantes pudieran explicar sus percepciones en cuanto a las necesidades de apoyo de los alumnos con DID pudiéndose comentar determinadas situaciones y llegando a un acuerdo para finalmente recoger las necesidades de apoyo del alumno con DID.

En total se realizaron 3 entrevistas, una de cada uno de los alumnos con DID. La entrevista duró aproximadamente unas 2 horas. Se contactó con los padres de los alumnos con DID para establecer un encuentro conjunto con un profesional de referencia del alumno con DID del centro escolar y con la propia autora de la tesis

doctoral. Este encuentro se hizo en cada uno de los centros escolares de los alumnos con DID.

La entrevistadora previamente conocía personalmente a los padres y tenía un trato estrecho con los profesionales participantes. Ello facilitaba que los informantes pudieran explicar más abiertamente sus opiniones. La entrevista se realizó en un despacho en el que normalmente realizaban las reuniones con los padres de los alumnos, un lugar tranquilo y cómodo. La entrevista para la administración de la EIS-I/A era estandarizada dado que debían responder a los ítems de una escala. Además, era una entrevista cerrada en tanto a que el modo de respuesta pertenecía a un conjunto acotado de opciones (Patton, 2002).

Antes de realizar la entrevista, la entrevistadora explicó a los informadores el objetivo de ésta. Durante la entrevista, la entrevistadora se encargaba de dirigir la entrevista, describía los ítems de la EIS-I/A a valorar, hacía aclaraciones en cuanto al significado de los ítems, dirigía e incidía en aspectos relevantes para que los informadores pudieran concretar sus respuestas, marcaba las respuestas consensuadas en la escala y respondía a todas las dudas de los informantes. Todo ello permitía que los informantes pudieran responder con mayor precisión la EIS-I/A.

Fase 3. La planificación de los apoyos

Durante la segunda quincena de enero y principios de febrero de 2016 se hicieron las devoluciones de los resultados tanto de las observaciones en el contexto escolar como de la EIS-I/A. Se concretó una reunión con los miembros del equipo de profesionales participantes en cada escuela. En esta reunión, la autora de la tesis doctoral explicó los resultados y también facilitó unos resúmenes escritos de los resultados más relevantes. Posteriormente a la devolución de los resultados, en esa

misma reunión, se procedió a la planificación de los apoyos. En este sentido, para conocer las percepciones del equipo de profesionales en cuanto a la planificación de los apoyos al alumnado con DID se hizo una entrevista grupal utilizando el guion de preguntas de Walker et al. (2014).

Esta entrevista grupal era estandarizada y abierta, ya que el guion partía de preguntas ordenadas y secuenciadas con el tipo de respuesta abierta (Patton, 2002). El método lingüístico y la técnica de la entrevista estandarizada se consideraron la manera en que se obtenía mayor credibilidad y consistencia para conocer las percepciones de los profesionales y en la que ellos pudieran expresar y complementar sus opiniones (Brantlinger et al., 2005; Patton, 2002).

Antes de realizar las entrevistas, la autora de la tesis doctoral entregó por escrito y explicó un conjunto de estrategias basadas en la evidencia, tal y como se detallaba en el guion de preguntas de la entrevista. Siguiendo las recomendaciones de Walker et al. (2014), la autora de la tesis elaboró las estrategias en base a las necesidades más elevadas que presentaban los alumnos con DID que se concretaron en el ámbito de aprendizaje académico. Las estrategias se identificaron a partir de una revisión de la literatura relacionada con el aprendizaje del ámbito académico y que habían demostrado ser eficaces (Browder & Spooner, 2014; Spooner, Browder, & Mims, 2011).

El guion de preguntas de Walker et al. (2014) fue traducido y adaptado al catalán a través de un juicio de expertos que se realizó desde diciembre de 2015 hasta principios de enero de 2016. En este juicio participaron dos expertos académicos sobre apoyos y DID y tres profesionales educativos con una amplia experiencia en inclusión educativa. Se envió a los participantes del juicio de expertos una traducción inicial del inglés al catalán de la entrevista adjunta a un correo electrónico exponiendo la finalidad de la

entrevista. Se les pedían que valoraran cada pregunta atendiendo a criterios de claridad, idoneidad e importancia. Una vez recibimos las respuestas del juicio de expertos, se incorporaron todos los comentarios en relación a estos criterios y, por tanto, obtuvimos la versión final de la entrevista (ver Anexo 2). A grandes rasgos, la entrevista consistía en preguntas sobre la participación del alumno con DID en el entorno escolar, sobre el apoyo que tenía y que debía tener, sobre las necesidades de apoyo de los alumnos con DID y sobre las estrategias de apoyo para implementar a fin de mejorar la participación y el aprendizaje del alumno con DID en el entorno escolar.

Antes de empezar la entrevista, la autora de la tesis doctoral explicó en qué consistiría. Durante la entrevista, la entrevistadora iba presentando las preguntas y esperaba a que todos los participantes pudieran expresar su opinión. La entrevista fue grabada en una registradora de voz digital para su posterior transcripción.

La duración media de las entrevistas era de 20 minutos y la reunión entorno a los 60 minutos. En total se hicieron 3 entrevistas grupales, cada una en relación a cada alumno con DID participante. La entrevista se hizo en la sala que utilizaban los profesionales para las reuniones habituales de profesorado. El lugar era cómodo y apropiado para desarrollar la reunión y la entrevista. Cabe decir que, aunque se invitó a todos los profesionales participantes, dos de ellos no pudieron asistir debido a que ese día tenían incompatibilidad horaria para la realización de la entrevista. Concretamente faltaron dos profesionales de apoyo, uno de la escuela B y otro de la escuela C.

Fase 4. Implementación de estrategias basadas en la evidencia

Una vez realizada la planificación de apoyo en dónde los profesionales concretaron las estrategias y contenidos a priorizar para su implementación, en el mes de febrero y principios de marzo de 2016, la autora de la tesis doctoral mantuvo una

reunión con los maestros de apoyo, quienes iban a incorporar los apoyos en las rutinas de los alumnos con DID. La reunión duró aproximadamente 45 minutos con el objetivo de orientar a los maestros de apoyo en las estrategias escogidas. Se les facilitó un documento dónde se explicaban todas las fases de la implementación para garantizar que la intervención fuera consistente en la aplicación sistemática de la estrategia (Spooner, Browder, & Mims, 2011). Además, al finalizar se hizo modelaje de la aplicación de las estrategias para que los maestros pudieran practicar antes de las sesiones de aplicación.

A mediados de marzo de 2016, empezó la aplicación de los apoyos, estrategias basadas en la evidencia, escogidas según las necesidades que presentaban los alumnos con DID y la elección que habían hecho los profesionales. Para los tres alumnos con DID participantes se usó en matemáticas la estrategia de menos apoyo con el contenido priorizado de hacer correspondencia de uno en uno hasta 9 fichas y, además, para Gemma, se aplicó la estrategia de retraso temporal con el contenido priorizado de conciencia fonológica en la identificación de los sonidos iniciales de diferentes palabras en lengua.

La correspondencia de uno en uno se define como el contaje coordinado en el que tocando o moviendo objetos se determina una cantidad de un conjunto (Van de Walle & Lovin, 2006) y la conciencia fonológica trata de la comprensión de que los sonidos de la lengua oral están compuestos de ciertas unidades (palabras, silabas, fonemas...) (Browder, Gibbs, et al., 2009; National Reading Panel, 2000). Como nuestro sistema es alfabético, la habilidad para identificar sonidos iniciales de diferentes palabras, habilidad de conciencia fonológica, es necesaria para leer y para comprender nuestro sistema (National Reading Panel, 2000). Ambos contenidos se destacan en la literatura científica como básicos en el aprendizaje académico. Las dos estrategias se

usaron como apoyo intensivo. La estrategia de menos apoyo se caracteriza por la provisión de apoyo ajustado a una jerarquización de menos a más apoyo. En este sentido, al principio se esperaba a que el alumno sin ayuda pudiera realizar la respuesta correctamente y si no lo llegaba a hacerla correctamente se aplicaba la jerarquía de apoyos hasta que el alumno lo hiciera correctamente (Spooner, Browder, & Mims, 2011). La estrategia de retraso temporal se define como la eliminación gradual del apoyo a lo largo del tiempo. Primero, el apoyo es introducido simultáneamente con el estímulo objetivo para evitar errores que puedan ocurrir y asegurar que el alumno pueda dar la respuesta correcta. Y, en segundo lugar, se introduce un aumento en el tiempo de 5 segundos después de presentar el estímulo objetivo (Spooner, Browder, & Mims, 2011).

La aplicación de las estrategias a los alumnos con DID se desarrolló en el aula ordinaria. Para la intervención de lengua, se llevó a cabo en el aula durante la clase de lengua catalana mientras los compañeros de Gemma participaban en actividades individuales o de la lectura individual. Para la intervención de matemáticas, se llevó a cabo en el aula durante la clase de matemáticas y de trabajo individual. La intervención se llevó a cabo durante los primeros 10 minutos o los últimos 10 minutos de clase o durante las transiciones entre actividades para evitar en lo posible cualquier interrupción de las sesiones de clase. Durante la intervención, los maestros de apoyo se ubicaban al lado de los alumnos con DID. Todas las sesiones se llevaron a cabo en la misma clase, excepto en la escuela B que algún día el maestro de apoyo desarrolló la sesión en un espacio separado debido a necesitaba hacer alguna recuperación de las sesiones que, por motivos diversos, no había sido posible desarrollar en los días planificados. Sin embargo, todas las sesiones siguieron los mismos procedimientos.

La intervención se adaptó a las necesidades de los alumnos; en el caso de lengua, se elaboraron tarjetas con palabras para que Gemma pudiera responder de manera no verbal, ya que presentaba mutismo selectivo (Browder, Gibbs, et al., 2009). Se crearon nueve tarjetas plastificadas de 7 cm x 5 cm. Cada tarjeta consistía en una palabra y su imagen representativa como apoyo visual. La letra de la tipografía utilizada fue una fuente de Cómico Sans Ms de 20 puntos. Este es el tipo de letra más recomendado para los cursos iniciales de primaria porque son claras y evitan la confusión (Browder & Spooner, 2014). Además, se utilizó una cámara y un registro de observación para evaluar la sesión (ver Anexo 3). En el caso de la intervención en matemáticas, se elaboró un separador que consistía en un folio plastificado de Din A4 en el que colocado verticalmente aparecía dibujada una línea gruesa de color negro de medio centímetro justo en a la mitad del folio. Además, se utilizaron unas fichas redondas de un solo color de unos 3 cm de diámetro. Para el caso de Claudia, debido a sus dificultades motrices, se adaptaron los materiales con su maestra de apoyo haciendo que el separador fuera una cartulina de Din A2 y se utilizaron botones de unos 5 cm en vez de fichas, ya que eran más gruesos y los podía desplazar con mayor facilidad. Además, se utilizaron una cámara y un registro de observación (ver Anexo 4).

Para la intervención de lengua, el maestro de apoyo junto con la autora de la tesis doctoral eligieron nueve palabras de contenido de ciencias. Estas palabras empezaban por sonidos de diferentes inicios de palabras que Gemma no había aprendido. La mayoría de las palabras elegidas fueron palabras de Consonante-Vocal-Consonante (CVC) o Consonante-Vocal-Consonante-Vocal (CVCV), patrones que ya se habían enseñado a Gemma previamente. Así pues, estas nueve palabras fueron divididas en grupos de tres palabras para su aplicación formando así tres conjuntos de palabras. Estos tres conjuntos de contenido de aprendizaje que se formaron para que

fueran identificados los diferentes sonidos en diversos inicios de palabras se pueden consultar en la Tabla 7.

Tabla 7.

Conjuntos de contenido de aprendizaje de lengua catalana

Conjunto 1	Conjunto 2	Conjunto 3
Cuc /k/	Nyora /ɲ/	Zebra /z/
Llum /l/	Xai /ʃ/	Jardí /ʒ/
Verd /v/	Kiwi /k/	Rosa /r/

Para la intervención en matemáticas, el contenido para la intervención era la correspondencia de uno en uno de 1 hasta 9 fichas. Este contenido fue dividido en tres conjuntos de números. Cabe decir que el contenido aplicado dependió de la evaluación previa de cada alumno. Por ello, en el caso de Claudia la evaluación inicial mostraba que ya dominaba el primer conjunto por lo que la intervención empezó a partir del segundo conjunto. En esta intervención se aseguró que al menos un conjunto de contenido de matemáticas fuera aprendido por cada alumno. En la Tabla 8 se pueden consultar los tres conjuntos de contenido de aprendizaje.

Tabla 8.

Conjuntos de contenido de aprendizaje de matemáticas

Conjunto 1	Conjunto 2	Conjunto 3
1	4	7
2	5	8
3	6	9

Durante la intervención, la autora de la tesis doctoral filmó la intervención una vez a la semana y contactó con los maestros de apoyo por correo electrónico para resolver cualquier problema y organizar la intervención. Las sesiones se grabaron con una videocámara de mano para limitar el efecto intrusivo sobre los participantes y el resto de sus compañeros de clase. Los maestros de apoyo realizaron todas las sesiones de intervención y anotaron sistemáticamente las respuestas de los alumnos con DID en el registro de observación correspondiente. La intervención de lengua se realizó de dos a tres veces por semana durante 14 semanas y la intervención de matemáticas se realizó unas dos veces por semana durante 20 semanas.

Así pues, la intervención, por un lado, se centró en la enseñanza a Gemma de habilidades de conciencia fonológica que le permitieran identificar los primeros sonidos de diferentes inicios de palabras utilizando la estrategia de retraso temporal. Y, por otro, en la enseñanza a los tres alumnos con DID de la correspondencia de uno a uno moviendo la fichas o botones correctamente de un lado al otro lado de la línea utilizando la estrategia de menos apoyo.

El diseño de ambas intervenciones se basa en un método cuasi-experimental, que era el aconsejado dado que los alumnos con DID no se seleccionaron al azar. De esta manera, pretendíamos evaluar el impacto de la implementación de apoyo al alumnado con DID. Se utilizó el diseño de caso único que, para la intervención de lengua, nos permitía comparar los resultados de Gemma con los diversos contenidos de aprendizaje realizados; y en el caso de la intervención de matemáticas, los resultados se comparaban entre los tres alumnos con DID participantes (Cook & Cook, 2016; C. H. Kennedy, 2005).

Para explorar el impacto de las estrategias basadas en la evidencia se siguieron los indicadores de calidad de investigaciones de caso único establecidas por Horner et al. (2005). Además, se siguieron los criterios para la replicación del estudio (Travers, Cook, Therrien, & Coyne, 2016). Tanto la validez interna como la externa se determinaron utilizando un diseño de línea base múltiple por conjuntos de aprendizaje, en el caso de la aplicación del retraso temporal, y por alumnos con DID en el caso de la aplicación de la estrategia de menos apoyo (Horner & Baer, 1978). De acuerdo con la evidencia previa sobre el aprendizaje de contenido académico, se segmentó en tres conjuntos diferentes para el caso de la intervención en lengua; y se aplicó en tres alumnos diferentes, en el caso de la intervención en matemáticas. Se utilizó, pues, la línea de base múltiple para demostrar la efectividad de la intervención (Birkan, 2005; Gursel, Tekin-Iftar, & Bozkurt, 2006). Además, debido a que la intervención de lengua se aplicó en un único caso, se controló el efecto del orden de presentación de palabras; en efecto, los conjuntos se crearon al azar para el grupo de palabras que constituían cada conjunto y su orden de aplicación.

La variable dependiente en este estudio fue el número de respuestas correctas que realizaban los tres alumnos con DID a lo largo de los conjuntos. La variable

independiente fue tanto la estrategia de retraso temporal como la estrategia de menos apoyo. El control experimental se incorporó cuando se produjo un cambio en la variable dependiente después de implementarse la variable independiente.

Procedimiento de la intervención de lengua

Línea base. Los datos de la línea de base, es decir la evaluación previa, se recopilaron durante cuatro sesiones en los tres conjuntos, y adicionalmente en dos sesiones más para el conjunto 2 y cinco sesiones más para el conjunto 3. Para el conjunto 1, el maestro de apoyo dejó tres palabras en la parte superior de la mesa, alineadas en sentido horizontal, y dijo "Gemma, estas palabras comienzan con diferentes sonidos". Luego, añadió "Gemma, mira aquí", señalando el material sobre la mesa, y leyó cada palabra al mismo tiempo que las señalaba. A continuación dijo "Gemma, señala la palabra que comienza con rrrrrr". El maestro de apoyo esperó durante 5 segundos a que Gemma indicara la respuesta y la anotó en el registro de observación. Si la respuesta era correcta se anotaba un +, si la respuesta era incorrecta un - y si Gemma no respondía se anotaba un 0. Gemma no recibió ningún comentario y se siguió el mismo procedimiento, solicitando el sonido de la primera letra de la siguiente palabra elegida al azar. Cada sesión de la línea base consistió en nueve intentos, tres ensayos para cada palabra dentro del conjunto 1. Se siguió el mismo procedimiento de línea base para el conjunto 2 y el conjunto 3.

Intervención. La intervención del conjunto 1 comenzó una vez que Gemma terminó las cuatro sesiones de línea base. Cada sesión de intervención consistió en nueve intentos, tres ensayos para cada palabra dentro del conjunto 1. Cada palabra del conjunto 1 se solicitó al azar tres veces. El maestro de apoyo mezcló las tres palabras y las puso en la mesa cada vez en diferentes posiciones.

La intervención consistió en utilizar el sistema de indicaciones de retraso temporal para enseñar a Gemma a identificar correctamente las palabras con el sonido inicial que el maestro acababa de nombrar. Después de finalizar la línea de base del conjunto 1 y antes de aplicar la estrategia de retraso temporal de 5 segundos, se realizó una sesión de modelado con la estrategia de retraso temporal de 0 segundos. El maestro de apoyo puso las tres palabras sobre la mesa y dijo "Gemma, estas palabras comienzan con diferentes sonidos". Luego, añadió "Gemma, mira aquí", señalando el material sobre la mesa, y leyó cada palabra mientras las señalaba al mismo tiempo. Posteriormente, dijo "Gemma, señala la palabra que comienza con rrrrrr", y el maestro de apoyo le sirvió de modelo para señalar la palabra correcta. Si Gemma respondió correctamente, el maestro de apoyo le daba una respuesta positiva, como "¡Muy bien! Rosa comienza con rrrrrr". Si la respuesta fue incorrecta o si ella no seleccionaba ninguna palabra, la mano de Gemma era dirigida a señalar la palabra correcta. Luego, recibía un comentario sin refuerzo positivo, como "Rosa comienza con rrrrrr", y se siguió el mismo proceso con el resto de las palabras del conjunto 1.

En las siguientes sesiones y hasta el aprendizaje del conjunto 1, el maestro de apoyo usó la estrategia de retraso temporal de 5 segundos. Se siguió el mismo proceso comentado anteriormente pero cuando el maestro de apoyo decía "Gemma, señala la palabra que comienza con rrrrrr", el maestro esperaba 5 segundos para que Gemma indicara la respuesta. El feedback del maestro de apoyo fue el mismo que se ha comentado en la sesión de modelado, sin embargo luego el maestro escribía la respuesta en el registro de observación anotando un + si la respuesta era correcta, un - si la respuesta era incorrecta y un 0 si Gemma no respondía. Se siguió el mismo proceso con el resto de las palabras del conjunto 1.

Cuando Gemma adquirió el conjunto 1, al realizar tres sesiones consecutivas de al menos siete respuestas correctas en nueve intentos, se dio paso al conjunto 2 y se siguió la misma intervención que en el conjunto 1 (una sesión de modelado con la estrategia de retraso temporal de 0 segundos y en la siguientes sesiones aplicando la de 5 segundos). Una vez aprendido el conjunto 2, comenzó el conjunto 3. Cabe decir que la intervención del conjunto 3 se interrumpió en la sesión número 35 debido a las vacaciones escolares y continuó después de 3 meses.

Mantenimiento. Se planificó realizar el mantenimiento una semana después de finalizar el aprendizaje de cada conjunto. Sin embargo, el mantenimiento del conjunto 1 se realizó después de un mes de haber completado la intervención porque Gemma tuvo una intervención quirúrgica y no pudo ir a la escuela. El mantenimiento se aplicó siguiendo el mismo procedimiento y puntuación que en la línea base, y se registraron las respuestas de Gemma en el registro correspondiente de observación.

Procedimiento de la intervención de matemáticas

Línea base. Los datos de la línea de base, se recopilaron durante cuatro sesiones en los tres alumnos con DID; adicionalmente, para el conjunto 3, se requirieron dos sesiones más para Claudia y para Marc. La línea base consistía en que el maestro de apoyo ponía sobre la mesa el separador y las fichas al lado izquierdo del separador. Para el primer conjunto solo se ponían 5 fichas, pero para el segundo o tercer conjunto se ponían las 10 fichas. El maestro de apoyo procedía de la misma manera con todos los participantes tal como puede verse a continuación en el caso de Gemma. El maestro de apoyo decía "Gemma, con estas fichas vamos a contar de uno en uno" señalándolas. Luego, el maestro decía "Gemma, mueve 2 fichas al otro lado de la línea". El maestro de apoyo esperó durante 5 segundos a que el alumno indicara la respuesta y la anotó en

el registro de observación. Si la respuesta era correcta se anotaba un +, si la respuesta era incorrecta un - y si el alumno no respondía se anotaba un 0. El alumno no recibió ningún comentario y se siguió el mismo procedimiento, solicitando la correspondencia de uno en uno de un número elegido al azar. Cada sesión de la línea base consistió en nueve intentos, tres ensayos para cada número dentro del conjunto 1. Se siguió el mismo procedimiento de línea base para los conjuntos 2 y 3 y para todos los alumnos con DID.

Intervención. La intervención de los alumnos comenzó una vez que terminaron como mínimo las cuatro sesiones de línea base. Cada sesión de intervención consistió en nueve intentos, tres ensayos para cada número dentro del conjunto 1. El maestro de apoyo preguntaba por orden cada número empezando primero por el 1 y acabando por el 3. Seguidamente, el maestro de apoyo repetía dos veces más este procedimiento para completar los nueve intentos. Para el primer conjunto solo se ponían 5 fichas, pero para el segundo o tercer conjunto se utilizaban las 10 fichas.

La intervención consistió en utilizar el sistema de menos apoyo para enseñar a Gemma, Claudia y Marc a hacer correctamente la correspondencia de uno a uno con el número que el maestro nombraba. Después de finalizar la línea de base de los alumnos y antes de aplicar la estrategia de menos apoyo, se realizó una sesión de modelado. El maestro de apoyo procedía de la misma manera con todos los participantes tal como puede verse a continuación en el caso de Gemma. El maestro de apoyo ponía las 5 fichas sobre la mesa y decía "Gemma, vamos a aprender a contar de uno en uno" señalando el material sobre la mesa. Luego, decía "Gemma, mueve 1 ficha al otro lado de la línea". El maestro de apoyo sirvió de modelo para pasar conjuntamente con el alumno 1 ficha al otro lado de la línea. Si el alumno respondía correctamente, el maestro de apoyo le daba una respuesta positiva, como "¡Muy bien! Has contado 1 ficha". Si la

respuesta era incorrecta o si el alumno no movía ninguna ficha, la mano del alumno era dirigida a pasar 1 ficha al otro lado de la línea y contándola en voz alta. Luego, el alumno recibía un comentario sin refuerzo positivo, como "Has contado 1 ficha", y se seguía el mismo proceso con el resto de número del conjunto 1 y con el resto de alumnos con DID.

En las siguientes sesiones y hasta el aprendizaje del alumno del conjunto 1, el maestro de apoyo usó la estrategia de menos apoyo. El maestro de apoyo ponía 5 fichas sobre la mesa y decía "Gemma, vamos a aprender a contar de uno en uno" señalando el material sobre la mesa. Posteriormente, decía "Gemma, mueve 1 ficha al otro lado de la línea", y el maestro de apoyo esperaba 5 segundos para que el alumno indicara la respuesta. Si movía 1 ficha al otro lado de la línea correctamente, el maestro de apoyo le daba una respuesta positiva, como "¡Muy bien! Has contado 1 ficha", y luego escribía la respuesta en el registro de observación con una I (respuesta independiente). Si la respuesta fue incorrecta o si no movía ninguna ficha, el maestro proporcionaba apoyo verbal. Por tanto, el maestro de apoyo le decía "Para mover 1 ficha al otro lado de la línea tienes que contar una ficha por una hasta llegar a 1" y el maestro cuenta las fichas que le ha nombrado. A continuación, el maestro decía "Gemma, mueve 1 ficha al otro lado de la línea", y el maestro de apoyo esperaba 5 segundos para que el alumno indicara la respuesta. Si movía 1 ficha al otro lado de la línea correctamente, el maestro de apoyo le daba una respuesta positiva, como "¡Muy bien! Has contado 1 ficha", y luego escribía la respuesta en el registro de observación con una V (respuesta con apoyo verbal). Si la respuesta fue incorrecta o si no movía ninguna ficha, el maestro proporcionaba el apoyo modelo. Por tanto, el maestro de apoyo señalaba cada una de las fichas hasta llegar al número solicitado y, paralelamente, contaba en voz alta una por una. A continuación, el maestro decía "Gemma, mueve 1 ficha al otro lado de la línea",

y el maestro de apoyo esperaba 5 segundos para que el alumno indicara la respuesta. Si movía 1 ficha al otro lado de la línea correctamente, el maestro de apoyo le daba una respuesta positiva, como "¡Muy bien! Has contado 1 ficha", y luego escribía la respuesta en el registro de observación con una M (respuesta con apoyo modelo). Si la respuesta fue incorrecta o si no movía ninguna ficha, el maestro proporcionaba apoyo físico. El maestro cogía de la mano al alumno y le ayudaba a mover ficha por ficha hasta llegar al número solicitado. Paralelamente, el maestro contaba en voz alta cada ficha que movían. Finalmente, el maestro de apoyo decía "Has contado 1 ficha" y anotaba la respuesta en el registro observacional con una F (respuesta con apoyo físico). Se siguió el mismo proceso con el resto de números del conjunto 1 del alumno. Se consideraba que el alumno había aprendido la correspondencia de uno a uno de ese conjunto cuando realizaba durante 3 sesiones seguidas al menos siete respuestas correctas.

Primero empezó Gemma la intervención del conjunto 1. Después de que Gemma empezara la intervención, Claudia empezó la intervención del conjunto 2. Después de que Claudia acabara de aprender el conjunto 2 se empezó la intervención del conjunto 3. Debido a que el conjunto 2 lo aprendió muy rápidamente, se consideró que Claudia empezara un nuevo conjunto de aprendizaje. Cabe decir que el conjunto 3 no pudo acabarse ya que finalizó el curso escolar. Como anteriormente comentamos, se aseguró que al menos un conjunto fuera aprendido. La intervención de Marc se planificó que empezara después de que Claudia iniciara el conjunto 3. No obstante, cabe decir que la intervención no pudo empezar hasta 6 meses más tarde porque, por un lado, Marc estuvo hospitalizado hasta que finalizó el curso escolar y, por otro, la maestra de apoyo estuvo de baja laboral. Cabe decir que en todos los conjuntos se siguió el mismo procedimiento una sesión de modelado y luego aplicando la estrategia de menos apoyo.

Mantenimiento. El mantenimiento se llevó a cabo entre 1 y 2 semanas después del aprendizaje de cada conjunto. El mantenimiento se aplicó siguiendo el mismo procedimiento que en la línea base, y se registraron las respuestas de los tres alumnos con DID. Sin embargo, el mantenimiento de Marc no pudo realizarse hasta después de un mes de haber completado la intervención por causas de organización de la escuela. Además, en el caso del conjunto 3 de Claudia, debido a que no pudo acabar la intervención, no se hizo el mantenimiento.

A fin de garantizar los criterios de calidad de las intervenciones en lengua y matemáticas se hizo el grado de acuerdo interobservador (AIO) y se evaluó la fidelidad del proceso. En la intervención de lengua se registraron el 45% de todas las sesiones de línea base, el 37% de todas las sesiones de intervención y el 100% de todas las sesiones de mantenimiento. En la intervención de matemáticas se registraron el 50% de todas las sesiones de línea base, el 49% de todas las sesiones de intervención y el 34% de todas las sesiones de mantenimiento. Así pues, siguiendo el consenso sobre los criterios de calidad de los estudios de caso, se aseguró recoger y superar el mínimo establecido del 20% de las sesiones en todas las fases para la realización del grado de AIO y evaluar la fidelidad del proceso (Kratochwill et al., 2012).

La autora de la tesis doctoral evaluó el AIO de las respuestas correctas que habían realizado los tres alumnos con DID para cada conjunto después de visualizar las sesiones grabadas tanto de la intervención de lengua como de matemáticas. De esta manera se garantizaba que los datos recogidos por los profesionales que llevaban a cabo las intervenciones fueran fiables. La fórmula utilizada para obtener el porcentaje de AIO fue dividir el número de acuerdos entre los maestros de apoyo y la autora de la tesis doctoral por el número de acuerdos más los desacuerdos multiplicado por 100 (C. H. Kennedy, 2005).

La fidelidad del proceso de intervención llevada a cabo por el maestro de apoyo fue evaluada mediante la observación de las sesiones grabadas por dos observadores, la autora y la co-directora de la tesis doctoral, de manera independiente. Ello evaluaba en qué grado el maestro de apoyo que realizaba la intervención se ajustaba a los pasos de la intervención. Así pues, las dos observadoras utilizaron una lista de verificación sobre la fidelidad del proceso de intervención en lengua presentada en la Tabla 9, así como otra de la intervención de matemáticas presentada en la Tabla 10.

Tabla 9.

Lista de verificación de la fidelidad del proceso de la intervención de lengua

1	Controla el material.
2	Presenta la actividad "Gemma, estas palabras comienzan con diferentes sonidos".
3	Llama la atención "Gemma, mira aquí." El maestro de apoyo asegura que la alumna esté mirando las tarjetas.
4	Nombra cada palabra que está encima de la mesa.
5	Hace la demanda "Gemma, señala la palabra que comienza por rrrrrr."
6	Espera 5 segundos a que la alumna responda.
7	Si la alumna responde correctamente, el maestro de apoyo dice "¡Muy bien! Rosa comienza con rrrrrr".
8	Si la alumna responde incorrectamente, el maestro de apoyo dice "Gemma, Rosa comienza con rrrrrr".
9	Anota la respuesta en el registro observacional.
10	Después de preguntar por la palabra 1, 2 y 3, las mezcla y las pone encima de la mesa en una posición diferente.

Tabla 10.

Lista de verificación de la fidelidad del proceso de la intervención de matemáticas

1	Controla el material.
2	Presenta la actividad "Vamos a aprender a contar uno por uno".
3	Hace la demanda "Mueve 1 ficha al otro lado de la línea".
4	Espera 5 segundos a que el alumno responda.
5	Si el alumno responde correctamente, el maestro de apoyo dice "¡Muy bien! Has contado 1 ficha".
6	Anota la respuesta en el registro observacional.
7	Si el alumno responde incorrectamente, el maestro de apoyo proporciona un apoyo verbal y dice "Para mover 1 ficha al otro lado de la línea tienes que contar una ficha por una hasta llegar a 1" y las cuenta en voz alta número.
8	Hace la demanda "Mueve 1 ficha al otro lado de la línea".
9	Espera 5 segundos a que el alumno responda.
10	Si el alumno responde correctamente, el maestro de apoyo dice "¡Muy bien! Has contado 1 ficha".
11	Anota la respuesta en el registro observacional.
12	Si el alumno responde incorrectamente, el maestro de apoyo proporciona un apoyo modelo y señala cada una de las fichas hasta llegar al número demandado y, paralelamente, las cuenta en voz alta.
13	Hace la demanda "Mueve 1 ficha al otro lado de la línea".
14	Espera 5 segundos a que el alumno responda.

15 Si el alumno responde correctamente, el maestro de apoyo dice "¡Muy bien! Has contado 1 ficha".

16 Anota la respuesta en el registro observacional.

17 Si el alumno responde incorrectamente, el maestro de apoyo proporciona un apoyo físico. Coge de la mano al alumno y le ayuda a mover las fichas hasta llegar al número demandado. A la misma vez las cuenta en voz alta.

18 El maestro de apoyo dice "Has contado 1 ficha".

19 Anota la respuesta en el registro observacional.

La fórmula para la fidelidad de la intervención tanto de lengua como de matemáticas fue el número de ítems realizados correctamente por los maestros de apoyo dividido por el número total de ítems de la lista de verificación multiplicado por 100 (Gast, 2010).

Tanto los resultados de los datos de AIO de la intervención de lengua como de matemáticas para la variable dependiente mostraron un 99% de acuerdo en las respuestas de la línea base, un 93% en la intervención y un 100% en el mantenimiento. Además, por lo que respecta a la fidelidad del proceso de la intervención de lengua, la variable independiente, los resultados mostraron un 99.83% de la evaluación de fidelidad realizada por la autora de la tesis doctoral y un 99% de la evaluación de fidelidad realizada por la co-directora de la tesis doctoral. Por lo que respecta a la fidelidad del proceso de la intervención de matemáticas, la variable independiente, los resultados mostraron un 97.84% de la evaluación de fidelidad realizada por la autora de la tesis doctoral y un 96.40% de la evaluación de fidelidad realizada por la co-directora de la tesis doctoral. Se demostró que tanto el AIO como la fidelidad del proceso de la

intervención fue óptimo tras superar el 80% de precisión (Horner et al., 2005; C. H. Kennedy, 2005).

Las intervenciones duraron desde marzo hasta junio de 2016. No obstante, en el caso de Gemma la intervención de lengua continuó de octubre a noviembre de 2016. Asimismo, en el caso de Marc solamente pudo realizar la intervención de matemáticas durante medio mes de marzo de 2016. La intervención se continuó de diciembre de 2016 a abril de 2017.

Fase 5. Evaluación del procedimiento de planificación de apoyos

La evaluación del procedimiento de planificación de apoyos se hizo mediante el análisis de la validez social. Se recogieron los datos para la evaluación del procedimiento de planificación de apoyos utilizando entrevistas y un cuestionario. Las entrevistas se recogieron en dos fases. Las primeras entrevistas se realizaron en los meses de marzo y abril de 2016 y se entrevistaron a todos los profesionales participantes en la investigación (maestros tutores, maestros de apoyo y otros profesionales de apoyo). En la segunda fase de entrevistas se entrevistaron de nuevo a todos los profesionales. Además, en esta segunda entrevista se les proporcionó un breve cuestionario. Esta segunda entrevista se hizo durante el mes de julio de 2016. No obstante, en el caso de la escuela A, debido a que la fase de implementación de apoyo fue desplazada al siguiente curso escolar, se recogieron los datos en mayo y junio de 2017. Asimismo, en el caso de la escuela B, al retrasar la implementación de apoyo, se hicieron las entrevistas en octubre y noviembre de 2016. Cabe destacar que en esta segunda entrevista y en esta escuela, participó también el tutor de Marc del nuevo curso escolar. Concretamente, en las dos fases de entrevistas se recogieron los datos a través de entrevistas individuales de cada uno de los profesionales, ya que de esta manera se

obtenía la perspectiva de cada uno de ellos desde sus percepciones particulares con alta credibilidad y consistencia a través de la técnica utilizada. La autora de esta tesis doctoral fue quien realizó las entrevistas.

Nuestro objetivo era analizar la validez social de la evaluación, planificación e implementación de los apoyos al alumnado con DID en el contexto escolar ordinario. La validez social se considera indispensable para evaluar las intervenciones realizadas a fin de obtener la perspectiva de los profesionales que han estado involucrados en la investigación (C. H. Kennedy, 2005). Por ello, nos interesaba conocer la perspectiva de los profesionales participantes en la investigación sobre el procedimiento de planificación de apoyos para obtener información sobre cuáles son los aspectos destacables y las mejoras posibles del procedimiento. Se escogió el método lingüístico, con la técnica de entrevista, ya que nos permitía recoger desde la propia voz de los profesionales sus opiniones e impresiones sobre la implementación que se llevó a cabo en cada uno de los alumnos con DID. Así también, el método descriptivo a través del cuestionario lo utilizamos para complementar los datos anteriores, ya que tal y como menciona C. H. Kennedy (2005) es de gran valor recoger los datos a través de técnicas diferentes. En este sentido, queríamos recoger el grado en el que los profesionales les parecía adecuado el procedimiento de planificación de los apoyos. De esta manera, nos permitía obtener la perspectiva de los profesionales de forma global obteniendo opiniones explicitadas y desarrolladas por los profesionales sobre el valor del procedimiento y las puntuaciones que otorgaban a los distintos ítems del cuestionario.

En total se hicieron 21 entrevistas y se recogieron 11 cuestionarios. Las entrevistas tenían una duración de 30 minutos de media. El motivo por el cual se hicieron las entrevistas en dos fases fue debido a que la aplicación del procedimiento tenía una duración extensa, por lo que se consideró que recogiendo las valoraciones de

los profesionales justo al acabar la fase de la evaluación centrada en el alumno con DID y después de haber aplicado tanto la planificación como la implementación de los apoyos, permitía recoger con mayor fidelidad sus percepciones. El cuestionario se entregó al final de todo el procedimiento ya que valoraba todas las fases del procedimiento de apoyos aplicado.

Las entrevistas, se llevaron a cabo en su mayoría en el centro escolar de referencia. Antes de iniciar las entrevistas, la autora de la tesis doctoral pidió a los profesionales que expresaran sus opiniones con franqueza y sinceridad, debido a que esta investigación podría ayudar posteriormente a otras escuelas para el uso del procedimiento de planificación de apoyos. La entrevistadora se situaba delante o al lado del entrevistado y registraba las respuestas mediante una grabadora de voz para su posterior transcripción. La entrevistadora hacía las preguntas y orientaba a los entrevistados. El espacio dónde se realizaba la entrevista era la sala de reuniones del profesorado de la escuela, silenciosa y cómoda.

La entrevista se basaba en un guion previamente organizado en base a temas que permitían valorar la intervención (Patton, 2002). En este tipo de entrevista se tuvo libertad de poder ir ordenando y formulando las preguntas según el desarrollo de la entrevista y siguiendo el pensamiento de los propios participantes (Patton, 2002). Así pues, este tipo de entrevista se adecuaba para extraer el máximo de información posible, ya que con flexibilidad en dirigir la entrevista se podía profundizar en las opiniones de los profesionales. Este tipo de entrevista permitía que afloraran temas de interés de los profesionales sobre el procedimiento de planificación de apoyos que para ellos habían sido relevantes. En consecuencia, consideramos que el formato de la entrevista fue apropiado para recogerla perspectiva de los profesionales (Brantlinger et al., 2005; Patton, 2002).

A fin de concretar los temas y las preguntas a tratar en las entrevistas, se partió de las dimensiones que de acuerdo con la literatura científica componen la validez social: (a) importancia, (b) eficacia y satisfacción y (c) aceptabilidad (Gresham & Lopez, 1996; C. H. Kennedy, 2005; Wolf, 1978).

A partir de estas dimensiones, se desarrolló un guion de preguntas para cada dimensión y para cada una de las fases del procedimiento de planificación de apoyos implementado, a fin de recoger detalladamente la validez social las distintas fases del procedimiento. En la Tabla 11 se concretan cada una de las dimensiones evaluadas.

Tabla 11.

Dimensiones evaluadas de la validez social

Dimensiones de la validez social	Descripción
Importancia	Se refiere al valor que tiene, para los profesionales que han participado en la investigación, cada una de las fases que compone el procedimiento de planificación de apoyo.
Eficacia y satisfacción	Se refiere a la perspectiva de los profesionales que han participado en la investigación en cuanto a los resultados obtenidos y a si merece la pena el esfuerzo de implementar cada una de las fases del procedimiento de planificación de apoyo.
Aceptabilidad	Se refiere a la perspectiva de los profesionales que han participado en la investigación en relación a si las fases del procedimiento de planificación de apoyo son adecuadas al contexto en el que implementan.

Una vez formuladas las preguntas se pidió a los directores de tesis que las revisaran con la finalidad de asegurar que cada dimensión incluyera las preguntas adecuadas.

Los cuestionarios fueron facilitados y devueltos cumplimentados después de realizar la última entrevista con cada uno de los profesionales participantes. Se explicó en qué consistía el cuestionario y se resolvieron dudas de los profesionales a fin de que su respuesta se ajustara a lo que se solicitaba en el cuestionario. Además, se les dejaba un tiempo para que pudieran responder cómodamente. Los cuestionarios se respondían en una media de 5 minutos.

El cuestionario se basaba en un proceso estructurado de recogida de información en el que a todos los participantes se les formularon las mismas preguntas (Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2006). El cuestionario utilizado fue creado por Walker et al. (2014) para evaluar la validez social del procedimiento de planificación de apoyos para que permitiera profundizar en el grado en que la aplicación del procedimiento había sido útil para los profesionales. El cuestionario de 6 ítems se respondía en una escala tipo Likert de 5 puntos en el que 1 correspondía a totalmente de acuerdo y 5 a totalmente en desacuerdo.

A finales de diciembre de 2015 y principios de enero de 2016 se tradujo y adaptó el cuestionario. Para ello, se realizó un juicio de expertos compuesto por dos expertos académicos sobre apoyos y DID y tres profesionales educativos con experiencia en inclusión educativa. Primero, se tradujo el cuestionario del inglés al catalán. Después, se envió a los miembros del juicio de expertos un correo electrónico exponiendo la finalidad del cuestionario y se les pedía que valoraran cada afirmación del cuestionario sobre los criterios de claridad, idoneidad e importancia. Una vez recibimos las

respuestas del juicio de expertos, se incorporaron sus propuestas al cuestionario, obteniendo así la versión final del cuestionario que se facilitó a los profesionales participantes (ver Anexo 5).

Finalmente, y a modo de conclusión, se llevó a cabo una reunión con los profesionales participantes en la que se compartieron los resultados sobre el procedimiento implementado. De igual manera se hizo una devolución a los padres de los alumnos con DID participantes.

6.7. Métodos, técnicas y procedimiento de análisis de datos

En esta investigación se han utilizado diferentes métodos y técnicas para analizar los datos recogidos según la naturaleza de los datos. En la Tabla 12 se da cuenta de los métodos y las técnicas de análisis de datos empleadas en cada uno de ellos.

Tabla 12.

Métodos y técnicas de análisis de datos de la investigación

Métodos	Técnicas de análisis de datos
Observacional	Análisis temático
Lingüístico	Análisis temático y análisis descriptivo
Cuasi-Experimental	" <i>Visual inspection</i> " y análisis de tamaño del efecto
Descriptivo	Análisis Descriptivo

El método observacional y la técnica de análisis temático se utilizaron para la fase de evaluación centrada en el alumno con DID (Observación). El método lingüístico y la técnica de análisis descriptivo se utilizaron para la fase de evaluación centrada en el

alumno con DID (Administración de la EIS-I/A). El método lingüístico y la técnica de análisis temático se utilizaron para la fase planificación de apoyo y la fase de evaluación de la validez social de todo el procedimiento implementado. El método cuasi-experimental y las técnicas de "*visual inspection*" y tamaño del efecto se utilizaron para la fase de implementación de apoyos. Y, por último, el método descriptivo con la técnica de análisis descriptivo se utilizaron para complementar la evaluación de la validez social de todo el procedimiento implementado.

El análisis temático se ha revelado cómo técnica útil y precisa para el análisis de datos cualitativos (Braun & Clarke, 2006; Saldana, 2009). En este sentido, la técnica de análisis de datos es flexible permitiendo adaptarse a las características de los datos y extrayendo la información de una gran cantidad de datos de manera rica y detallada (Braun & Clarke, 2006). El análisis temático es una técnica para identificar, analizar y obtener temas. Por tanto, permite organizar los datos cualitativos describiendo con minuciosidad los resultados a partir de la codificación, clasificación e integración de la información recogida (Valles, 1999). Estos motivos son por los cuales creímos adecuada la utilización de la técnica para analizar nuestros datos. De manera general, utilizamos el procedimiento descrito por Braun y Clarke (2006) en el que (a) nos familiarizamos con los datos a través de leer y releer los datos recogidos para ir creando un entramado de ideas iniciales, a continuación (b) se generaron sistemáticamente códigos iniciales, después (c) se identificaron los temas principales a través de los códigos generados, posteriormente (d) se revisaron los temas resultantes en dos niveles, generando así una jerarquía de temas; y, finalmente (e) se refinaron los temas detallando sus definiciones y nombrando cada tema.

Este proceso está documentado como un análisis "*bottom-up*" que permite generar temas a partir de los propios datos. No obstante, este mismo procedimiento

puede utilizarse de manera inversa con el análisis "*top- down*" en el que el análisis parte de temas consolidados en la literatura científica y se analizan recursivamente los datos en relación a los temas predefinidos con anterioridad (Saldana, 2009). Así pues, tal y como detallaremos más adelante en cada una de las fases, elegimos según el objetivo a responder de esta tesis doctoral, uno u otro análisis. Se usó principalmente Atlas.ti versión 6.0.15 para analizar los datos, aunque también se utilizó la herramienta de Microsoft Office Word 2007.

El análisis descriptivo es admitido por la comunidad científica como un tipo de análisis que puede ser utilizado para describir a partir del componente numérico (Sampieri et al., 2006). En este sentido, escogimos esta técnica ya que nos permitía interpretar los datos obtenidos debido a que la información que teníamos era numérica. Se usó principalmente IBM SPSS Inc (versión 18) para analizar los datos, aunque también se utilizó la herramienta de Microsoft Office Excel 2013.

El análisis de "*visual inspection*" y el tamaño del efecto son adecuados para medir el impacto de la aplicación de estrategias basadas en la evidencia en diseños de estudios de caso (Kratochwill et al., 2012). Para ello, por un lado, es importante reportar la "*visual inspection*" que consiste en graficar los resultados obtenidos de la aplicación de los apoyos. Además, en este tipo de análisis se incluye la realización de promedios de cada fase de intervención (línea base, intervención y mantenimiento). Por otro lado, se debe calcular el tamaño del efecto con medidas no paramétricas, ya que en nuestro caso se realizó la intervención con pocos alumnos. Para analizar los datos, se usó IBM SPSS Inc (versión 18) y la calculadora de tamaño del efecto disponible en <http://www.singlecaseresearch.org/>.

A continuación, se detalla en profundidad el procedimiento de análisis de datos realizado en cada fase.

Fase 1. Observaciones en el contexto escolar

Se usó un análisis inductivo, “*bottom – up*”, debido a que pretendíamos conocer la realidad de cada uno de los contextos y a los alumnos observados. Por tanto, necesitábamos que emergieran unidades de información de los datos. Así pues, tal y como destaca Patton (2002), se basa en una inmersión en los datos centrada en los detalles de cada uno de los datos. En todo momento seguimos los indicadores de calidad de los estudios cualitativos, credibilidad y consistencia que Brantlinger et al. (2005) proponen para el campo de la educación especial.

Primero se revisaron los escritos tal como se describió en la fase de recogida de datos. En un primer momento el análisis se realizó durante 3 meses, desde que se empezaron a realizar las observaciones hasta enero de 2016. No obstante, desde noviembre 2016 hasta febrero del 2017 se volvieron a revisar todos los análisis y a profundizar en ellos a fin de aumentar su credibilidad.

Al inicio de los primeros análisis, se contó con la colaboración de otra investigadora con formación en el campo de la educación especial para analizar un 20% de los datos a fin de discutir y crear un primer entramado de temas y subtemas extraídos de los propios datos. Se tomó el 20% de referencia debido a que otros estudios utilizaban este mismo indicador para el análisis de datos con doble investigador (Barber & Walczak, 2009). Para el análisis utilizamos la estrategia de “*Peer Debriefing*” (Barber & Walczak, 2009). Así pues, de manera independiente la investigadora y la autora de la tesis doctoral leyeron y releieron los datos reiteradamente. En este proceso se anotaban posibles códigos, subtemas y temas creándolos y rehaciéndolos a medida que el texto

iba releándose. De esta manera, la codificación se basó en unidades de significado que correspondían a línea por línea del texto (Willing, 2013). Posteriormente, se llevaron a cabo diversas reuniones de discusión para crear un primer borrador conjunto de códigos, subtemas y temas. En este primer análisis conjunto se creyó que no era conveniente realizar porcentajes de acuerdo, ya que los datos surgían inductivamente y era el primer contacto con el análisis de los datos. El objetivo de este proceso era explorar los aspectos que eran implícitos en la mente de cada investigadora.

Una vez que se llegó a un acuerdo en la lista final de códigos, subtemas y temas, la autora de la tesis doctoral siguió analizando los datos restantes. En este proceso se tuvieron que ir reorganizando y recodificando los códigos, subtemas y temas iniciales; este proceso no fue lineal, sino recursivo en el que se releían y revisaban recurrentemente los análisis.

Posteriormente, desde noviembre 2016 hasta febrero del 2017, se volvieron a revisar todos los códigos, subtemas y temas del análisis y se realizaron pequeñas modificaciones. Una vez finalizada esta revisión de los análisis, para mejorar la consistencia, siguiendo a Kurasaki (2000), se calculó el porcentaje de acuerdo. Así pues, se le pidió a la investigadora que analizara otro 20% de los datos, otras etnografías diferentes a las revisadas en un inicio. Se le facilitó la lista de subtemas y temas con sus respectivas definiciones y, de manera independiente, codificó las etnografías. No obstante, debido a que la codificación se realizaba en fracciones muy pequeñas se entregó a la investigadora las etnografías con los segmentos de análisis marcados. En este sentido, la investigadora debía de codificar cada uno de estos segmentos. Campbell, Quincy, Osserman y Pedersen (2013) recomiendan que en el análisis de datos cualitativos de este tipo de datos se puede utilizar el procedimiento comentado

anteriormente para que finalmente se pueda realizar consistentemente el grado de acuerdo entre los codificadores.

En consecuencia, se realizó el porcentaje de acuerdo de la codificación determinando las semejanzas y diferencias entre la codificación de la investigadora y la autora de la tesis doctoral. Se estimó el grado de acuerdo dividiendo los acuerdos por los acuerdos más desacuerdos multiplicado por 100 (Campbell et al., 2013). El porcentaje de acuerdo fue del 81,05 %. Aunque no haya un consenso común en la literatura, podemos considerar que este es un grado de acuerdo aceptable, dado que Campbell et al (2013) y Kurasaki (2000) afirman que a partir del 80% puede considerarse un grado de acuerdo bueno para datos cualitativos.

Fase 2. La EIS-I/A

Para la fase de evaluación centrada en el alumno con DID, a través de la administración de la EIS-I/A, realizamos unos análisis descriptivos centrados en porcentajes de las puntuaciones directas de las secciones de la escala. Ello nos permitía conocer el grado de necesidades de apoyo que tenía cada alumno con DID. Este tipo de análisis descriptivo constituye uno de los análisis básicos para explorar los datos (Sampieri et al., 2006). De este modo, a mayor porcentaje más necesidades de apoyo tenía el alumno y a menor porcentaje menos necesidades de apoyo tenía. También obtuvimos las puntuaciones directas máximas y mínimas de las actividades en cada sección de la EIS-I/A. De esta manera, nos permitía conocer el perfil de necesidades de los alumnos con DID participantes con mayor detalle. Los análisis fueron realizados en enero de 2016.

Fase 3. La planificación de los apoyos

Se realizó un análisis inductivo, “*bottom – up*”, ya que pretendíamos conocer las percepciones de los profesionales en relación a la planificación de apoyo. Consideramos que este tipo de análisis era adecuado porque se partía desde sus propias percepciones. En este sentido, emergían de los propios datos las unidades de información. En todo momento seguimos los indicadores de calidad de los estudios cualitativos, credibilidad y consistencia que Brantlinger et al (2005) proponen para el análisis cualitativo en el campo de la educación especial.

Primero se transcribió la grabación de audio de las entrevistas realizadas a los profesionales. El análisis fue realizado, en un primer momento, de febrero de 2016 hasta marzo de 2016. Además se profundizaron en el análisis al año siguiente, de febrero a marzo de 2017, a fin de aumentar su credibilidad.

Se llevó a cabo el mismo procedimiento de análisis que el descrito y justificado en la fase 1 en cuanto a las observaciones en el contexto escolar. Así pues, también se contó con una segunda investigadora para el análisis. El análisis se basó en unidades de significado en el que en su mayoría correspondían a párrafos de texto (Willing, 2013).

Una vez finalizada esta revisión de los análisis, la segunda investigadora analizó otro 20% de los datos, otras entrevistas diferentes a las revisadas en un inicio. Se le facilitó la lista de subtemas y temas con sus respectivas definiciones y de manera independiente codificó las entrevistas. Por tanto, la investigadora debía de codificar cada una de las unidades de significado. En este caso no se consideró necesario entregar el texto con las unidades de significado marcadas debido a que en su mayoría eran párrafos de texto, unidades considerablemente grandes y que, por tanto, con mayores facilidades para realizar una comparación de análisis fiable.

Así pues, se revisó la codificación determinando las semejanzas y diferencias entre la codificación de la investigadora y la autora de la tesis doctoral. Se estimó el grado de acuerdo dividiendo los acuerdos por los acuerdos más desacuerdos multiplicado por 100 (Campbell et al., 2013). El porcentaje de acuerdo fue del 81,48%. Aunque no haya un consenso común en la literatura, tal y como exponen Campbell et al. (2013) y Kurasaki (2000) podríamos decir que el 80% es un grado de acuerdo bueno para datos cualitativos.

Fase 4. Implementación de estrategias basadas en la evidencia

La utilización del análisis de inspección visual y análisis de tamaño del efecto se realizaron debido a que se quería constatar el impacto de las estrategias implementadas. Así pues, se examinó mediante la inspección visual cada conjunto de contenido de aprendizaje para la estrategia de retraso temporal y de cada uno de los tres alumnos con DID para la estrategia de menos apoyo. La inspección visual se recoge como análisis imprescindible para los estudios de caso (Kratowill et al., 2012). En este sentido, permite que se pueda ver gráficamente la evolución del alumno además de ir acompañado de los promedios de cada fase de intervención (línea base, intervención y mantenimiento) a fin de entender más profundamente dicha evolución. Asimismo, siguiendo los criterios para el diseño de caso único de Kratowill et al (2012), proporcionamos estimaciones del tamaño del efecto con métodos no superpuestos para especificar el impacto de la intervención. Ciertamente se encuentran varios estimadores de métodos no paramétricos y no superpuestos que podrían usarse, pero algunos han demostrado tener niveles de error inaceptables (Wolery, Busick, Reichow, & Barton, Erin, 2010). Por este motivo, utilizamos la prueba Tau-U ya que controla la posible sobreestimación del efecto (Parker, Vannest, & Davis, 2011). Una mejora de hasta 0.20 se considera pequeña, un cambio de 0.20-0.60 es un cambio moderado, de 0.60 a 0.80

es un cambio grande y a partir de 0.80 es un cambio muy grande (Vannest & Ninci, 2015). Los análisis fueron realizados en junio de 2016 a abril 2017.

Fase 5. Evaluación del procedimiento de planificación de apoyos

Por lo que respecta al análisis de las entrevistas, se usó un análisis deductivo “*top – down*” debido a que necesitábamos evaluar el procedimiento de planificación de apoyo a través de la validez social. Por tanto, necesitamos partir de las dimensiones de validez social para analizar las entrevistas. Así pues, el procedimiento que se utilizó fue (a) buscar en la literatura científica los temas representativos que definían la validez social, (b) detallar sus definiciones y nombrar cada tema, (c) se leyeron y releeron los datos recogidos y se fueron identificando los temas de la validez social, (d) a continuación se fueron identificando los temas más generales en relación a cada una de las fases del procedimiento de planificación de apoyos, y (e) finalmente se revisaron los temas y subtemas codificados. Además, nos aseguramos de cumplir los indicadores de calidad de los estudios cualitativos, credibilidad y consistencia, que Brantlinger, et al. (2005) proponen para el análisis cualitativo en el campo de la educación especial.

Primero se transcribió la grabación de audio de las entrevistas realizadas a los profesionales. El análisis fue realizado en un primer momento de julio de 2016 hasta diciembre de 2016. Además se profundizó el análisis al año siguiente entre abril y junio de 2017 a fin de aumentar su credibilidad.

Al inicio de los análisis, se contó con una segunda investigadora con formación en el campo de la educación especial en un 20% de los datos a fin de poder discutir e identificar los temas y subtemas en los datos, tal y como se ha procedido y justificado en análisis anteriores. En este proceso se identificaba temas a través de las dimensiones encontradas de validez social y de las fases en que constaba la investigación. Además,

se anotaban posibles códigos más específicos a partir de los datos. De esta manera, codificamos basado en unidades de significado en que, en su mayoría, correspondían a párrafos del texto (Willing, 2013). Posteriormente, se hicieron diversas reuniones de discusión para constatar las codificaciones de los temas en los datos y se profundizaron y se limitaron con mayor precisión las definiciones de los temas basados en la literatura en cuanto a qué incluía y excluía cada tema y subtema. En este primer análisis conjunto se creyó que no era conveniente realizar porcentajes de acuerdo, ya que pretendíamos que se pudieran perfilar las definiciones de las dimensiones para tener una mayor precisión para posteriormente continuar analizando los datos recogidos. A continuación, la autora de la tesis doctoral siguió analizando el resto de datos teniendo como referencia los acuerdos tomados en el análisis previo.

Más adelante, se volvió a revisar la codificación de las entrevistas. Una vez finalizada esta revisión de los análisis, para mejorar la consistencia se calculó el porcentaje de acuerdo tal y como han recomendado autores como Kurasaki (2000). Así pues, se le pidió a la investigadora que analizara otro 20% de los datos, con otras entrevistas diferentes a las analizadas en el análisis previo. Se le facilitó la lista de subtemas y temas con sus respectivas definiciones y de manera independiente codificó las entrevistas. Por tanto, la investigadora debía de codificar cada una de las unidades de significado. En este caso, tampoco se consideró necesario entregar el texto con las unidades de significado marcadas debido a que en su mayoría eran párrafos de texto, unidades considerablemente grandes y que por tanto con mayores facilidades para la comparación de análisis.

Así pues, se revisó la codificación determinando las semejanzas y diferencias entre la codificación de la investigadora y la autora de la tesis doctoral. Se estimó el grado de acuerdo dividiendo los acuerdos por los acuerdos más desacuerdos

multiplicado por 100 (Campbell et al., 2013). El porcentaje de acuerdo fue del 80,10%. Aunque no haya un consenso común en la literatura, tal y como exponen (Campbell et al. (2013) y Kurasaki (2000) podríamos decir que el 80% es un grado de acuerdo bueno para datos cualitativos.

Para complementar la evaluación de todo el procedimiento implementado analizamos el cuestionario a través de un análisis descriptivo centrado en promedios y su desviación estándar. Este tipo de análisis se consideran básicos (Sampieri et al., 2006). Por un lado, los promedios nos permitían ver hasta qué punto el conjunto de los profesionales estaban de acuerdo con el procedimiento de planificación de apoyos implementado y, por otro lado, la desviación estándar indicaba hasta qué punto estas respuestas diferían o se semejaban entre ellas. En cuanto a los promedios, si se acercaban a 1 se obtenían valores positivos de la valoración sobre el procedimiento de planificación de apoyo y cuanto más se acercaban a 5 se obtenían valores negativos. En cuanto a la desviación estándar, cuanto mayor era el rango indicaba que mayor sería la dispersión en las respuestas entre los participantes y cuanto más bajo era el valor menor dispersión mostraba (Sampieri et al., 2006). Así pues, nos interesaba obtener la visión global de todos los profesionales sobre la implementación del procedimiento. Los cuestionarios se analizaron en septiembre de 2016.

6.8. Criterios de rigor de la investigación

Se ha considerado de gran relevancia asegurar los criterios de rigor en la investigación tanto cualitativa como cuantitativa que se ha desarrollado en la presente tesis doctoral. En las descripciones de los procedimientos utilizados, tanto para la recogida de datos como para su posterior análisis, se ha podido mostrar las diversas consideraciones que se han tenido en cuenta para llevar a cabo una investigación con

rigor científico. No obstante, nos parece oportuno exponer los criterios de rigor seguidos en esta investigación cualitativa de investigación-acción.

Los criterios de calidad en las investigaciones cualitativas se concretan en la credibilidad, transferibilidad, consistencia y confirmabilidad de los resultados (Brantlinger et al., 2005; Morrow, 2005). La credibilidad consiste en la solidez de la investigación garantizando el rigor del procedimiento para la recolección veraz de los datos. En este sentido, tuvimos en cuenta en todo momento las técnicas que permitían satisfacer este criterio mediante el compromiso y contacto constante y de manera prolongada con los participantes, con el uso de segundos investigadores para revisar datos recogidos o analizarlos, así como se aseguró transcribir los datos recogidos, el uso de diversas herramientas como la cámara de vídeo o la grabadora de voz y los procedimientos como los juicios de expertos o las supervisiones externas de los instrumentos utilizados. Todo ello nos ha permitido recoger y analizar la información con fidelidad. Asimismo, se obtuvo asesoramiento de diversos académicos, metodólogos y expertos a lo largo del desarrollo de toda la investigación que permitieron reunir mayor calidad al estudio.

La transferibilidad consiste en la posibilidad de generalizar los hallazgos de la presente investigación a otros contextos. En consecuencia, se tuvieron en cuenta las técnicas que permitían satisfacer este criterio mediante la descripción detallada y exhaustiva de los procedimientos utilizados, de la posición que fue tomando la autora de la tesis doctoral en el transcurso de la investigación y de la descripción detallada del contexto y de los participantes a fin de que con estas descripciones pueda replicarse el estudio.

La consistencia se basa en la probabilidad de que los resultados obtenidos se repetirían al reproducirse la investigación. El estudio, pues, debe ser consistente en cuanto al tiempo, investigadores y técnicas de análisis. En este sentido, hemos tenido presente las técnicas que permitían dar respuesta a este criterio mediante el uso de diversos investigadores y expertos que participaron tanto en el asesoramiento de las fases del procedimiento implementado, en los que se sitúan los directores de la presente tesis doctoral, así como la participación de investigadores en el proceso de revisión de la recogida y análisis de los datos. Todo ello, se propuso a fin de hacer explícitas las influencias que la propia autora de la tesis doctoral pudiera tener y que de otra manera quedarían implícitas.

Y, por último, la confirmabilidad consiste en asegurar que los resultados de la investigación no estén sesgados. Es decir, se basa en que la integridad de los resultados se encuentra en los datos. En este sentido, como sostiene Morrow (2005) se pueden utilizar las técnicas que se han empleado para la obtención del criterio consistencia que anteriormente se ha descrito. Por tanto, en nuestro caso, utilizamos las técnicas descritas en el criterio de consistencia para abordar el criterio de confirmabilidad a fin de neutralizar la subjetividad del investigador.

6.9. Principios éticos

La presente investigación tomó en cuenta los principales principios éticos para las investigaciones en las que participan personas (American Psychological Association, 2010; Osorio, 2000; UNESCO, 2006; World Medical Association, 2013).

Se tuvo en cuenta el principio de no-maleficencia en el que la autora de la tesis doctoral en ningún momento causó daño, ni psíquico ni físico, a los participantes del estudio. Del mismo modo, se tuvo en cuenta el principio de beneficencia en el que en

todo momento se buscó el bienestar de las personas participantes intentando lograr máximo beneficio y mínimo riesgo de daños (American Psychological Association, 2010). Incluso, se colaboró con los participantes en las peticiones que realizaron como por ejemplo ofreciendo más material de interés sobre estrategias basadas en evidencias a través de referencias básicas y artículos científicos u ofreciendo el formulario y el manual de la EIS-I/A para que los centros educativos los dispusieran como recursos en sus prácticas diarias.

Además, se respetó el principio de autonomía aceptando las decisiones de los participantes del estudio en cuanto a su participación o retirada del estudio (UNESCO, 2006). En nuestro caso, todos los participantes quisieron implicarse en la investigación hasta el final del estudio. Así pues, la dirección de los centros seleccionados entendió la investigación y dio su aprobación para la participación de sus centros en la investigación. También, se les facilitó una carta formal sobre el estudio (ver Anexo 6). Asimismo, los profesionales y las familias de los alumnos participantes se les informó del estudio mediante reuniones presenciales con la autora de la tesis doctoral, se les facilitó un documento informativo sobre la investigación indicando el grado de participación que requeriría para este estudio y un resumen sobre cada una de las fases del proyecto. De esta manera, se aseguró que los participantes del estudio tuvieran plena comprensión de los objetivos y desarrollo del estudio. Posteriormente, y una vez que los participantes aceptaron la participación en el estudio, firmaron un consentimiento informado (ver Anexo 7 y 8) formalizando su aceptación de manera voluntaria, garantizando que la recogida y difusión de los datos fuera de manera confidencial y anónima para preservar los derechos de los participantes (Willing, 2013). La autora de la tesis se comprometió a conservar los datos de manera segura permitiendo solamente

la revisión y gestión de estos datos a otros investigadores que ayudaron en el proceso de esta investigación.

Por último, se tuvo en cuenta el principio de justicia respetando a los participantes y velando por la no discriminación de ninguno de ellos. En todo caso, la investigación contribuyó, a nuestro entender, de forma decidida a dicho principio ya que se centró en la mejora de la calidad de vida de los alumnos con DID y a la equidad educativa en los centros educativos.

Al acabar el estudio, se consideró necesario ofrecer una devolución de los resultados obtenidos a los participantes (profesionales y familias) que colaboraron en la investigación, ya que por un lado entendíamos que tenían derecho a ello y, por otro, era una compensación a su generosa disponibilidad para participar en la investigación.

Resultados

- 7.1. Identificación de las interacciones de los alumnos con DID
 - 7.2. Detección de las necesidades de apoyo del alumnado con DID
 - 7.3. Planificación de los apoyos
 - 7.4. Implementación de estrategias basadas en la evidencia
 - 7.5. Validez social del procedimiento de planificación de los apoyos
-

Se presentan los resultados en relación a cada uno de los objetivos de nuestra investigación. Así pues, se muestran los resultados de todas y cada una de las fases del procedimiento de planificación de apoyos llevado a cabo en los tres centros escolares participantes así como los resultados de la validez social del procedimiento.

7.1. Identificación de las interacciones de los alumnos con DID

A partir del análisis de las observaciones realizadas de los tres alumnos con DID en el contexto escolar ordinario emergieron cinco áreas temáticas con subtemas asociados: Apoyo, Comportamiento, Relaciones sociales, Actividades de participación y aprendizaje escolar y Necesidades (ver Tabla 13).

Tabla 13.

Temas y subtemas identificados de las observaciones en el contexto escolar

Temas	Subtemas
Apoyo	Adaptaciones materiales
	Apoyo humano
Comportamiento	Recursos del alumno con DID
	Autonomía del alumno con DID
Relaciones sociales	Habilidades comunicativas
	Juego
Actividades de participación y aprendizaje escolar	Actividades de matemáticas
	Actividades de lengua
	Actividades de conocimiento del medio
	Actividades de rutinas diarias

	Necesidades motrices
	Necesidades del comportamiento
Necesidades	Necesidades atencionales
	Necesidades en las actividades de participación y aprendizaje escolar

Apoyo

Esta área temática se refiere a todo apoyo proporcionado al alumno con DID en cualquier espacio del contexto escolar a fin de facilitar el acceso a la participación y al aprendizaje. Tanto los adultos como los iguales facilitaron apoyos a todo el grupo clase para desarrollar las diversas actividades del contexto escolar. No obstante, esta área temática se ha caracterizado por el apoyo extraordinario que se ofrecía al alumno con DID. En este sentido, se constituyeron dos subtemas: las adaptaciones materiales y el apoyo humano.

Adaptaciones materiales

Las adaptaciones materiales se hallaron en diversos ámbitos relacionados con la comida, higiene y motricidad y, también, con el ámbito curricular. Por lo que se refiere a los apoyos relacionados con la comida, higiene y motricidad se tratan de adaptaciones alimentarias, utensilios adaptados para comer, utensilios para mantener la higiene personal, material para el desplazamiento y material para mantener la postura. Así pues, se ha necesitado adaptaciones adaptar el menú diario del alumno "*El monitor explica que Marc no puede comer yogurt, que es lo que el resto de alumnos están comiendo*" (Obs_1_men_48). Además, se necesitaba ayuda para mantener la higiene en la hora de la comida "*Marc lleva un babero*" (Obs_1_men_1). También, se han necesitado

utensilios adaptados para la ingesta de comida debido a la discapacidad motriz que presentaba Claudia "*Claudia tiene los cubiertos adaptados*" (Obs_3_men_3). De la misma forma, también se observó la utilización de ayudas para movilidad por los diversos espacios del centro escolar "*Claudia utiliza un caminador*"(Obs_3_pat_3), "*Claudia utiliza la silla de ruedas para los desplazamientos*"(Obs_3_med_157). Además, se ofrecieron ayudas para mantener una correcta posición corporal "*Gemma utiliza reposapiés*" (Obs_2_mat_18).

Asimismo, se observaron apoyos relacionados con el ámbito curricular. Estos apoyos se refieren al material visual de apoyo, material para la escritura o lectura, material manipulativo, material curricular adaptado y el uso de nuevas tecnologías. Los profesionales utilizaban ayudas visuales tanto para regular la conducta del alumno como para hacer más accesible el contenido académico "*La auxiliar pone encima de la mesa el horario visual de Marc*" (Obs_1_cat_4), "*Hay un dossier con imágenes y debajo los nombres de los alumnos de la clase*" (Obs_1_cat_9) y "*La maestra de apoyo busca imágenes de lluvia y plantas*" (Obs_2_med_144). También se utilizaban materiales para facilitar el acceso a la escritura o la lectura "*Claudia saca una lámina antideslizante para escribir*" (Obs_3_cat_74).

Además, los profesionales facilitaban diversos materiales manipulativos como por ejemplo objetos, tarjetas, materiales... en los que el propio alumno los utilizaba para cogerlos o moverlos con el objetivo de acceder al aprendizaje y participar en las diversas actividades del contexto escolar "*Hay un dossier con las imágenes y debajo un espacio para colocar las tarjetas con los nombres de los alumnos de la clase*" (Obs_1_cat_38), "*Se utiliza plastilina para hacer la actividad*" (Obs_1_mat_25), "*Se utiliza una ficha para enganchar unas tarjetas con el nombre del día de la semana, el mes y la fecha*" (Obs_1_mat_81), "*Se utilizan unas cartulinas para poner los nombres*

de los compañeros de la clase en la pared“(Obs_1_mat_132),“*Utilizan la calculadora para indicar los números*” (Obs_1_mat_220),“*Utilizan una ficha con las diferentes partes de la babosa que tendrá que pegar en otra hoja*“ (Obs_1_med_65),“*Utilizan animales de plástico para hacer la actividad*” (Obs_2_mat_154).

También, se han utilizado otro tipo de materiales curriculares adaptados que los profesionales consideraban necesarios para el aprendizaje del alumno “*Utilizan una ficha adaptada con dibujos y números*” (Obs_1_mat_191), “*Utilizan una ficha adaptada para identificar los elementos del dibujo*” (Obs_2_med_65), “*Utilizan un cuaderno de matemáticas unos cursos inferiores al del resto de compañeros*” (Obs_3_mat_3). También, se han utilizado las nuevas tecnologías principalmente el ordenador como herramienta para el aprendizaje del alumno “*Utilizan el ordenador para trabajar la relación entre imágenes y nombres de los alumnos de clase*”(Obs_1_cat_59), “*Utilizan el ordenador para buscar imágenes y vídeos en relación a los diferentes elementos que necesita una planta para crecer*” (Obs_2_med_109), “*Utilizan el ordenador para escribir nombres de animales*” (Obs_2_cat_106).

Apoyo humano

Se considera apoyo humano todas aquellas ayudas proporcionadas tanto por los adultos (personal docente como no docente) como por los iguales del alumno con DID. Se presentan los resultados en dos grandes áreas: apoyos ofrecidos por los adultos e iguales y apoyos proporcionados exclusivamente por los adultos. Por lo que se refiere a los apoyos facilitados por los adultos e iguales destacan el apoyo físico, el acompañamiento y la instrucción. Por lo que se refiere a los apoyos proporcionados exclusivamente por los adultos destacaban el apoyo verbal para rectificar la conducta

del alumno con DID, la anticipación, la explicación del contenido académico, el apoyo físico para el aprendizaje curricular, el modelado del contenido académico y el refuerzo positivo para la participación o el aprendizaje.

Así pues, hemos encontrado apoyos facilitados tanto por parte de los adultos como de los iguales del alumno con DID que se relacionan principalmente con el apoyo para la participación y aprendizaje del alumno en las actividades del centro escolar. El apoyo físico se ha utilizado en multitud de ocasiones con el fin de que el alumno con DID pudiera realizar satisfactoriamente una actividad, una acción determinada en la que tuviera dificultades para realizarla. Asimismo, se ha utilizado para contener algunas conductas debido a comportamientos desafiantes. En este sentido, el adulto y los iguales han ayudado físicamente al alumno, aunque los iguales lo han apoyado en menos ocasiones de las que lo han hecho los adultos.

El adulto ofrecía apoyo físico para desarrollar actividades de participación y acceso ya sea gestionando los materiales de los alumnos con DID (facilitar, recoger y utilizar correctamente los materiales) ya sea para promover la participación en las actividades del aula. En cuanto a la gestión de los materiales y la correcta utilización de éstos *“La auxiliar le pasa la hoja del cuaderno”* (Obs_1_cat_13), *“La auxiliar recoge el material que ha hecho servir Marc”* (Obs_1_cat_99), *“La maestra de apoyo ayuda a cerrar el bote y lo guarda en su sitio”* (Obs_1_mat_77), *“La veladora da a Claudia el estuche con los colores”* (Obs_3_mat_9), *“El maestro de apoyo le ayuda a cerrar la mochila”* (Obs_2_cat_16) y *“La auxiliar pone bien los cascos que lleva Marc en las orejas”* (Obs_1_cat_72). Además, el adulto ha dado ayuda física para la participación del alumno con DID en las actividades del aula *“La maestra de apoyo le ayuda a pegarlo”* (Obs_1_med_63), *“La maestra de apoyo levanta la mano en lugar de Marc e interrumpe la explicación de la maestra tutora diciendo: Marc tiene una pregunta”*

(Obs_1_med_33) y *“Cuando acaban de corregir, la veladora la sienta en la silla de ruedas para llevarla al comedor a comer”* (Obs_3_mat_139).

Los iguales también han apoyado físicamente al alumno con DID para participar y acceder a las actividades que se desarrollan en el centro escolar. Principalmente, los iguales han ofrecido este apoyo para la gestión del material y la gestión de las pertinencias del propio alumno con DID. El apoyo físico de los iguales al alumno con DID se ha ofrecido esencialmente a Gemma para desarrollar dichas actividades *“La compañera cuando acaba de lanzar toda la arena recoge la pala que ha tirado Gemma al suelo”* (Obs_2_pat_142), *“La compañera ayuda a Gemma aguantándole la mochila”* (Obs_2_mat_3), *“La compañera señala el lugar donde Gemma tiene que colgar la chaqueta”* (Obs_2_mat_5), *“La compañera coge del brazo a Gemma y la dirige para que deje las mochila en el pequeño colgador que hay en la mesa”* (Obs_2_mat_9) y *“La compañera ayuda a Gemma a dar la vuelta a la silla para que se pueda sentar”* (Obs_2_mat_16).

El adulto también ha ofrecido apoyo físico para desarrollar actividades en la comida tanto para acceder a la comida o bebida así como en la recogida o utilización de utensilios para comer y preservar la higiene personal del alumno con DID *“La maestra tutora le aprieta el botón del agua de la fuente”* (Obs_2_pat_31), *“La cocinera acaba de ayudarla a introducir el tenedor dentro del escurridor”* (Obs_2_men_61), *“La monitora coge los cubiertos y le corta la comida”* (Obs_3_men_26), *“La monitora le remanga las mangas de la camiseta para que no se moje”* (Obs_2_pat_19) y *“La monitora se levanta y le limpia la boca y las manos con la servilleta”* (Obs_3_men_78). También, los iguales han apoyado físicamente al alumno con DID durante la comida *“La compañera coge de la manos a Gemma porque no se había puesto en la fila y estaba cogiendo los cubiertos”* (Obs_2_men_3), *“La compañera que se sentaba al lado*

de Gemma está acabando de comer y ayuda a Gemma a colocar la silla correctamente” (Obs_2_men_80) y *“La compañera se queda mirando la mandarina de Claudia y se la sirve en trocitos”* (Obs_3_men_60).

De igual manera, se han identificado momentos en los que los adultos facilitaban al alumno con DID el apoyo físico para gestionar la conducta del alumno. Básicamente, los adultos prestaron el apoyo físico para gestionar la conducta de uno de los alumnos con DID, Marc, para corregir, controlar la conducta o la conducta desafiante, evitar que corra peligros, no ser violento con los compañeros o consigo mismo y comportarse correctamente *“La auxiliar ayuda a Marc a ponerse bien en la silla”* (Obs_1_cat_95), *“La madre de Marc intenta separar físicamente a Marc de la compañera que está abrazando con fuerza”* (Obs_1_mat_12), *“La maestra de apoyo se pone al lado de Marc y le pone los zapatos que se había sacado en medio de clase”* (Obs_1_med_81), *“La maestra de apoyo coge de los pies a Marc, los baja de encima de la mesa y le vuelve a enseñar el dossier”* (Obs_1_mat_117) y *“La maestra de apoyo hace contención a Marc sujetándolo de piernas y brazos”* (Obs_1_mat_124). También los iguales han prestado apoyo físico a Marc para regular algunos de sus comportamientos *“La compañera también le intenta quitar el bolígrafo con el que estaba jugando, y que había cogido sin permiso”*(Obs_1_mat_22) y *“[La compañera le dice: “No, no, no que se va a romper, Marc”] sujetando la mano de Marc”* (Obs_1_mat_63).

Otro tipo de apoyo que también han facilitado tanto los adultos como los iguales del alumno con DID es el acompañamiento. En el caso del adulto se trataba de guiarle a algunos espacios determinados del entorno escolar o bien para orientarle a un determinado objeto *“La monitora coge de la mano a Gemma y a otro alumno con necesidades educativas especiales y los lleva a los talleres correspondientes”* (Obs_2_men_86), *“La maestra tutora la lleva en la silla de ruedas hasta la clase”*

(Obs_3_men_63), "*La maestra de apoyo le deja continuar caminando [a Marc] hasta la ventana pero cogiéndolo del brazo*" (Obs_1_med_59) y "*La maestra tutora y la auxiliar se dirigen hacia la fuente acompañando a Gemma. La auxiliar coge de la mano a Gemma para que suba los dos escalones.*" (Obs_2_pat_30). Asimismo, los iguales también han dado apoyo de acompañamiento al alumno con DID. Este apoyo surgió de forma natural por compañeros del alumno con DID a fin de dirigirle a ciertas actividades tanto curriculares como de ocio dentro del contexto escolar. Podemos destacar que los acompañamientos por parte de los iguales ha sido más intensa en Marc y Gemma aunque no se ha observado en el caso de Claudia "*Una compañera se lleva de la mano paseando a Marc hasta los columpios*" (Obs_1_pat_38), "*Gemma intenta coger de la ropa a la compañera y la compañera le coge de la mano y la acompaña [...] van hacia el lugar donde está jugando la compañera*" (Obs_2_pat_127), "*Una compañera de su grupo fue a buscar a Gemma mientras leían los nombres de la lista con el maestro de apoyo. La compañera coge de la mano a Gemma y la acompaña a la mesa que le pertenece*" (Obs_2_cat_24) y "*La compañera le da la mano para ir a la clase. Gemma le pone el brazo sobre los hombros y la compañera la coge por la cintura. Caminan juntas y suben las escalera.*" (Obs_2_pat_150).

Otro apoyo con el que el alumno con DID ha contado ha sido la instrucción tanto por parte del adulto como del igual. Este apoyo ha consistido en una demanda explícita de lo que el alumno con DID tiene que hacer en un determinado momento. El adulto ha dado este apoyo en forma de instrucción para que el alumno con DID gestione los materiales de clase o los del propio alumno, para guiar la atención del alumno a fin de seguir las actividades propuestas, para empezar o acabar una tarea, para desplazarse a un lugar determinado, para preservar la higiene personal y para mantener su seguridad "*La auxiliar dice a Marc que recoja lo que tiene encima de la mesa*" (Obs_1_cat_93),

“Después, la maestra de apoyo le hace un gesto con el dedo para que Gemma atienda a la explicación de la maestra tutora” (Obs_2_mat_27), “La maestra de apoyo dice a Claudia que tiene que acabar la actividad y que guarde el horario” (Obs_3_cat_57), “Cuando acaba de hablar la coordinadora del comedor dice a Gemma que se ponga en la cola” (Obs_2_men_5), “[La auxiliar] dice a Marc que vaya a lavarse las manos” (Obs_1_cat_111) y “[Mientras están en el patio] la maestra tutora le dice que se vaya a otro lado a comer el almuerzo porque hay una portería a su lado” (Obs_3_pat_11).

Del mismo modo, los iguales del alumno con DID le han dado instrucciones. Este tipo de apoyo ha sido menos frecuente por parte de los iguales en comparación con la que le han proporcionado los adultos. El apoyo de instrucción se ha centrado fundamentalmente en dirigir el desplazamiento del alumno con DID a un lugar concreto del contexto escolar y para apoyar la atención del alumno con DID *“La compañera le dice a Marc que tiene que ir a otro sitio junto con otra compañera que estaba a su lado” (Obs_1_pat_9) y “La compañera le dice que tiene que comer” (Obs_3_men_73).*

Además, encontramos apoyos humanos facilitados exclusivamente por los adultos entre los que se hallan principalmente el apoyo para la participación y, con mayor relevancia, para el aprendizaje del alumno con DID en las actividades del centro escolar. Los adultos han facilitado el apoyo verbal para rectificar la conducta del alumno con DID. En concreto, el adulto facilitó este apoyo verbal para que el alumno con DID supiera cómo debe comportarse en ese determinado momento en los diversos espacios del centro escolar, para explicarle y advertirle las consecuencias de la conducta que estaba realizando y para finalizar la conducta del alumno. Este apoyo, sin embargo, ha sido exclusivamente facilitado a Marc *“El monitor llama la atención a Marc diciendo que se siente bien en la silla” (Obs_1_men_45), “[La madre] le explica que si*

la compañera hace “Ay, ay ay!” quiere decir que le está haciendo daño” (Obs_1_mat_13), *“La maestra de apoyo le dice “Marc, me has hecho daño en la nariz!”* (Obs_1_mat_124), *“[La maestra de apoyo] le dice “Basta”*”(Obs_1_mat_125) y *“La maestra tutora llama la atención a Marc para que deje de jugar con el compañero”* (Obs_1_med_6).

Los adultos también han facilitado la anticipación como apoyo para el alumno con DID que consistía en decir al alumno la actividad que hará a continuación o durante la jornada escolar, cuánto va a durar la actividad y en qué tiene que fijarse el alumno para realizar la actividad satisfactoriamente *“La auxiliar señala el horario visual y le dice la actividad que harán a continuación”* (Obs_1_cat_5), *“La veladora le dice que cuando acabe de pintar irán a comer”* (Obs_3_mat_130), *“El maestro de apoyo le anima y le dicen que quedan 15 minutos”* (Obs_2_cat_150) y *“La auxiliar le dice que para responder correctamente se tiene que fijar primero en el nombre que aparece sobre a imagen”* (Obs_1_cat_69).

También, el adulto facilitó al alumno con DID una explicación más precisa del contenido académico que estaban aprendiendo. La explicación que daban los adultos era más precisa que la que proporcionaban a sus compañeros. Además, se le repetía la información en varias ocasiones para reforzar el contenido a aprender. La explicación del contenido la realizaban tanto con ayuda de las nuevas tecnologías como a través de la experimentación. *“La maestra de apoyo le explica cuáles son los elementos que necesita una planta para que crezca”*(Obs_2_med_130), *“La maestra de apoyo acaba la clase explicando a través de vídeos el contenido que han trabajado”* (Obs_2_med_157), *“La maestra de apoyo continua explicando cómo cae la lluvia y lo relaciona con el dibujo que ha hecho Gemma”* (Obs_2_med_112), *“Finalmente la veladora le dice que lo que acaban de decir son números”*(Obs_3_mat_46) y *“La*

veladora explica a Claudia que el cascarón de la castaña pincha por fuera y las dos lo tocan por dentro” (Obs_3_med_108).

Además, se han identificado momentos en los que los adultos facilitaban al alumno con DID el apoyo físico para desarrollar el aprendizaje curricular señalando las opciones de respuesta dando una guía física de lo que tenía que hacer o en lo que se tenía que fijar el alumno y acompañando la tarea académica que realizaba el alumno “*La veladora le tapa un momento las filas de arriba y de abajo del cuaderno con las dos manos para que Claudia vea dónde tiene que buscar el grupo de cerezas*”(Obs_3_mat_79), “*La maestra de apoyo señala lo que tiene que leer Marc*” (Obs_1_cat_150), “*La maestra de apoyo señala el lugar donde Gemma tiene que poner el número escogido*” (Obs_2_mat_80), “*La veladora le ayuda a aguantar la mano para hacer bien el trazo.*”(Obs_3_mat_64), “*La veladora va señalando al ritmo de lectura de Claudia.*”(Obs_3_med_17) y “*La maestra de apoyo se levanta para señalarle dónde está la fecha que tiene que copiar*” (Obs_3_cat_143).

En numerosas ocasiones y de manera intensa, los adultos ofrecían apoyo en forma de modelado para que el alumno con DID accediera al aprendizaje que estaba estrechamente relacionado con los contenidos curriculares. En concreto, el adulto producía la acción que se esperaba que hiciera el alumno para realizar satisfactoriamente la tarea. El modelado se ha utilizado para contenidos como matemáticas, lengua, conocimiento del medio, es decir en las diversas áreas curriculares, y para las actividades de rutina diaria que se desarrollaba al inicio de la jornada escolar.

En matemáticas se ha utilizado el modelado para trabajar concretamente la identificación de números, la correspondencia entre número y cantidad y la seriación de

números. Cabe decir que el modelado de este contenido no solo se ha producido en el espacio destinado a matemáticas, sino también en otras áreas académicas. Algunos de los ejemplos se muestran a continuación: “*La maestra de apoyo le dice a Gemma señalando los números "Uno, dos..."*” (Obs_2_mat_100), “*La maestra de apoyo cuenta una por una las salchichas*” (Obs_1_mat_239), “*La veladora cuenta los cuadraditos del dibujo uno por uno mostrándole a Claudia como hacerlo: verbalizando cuando cuenta y señalando los cuadraditos a la misma vez*” (Obs_3_mat_27), “*La veladora va contando en voz alta las palabras redondeadas*” (Obs_3_med_67), y “*La maestra de apoyo le dice los números que habían ordenado para continuar la seriación "Uno, dos, tres..."*” (Obs_2_mat_111).

En lengua se ha utilizado el modelado para poder desarrollar los componentes claves para escribir, leer y hablar. Por lo que se refiere al apoyo para escribir se han determinado momentos en el que el adulto escribía totalmente o parcialmente para que el alumno con DID continuara escribiendo, utilizando tanto el teclado del ordenador como el lápiz y papel. También se utilizaba el modelado por parte del adulto para leer. El adulto leía una palabra o parte de ésta, así como documentos para que el alumno pudiera saber cómo leía y comprendiera el significado del texto. Además, se utilizaba el modelado para que el alumno con DID se expresara oralmente de manera adecuada y hablará con propiedad. “*El maestro de apoyo le continua diciendo la palabra letra por letra*” (Obs_2_cat_110), “*La auxiliar lee el principio del nombre del alumno*” (Obs_1_cat_12) y “*La maestra de apoyo le dice que ya no les dirá más "nenes" sino Camaleones (el nombre de la clase)*” (Obs_3_cat_56).

En conocimiento del medio, el adulto utilizaba el modelado como forma de apoyo para determinar nombres de animales o elementos naturales y de las diversas partes que los componen o para representar en forma de dibujo animales o elementos

naturales *“La maestra tutora empieza a decirle la parte del animal que le está preguntando “la co...” (Obs_1_med_145), “El maestro de apoyo le dice el nombre del animal que sale en la imagen “(Obs_2_cat_72) y “[La veladora] le hace una espina de muestra al dibujo del cascarón de la castaña” (Obs_3_med_103).*

En las rutinas diarias, el adulto modeló al alumno con DID cómo hacer las actividades que se desarrollaban al inicio de la jornada escolar, por ejemplo dando los buenos días a los compañeros de clase, informar del día y el mes en el que se encuentran, además de informar del tiempo que hacía *“La maestra de apoyo le dice verbalmente el día en el que estamos” (Obs_1_mat_84) y “La maestra de apoyo le dice “Buenos días, di... buenos días...” (Obs_1_mat_136).*

El refuerzo positivo del adulto ha constituido también un importante apoyo para la participación y aprendizaje ya sea en forma de elogios, felicitando y reconociendo al alumno con DID cuando ha realizado una actividad de manera satisfactoria repitiendo posteriormente lo que decía o hacía el alumno con DID cuando había desarrollado una actividad correctamente a fin de enfatizar la actividad correcta *“La monitora le dice “¡Bien!” y chocan la mano” (Obs_3_men_87), “Una vez acabado, la maestra de apoyo levanta las manos y las chocan con Marc felicitando-lo” (Obs_1_med_4), “La logopeda la felicita” (Obs_2_mat_221) y “Cuando acaban de pegar la última cartulina, la maestra de apoyo empieza a hacer repaso de los que han puesto” (Obs_1_mat_113).*

Comportamiento

Esta área temática se refiere a los resultados relativos al comportamiento óptimo de las habilidades que el alumno con DID ha mostrado en los diversos espacios del contexto escolar. En dicha área temática se muestran dos subtemas: los recursos del alumno con DID y la autonomía del alumno con DID.

Los recursos del alumno con DID

Los recursos del alumno con DID se refiere al abanico de acciones que realizaba para poder llevar a cabo diversas actividades y hacer frente a las demandas del entorno. Así pues, se han hallado tres recursos más recurrentes que utilizaba el alumno con DID y se concretan en observación, imitación y autorregulación. La observación se utilizaba para fijarse en las acciones que realizaba tanto el adulto como los iguales durante los diversos momentos de la jornada escolar con la finalidad de comprender las tareas a realizar "*Claudia mira atentamente a la maestra tutora como escribe en la pizarra*" (Obs_3_med_10) y "*Marc mira a los compañeros como dejan las bandejas de comida*" (Obs_1_men_34). La imitación se utilizaba para consolidar los conocimientos que transmitía el adulto o los iguales tanto verbalmente como a través de la acción "*Al cabo de un rato le dice "Pollett" enfatizando la T*" (Obs_2_cat_138) y "*Marc se levanta de la silla imitando a algunos de sus compañeros*" (Obs_1_med_57). La autorregulación englobaba todas aquellas estrategias que permitían resolver la actividad que estaba desarrollando "*Marc después de algunos intentos consigue poner [la pinza] tal y como estaba*" (Obs_1_men_33) y "*Claudia empieza a mirar el texto para detectar una palabra con la ayuda de señalar con el dedo*" (Obs_3_med_43).

Autonomía del alumno con DID

La autonomía del alumno con DID se refiere a la capacidad que tenía el alumno para hacer diversas actividades por él mismo. En este sentido, se han hallado diversas actividades o tareas relacionadas con la toma de decisiones, la gestión de los propios materiales o pertenencias, los hábitos alimentarios y la higiene personal. La toma de decisiones se refiere al hecho de que el alumno con DID realizara una elección según su propio criterio "*Gemma señala la imagen que más le gusta*" (Obs_2_cat_117). La

gestión de los propios materiales y pertenencias se refiere a que el alumno con DID organizaba y usaba el material y sus pertenencias de manera adecuada en el contexto escolar "*Gemma llega a clase y se dirige a la zona de los colgadores para dejar sus pertenencias*" (Obs_2_mat_2) y "*Marc enciende los altavoces*" (Obs_1_med_160) . Los hábitos alimentarios y la higiene personal tenían que ver con la correcta ingesta de los alimentos, con la gestión de los utensilios de forma autónoma y con el cuidado de su propia higiene personal "*Marc come con la cuchara lo que tiene en la bandeja*" (Obs_1_men_3) y "*Marc se va a limpiar las manos al lavabo*" (Obs_1_cat_112).

Relaciones sociales

Esta área temática se refiere a los resultados relativos a la comunicación del alumno con DID ya sea con los adultos o bien con sus iguales en el transcurso de diversas actividades. Asimismo, también se describen las interacciones comunicativas que tienen tanto los adultos como los iguales con el alumno con DID. Así pues, se consolidaron dos subtemas: las habilidades comunicativas y el juego.

Habilidades comunicativas

Las habilidades comunicativas se relacionan con la comunicación verbal y no verbal en los diversos espacios del contexto escolar, ya sea en el patio, comedor, en clase, etc. Esta comunicación podía ser iniciada y respondida tanto por el alumno con DID, como por sus iguales o por el adulto.

La iniciación comunicativa del alumno con DID se produjo verbalmente y no verbalmente tanto con sus iguales como con el adulto. En general, Marc y Claudia presentaban más habilidades comunicativas que Gemma. Por ello, Marc y Claudia hacían más demandas, comentarios relacionados con experiencias vividas, alguna

pregunta mientras que en Gemma predominaba la comunicación no verbal mediante el acercamiento al otro. Asimismo, los alumnos con DID mostraban más iniciativa comunicativa con el adulto que con sus iguales *"Marc saluda verbalmente a algunos compañeros que entran en la clase"* (Obs_1_mat_6) y *"Gemma señala la silla de al lado a la compañera que pasa por detrás suyo"* (Obs_2_med_10), *"Marc se queda callado y pregunta a la maestra de apoyo "¿Quién es?""* (Obs_1_mat_138), *"Claudia comenta a la veladora que ella sabe una canción"* (Obs_3_mat_115) y *"Gemma intenta coger a la maestra de apoyo para que no se vaya"* (Obs_2_mat_145). Vemos, pues, situaciones en las que el alumno con DID mostraba afecto tanto a los adultos como a sus iguales: *"Marc abraza a una de las compañeras"* (Obs_1_mat_11).

La iniciación comunicativa de los iguales con el alumno con DID tuvo lugar bien iniciando la comunicación a través de preguntas, bien brindándole explicaciones o simplemente interesándose por ver qué hacía su compañero. También observamos situaciones en dónde los iguales mostraban afecto por el alumno con DID *"Hay dos compañeras de la clase que se acercan a Gemma para mirar lo que está haciendo y estar a su lado acompañándola"*(Obs_2_cat_5) y *"La compañera le da un beso en la mejilla"*(Obs_2_men_7).

La iniciación comunicativa de los adultos con el alumno con DID se produjo tanto iniciando la comunicación a través de preguntas y comentarios, como de propuestas para potenciar las relaciones entre iguales. Además, el adulto mostraba en algunas ocasiones el afecto que tenía por el alumno con DID *"La maestra de apoyo le pregunta "¿Qué quieres hacer?""*(Obs_1_med_154), *"[La maestra de apoyo] le pregunta "¿Cuál es el que más te gusta?"* (Obs_2_mat_193) y *"La auxiliar acaricia la cara de Marc"* (Obs_1_cat_54).

La respuesta comunicativa del alumno con DID se produjo verbalmente y no verbalmente tanto con sus iguales como con el adulto. En general, Marc y Claudia mostraron más habilidades que Gemma para dar una respuesta a los adultos y a los iguales. De todas maneras, los alumnos con DID mostraban más iniciativa comunicativa con el adulto que con sus iguales, aunque en Gemma predominaba una respuesta no verbal "*Claudia dice [a la compañera] "¡Espera!"*" (Obs_3_men_60), "*Marc responde [al compañero] señalando a las compañeras*" (Obs_1_pat_14), "*Marc responde [a la auxiliar] "¡Ya, ya escucho!"*" (Obs_1_cat_80), "*Claudia responde [a la maestra de apoyo] "esto es una toalla"*" (Obs_3_cat_18) y "*[Después de que la auxiliar saludara a Gemma], Gemma salió corriendo hacia la auxiliar levantando los brazos*" (Obs_2_pat_18). Asimismo, se contemplan situaciones en dónde el alumno con DID mostraba su alegría en los diversos espacios escolares. En este sentido, se destaca que en el caso de Gemma mostraba muy constantemente esa emoción "*Cuando acaben de escribirlo, Gemma sonríe mucho y aplaude contenta*" (Obs_2_cat_124), y "*Cuando acaba los dos trocitos de mandarina, [Claudia] levanta los brazos como si fuera una campeona*" (Obs_men_85).

En general a la respuesta comunicativa de los iguales con el alumno con DID se produjo respondiendo a las iniciaciones de comunicación del alumno y también se contemplaban situaciones en dónde el igual mostraba su alegría al alumno con DID "*La compañera le dice que no con el dedo*" (Obs_1_men_36), "*Ella le dice "¿Qué?"*" (Obs_1_mat_39) y "*La compañera sonríe a Claudia*" (Obs_3_men_61).

Por último, la respuesta comunicativa de los adultos con el alumno con DID tuvo lugar como respuesta a las iniciaciones de comunicación del alumno con DID y se observaron también situaciones en dónde el adulto mostraba su alegría al alumno "*[La*

maestra de apoyo] le dice que está haciendo un parque" (Obs_1_mat_68) y "La maestra de apoyo se ríe [por el comentario de Claudia]" (Obs_3_cat_53).

Juego

El juego tiene que ver con las actividades propias de la iniciación y de su mantenimiento en los diversos espacios del contexto escolar e implica tanto al alumno con DID como a sus iguales y a los adultos.

En cuanto a la iniciación del juego se observó que el alumno con DID jugaba con sus iguales y con el adulto. Observamos que en el caso de Gemma no se daba la iniciación que, por el contrario, sí se daba con mayor contundencia en el caso de Marc. Asimismo, sus iguales y los adulto iniciaban el juego con el alumno con DID. Además, en ocasiones, el alumno con DID realizaba el juego autónomo "*Marc da a la compañera un pastel que ha hecho con plastilina*" (Obs_1_mat_60), "*Marc coloca otra pieza y le vuelve a pedir a la maestra de apoyo que coloque otra*" (Obs_1_mat_271), "*La maestra de apoyo también se pone a hacer manipulaciones con la plastilina*" (Obs_1_mat_69), "*La compañera está cogiendo tierra con la pala y poniéndola en el cubo, enseñándoselo a Gemma*" (Obs_2_pat_129) y "*Marc va colocando piezas en su construcción hasta que acaba de ponerlas todas*" (Obs_1_mat_275).

También se observó que los alumnos con DID mantenían el juego con sus iguales y con los adultos quienes a la vez les correspondían. Principalmente, este mantenimiento se dio en el caso de Marc "*Marc le dice "Queso, salchicha..."*" (Obs_1_mat_236), "*La compañera se pone detrás de Marc y lo columpia*" (Obs_1_pat_42) y "*La maestra de apoyo coge un bastoncito de la caja y hace como si fuera un tren diciendo "Chuuchuu" y lo coloca en la construcción que está haciendo Marc*" (Obs_1_mat_270).

Actividades de participación y aprendizaje escolar

Esta área temática se refiere a las diversas actividades que se desarrollaban en el contexto escolar para fomentar el aprendizaje de los contenidos curriculares en los alumnos con DID. En este sentido, se han concretado subtemas de estos aprendizajes entorno a actividades en las áreas de matemáticas, de lengua, conocimiento del medio y actividades en relación a las rutinas diarias que se desarrollaba al inicio de la jornada escolar. La mayoría de estas actividades estaban adaptadas a los alumnos con DID y en general exigían del alumno con DID o bien una respuesta verbal o bien una respuesta no verbal como por ejemplo señalar.

Actividades de matemáticas

Las actividades de matemáticas han sido propuestas por el adulto y, en general, han tenido que ver con la numeración en relación a: contar, identificar y seriar números. Asimismo, se desarrollaban actividades sobre la correspondencia entre número y cantidad, y actividades sobre dimensiones y situaciones espaciales de determinados objetos. Estas actividades se desarrollaban con diversos materiales y en diversas situaciones de la jornada escolar *"La maestra de apoyo seguidamente le pregunta a Marc "¿Cuál es el número dos?" señalándole dos cartulinas con dos números para coja el que corresponde"* (Obs_1_mat_178), *"[Marc] da el número dos correctamente a la maestra de apoyo"* (Obs_1_mat_255), *"La maestra de apoyo pregunta a Gemma dónde está el animal más alto"* (Obs_2_mat_185), *"Gemma coge la jirafa y la pone al medio de la mesa correctamente"* (Obs_2_mat_180), *"La maestra de apoyo le dice a Gemma que ponga en la mesa los números por orden"* (Obs_2_mat_73), *"Gemma rápidamente coge el número correcto que sigue a la seriación"*(Obs_2_mat_94), *"La maestra de apoyo le dice a Marc "Vamos a contar*

cuanta gente falta" (Obs_1_mat_171) y *"Marc señala los bastoncitos uno por uno y después coge un número de la mesa correctamente"* (Obs_1_mat_254).

Actividades de lengua

Las actividades de lengua han sido propuestas por el adulto. En general, se han centrado en la instrucción en la comunicación oral, la lectura o escritura de letras y palabras y actividades de comprensión *"El maestro de apoyo dice a Gemma que diga a los compañeros qué animal ha encontrado"* (Obs_2_cat_73), *"El maestro de apoyo pregunta a Gemma cuál letra es la que señala"* (Obs_2_cat_108), *"Claudia atenta lo lee y dice "Olga" "*(Obs_3_cat_123), *"La auxiliar explica a Marc que tiene que reseguirlas letras de la ficha"* (Obs_1_cat_17), *"Claudia escribe su nombre sola"* (Obs_3_cat_141), *"[La maestra de apoyo] le vuelve a preguntar si conoce algún nombre de los compañeros de la clase que lleve la letra A"* (Obs_3_cat_107), *"Claudia dice "Muad" "*(Obs_3_cat_131), *"Le dice que tiene que relacionar los nombres que lee con las fotografías de sus compañeros"* (Obs_1_cat_37) y *"Marc pega el nombre al lado de la fotografía de casa alumno correctamente"* (Obs_1_cat_40).

Actividades de conocimiento del medio

Las actividades de conocimiento del medio han sido propuestas por el adulto y, en general, se han centrado en identificar o nombrar determinados elementos o componentes de la naturaleza como animales, plantas, etc.; así como los colores de la vegetación *"La maestra de apoyo le enseña el papel a Marc y empieza a explicar que harán una actividad para identificar las partes de una babosa"* (Obs_1_med_64), *"Marc selecciona la imagen de la cola de la babosa correctamente"* (Obs_1_med_112), *"El maestro de apoyo pregunta a Gemma qué aves ha visto"* (Obs_2_cat_58), *"Gemma va respondiendo con la cabeza diciendo que sí o que no si el animal que le muestra el*

maestro a través de una imagen es el que vio en las colonias" (Obs_2_cat_62) y "La veladora le pregunta si la cascara de la castaña solo es de color amarillo" (Obs_3_med_79).

Actividades de rutina diaria

Las actividades de rutina diaria han consistido en aquellas acciones que el alumno con DID llevaba a cabo al inicio de la jornada escolar y que eran propuestas por el adulto. Generalmente han tenido que ver con dar los buenos días a los compañeros del aula pasando la lista de asistentes, con la identificación del tiempo que hacía en el día, la fecha, etc. *"La maestra de apoyo dice a Marc que tiene que mirar por la ventana para ver qué tiempo hace" (Obs_1_mat_93), "Marc coge la cartulina del tiempo que está haciendo correctamente" (Obs_1_mat_111), "La maestra tutora le dice "mira a ver quien falta de la clase". La maestra de apoyo le dice que mire en el cartel que está colgado en la clase" (Obs_1_mat_118) y "Marc dice el Buenos días y el nombre del compañero de la clase" (Obs_1_mat_158).*

Necesidades

Esta área temática se refiere a las necesidades que presenta el alumno con DID para llevar a cabo satisfactoriamente las actividades de la jornada escolar. En dicha área temática se han establecido cuatro subtemas: necesidades motrices, comportamiento no adecuado, necesidades atencionales y necesidades en las actividades de participación y aprendizaje escolar.

Necesidades motrices

Entendemos por necesidades motrices las que se derivan de las dificultades físicas y que dificultan al alumno con DID los movimientos necesarios para la vida

escolar. Se han hecho patentes las necesidades del alumno en relación a la inseguridad y a la coordinación motora, así como a dificultades en la pronunciación debido a una discapacidad motriz asociada "*Gemma sube los escalones con mucho cuidado y fijándose bien*" (Obs_2_pat_46), "*Después, Claudia coge el tenedor e intenta pinchar los trocitos de mandarina pero le cuesta*" (Obs_3_men_80) y "*[Claudia] no pronuncia del todo bien y le cuesta entenderla*" (Obs_3_cat_11).

Necesidades del comportamiento

En esta subárea incluimos las conductas inadecuadas y las conductas desafiantes. Las conductas inadecuadas son aquellas conductas que no son apropiadas en el contexto en el cual se desarrollan. Estas conductas se han manifestado a través de diferentes acciones como tener una postura no adecuada y jugar con diversos materiales en momentos no oportunos, así como rechazar las actividades o materiales "*[Marc] continua apoyado sobre la mesa y haciéndose el dormido*" (Obs_1_cat_54), "*Gemma juega un poco con el tenedor*" (Obs_2_men_43) y "*La imagen se le queda enganchada en el tubo del pegamento y Marc aprovecha para jugar con el pegamento*" (Obs_1_med_131). Las conductas desafiantes son aquellas conductas que presenta el alumno con DID tanto en relación con el adulto como con sus iguales y que tienen una connotación agresiva o provocadora "*Marc intenta darle puñetazos a la cara de la maestra de apoyo*" (Obs_1_mat_209)" y "*Marc empieza a dar golpecitos con el dedo en la estructura de plastilina que estaba haciendo la compañera*" (Obs_1_mat_62).

Necesidades atencionales

Llamamos necesidades atencionales a las dificultades que presenta el alumno con DID para prestar o mantener la atención. Por ejemplo, distraerse mirando objetos de su entorno no relacionados con la actividad que debía llevar a cabo o bien mirando al

adulto o a sus compañeros distraídamente. Asimismo, la dificultad para mantener la atención a las explicaciones del profesor o de un igual, o bien para concentrarse en hacer las actividades adecuadamente “*Marc se quedó mirando por la ventana durante un rato*” (Obs_1_med_20), “*Gemma se distrae mirando como sale una compañera de clase y seguidamente mira su estuche*” (Obs_2_med_34) y “*Marc no lee y coge la primera cartulina, era una opción incorrecta*” (Obs_1_cat_49).

Necesidades en las actividades de participación y aprendizaje escolar

Las necesidades en las actividades de participación y aprendizaje escolar están estrechamente relacionadas con el aprendizaje de los diversos contenidos escolares. En estos se destacaban las dificultades que tenía el alumno con DID en los diversos contenidos curriculares como matemáticas, lengua, conocimiento del medio y, además, para las actividades de rutina diaria que se desarrollaba al inicio de la jornada escolar. En matemáticas, se destaca la necesidad del alumno con DID para hacer la correspondencia entre número y cantidad, identificar números, seguir una seriación o identificar dimensiones de objetos. En lengua, se destacan las necesidades del alumno con DID para leer y escribir una palabra o letra, seleccionar determinadas palabras, entre otras. En conocimiento del medio, se aprecia las necesidades en identificar diversos elementos de un dibujo sobre animales o elementos naturales. En las rutinas diarias, se identifican dificultades en cómo hacer las actividades que se desarrollan al inicio de la jornada escolar dando los buenos días a los compañeros de clase “*No era correcto el dibujo de cerezas que ha buscado en relación al número*” (Obs_3_mat_87), “*Gemma coge incorrectamente el número que tiene delante (el ocho) para seguir la seriación*” (Obs_2_cat_104), “[*Claudia*] *se equivoca diciendo E cuando está escrita la I*” (Obs_3_cat_83), “*Claudia se equivoca en hacer algunas letras*” (Obs_3_cat_86) y

“Marc selecciona incorrectamente una parte de la imagen ya que no era la cola de la babosa” (Obs_1_med_111).

7. 2. Detección de las necesidades de apoyo del alumnado con DID

Los resultados de la aplicación de la EIS-I/A a los tres alumnos con DID participantes se presentan en dos partes. En primer lugar, se muestran los resultados de la primera parte de la escala, las necesidades médicas y conductuales excepcionales; y a continuación los resultados de la segunda parte, las necesidades de apoyo en las diversas áreas de vida del alumno con DID.

Necesidades médicas y conductuales excepcionales

En la Tabla 14 se exponen los porcentajes de las puntuaciones directas de las necesidades médicas y conductuales de apoyo excepcionales en los tres alumnos con DID. El alumno que presenta mayores necesidades médicas excepcionales es Gemma (18.42%), siendo Marc quien presenta menos necesidades médicas excepcionales (5.26%). En cuanto a las necesidades conductuales excepcionales Marc es el que presenta más necesidades (30.76%) y Claudia es la que no presenta ninguna necesidad (0%).

Tabla 14.

Porcentaje de las necesidades médicas y conductuales excepcionales de Gemma, Claudia y Marc

	Necesidades médicas excepcionales	Necesidades conductuales excepcionales
Gemma	18.42%	3.84%
Claudia	10.52%	0%
Marc	5.26%	30.76%

Concretamente, por lo que se refiere a las necesidades médicas, Gemma tiene alguna necesidad de apoyo en la *fisioterapia de tórax*, las *aspiraciones* y en la *protección de enfermedades infecciosas debido a alteraciones del sistema inmunológico*. Además, necesita un apoyo extenso de *servicios de terapia* y en *cuidados por reflujo*. En cuanto a los resultados obtenidos de las necesidades conductuales se ha detectado que tiene alguna necesidad de apoyo en la *prevención de fugas*.

En cuanto a las necesidades médicas de Claudia, se ha identificado apoyo extenso en las *transferencias y / o desplazamientos* y en *servicios de terapia*. Y en cuanto a las necesidades conductuales, no tiene ninguna necesidad de apoyo.

Por lo que se refiere a las necesidades médicas de Marc, se han identificado que necesita un apoyo intenso en *servicios de terapia*. Y en cuanto a las necesidades conductuales, tiene alguna necesidad de apoyo en la *prevención de destrucción de la propiedad* y en *prevención de autolesiones*. Además, necesita un apoyo extenso en la *prevención de ataques o lesiones a otros*, *prevención de rabietas o arrebatos emocionales* y la *prevención de fugas*.

Necesidades de apoyo

Los porcentajes de las puntuaciones directas de las necesidades de apoyo en las áreas de vida de los alumnos con DID se muestran en la Figura 9. Tal y como se aprecia, se han evaluado en los tres alumnos con DID las secciones que componen la escala: Actividades de vida doméstica, Actividades de vida comunitaria y de barrio, Actividades de participación en la escuela, Actividades de aprendizaje escolar, Actividades de salud y seguridad, Actividades sociales y Actividades de defensa y autodeterminación.

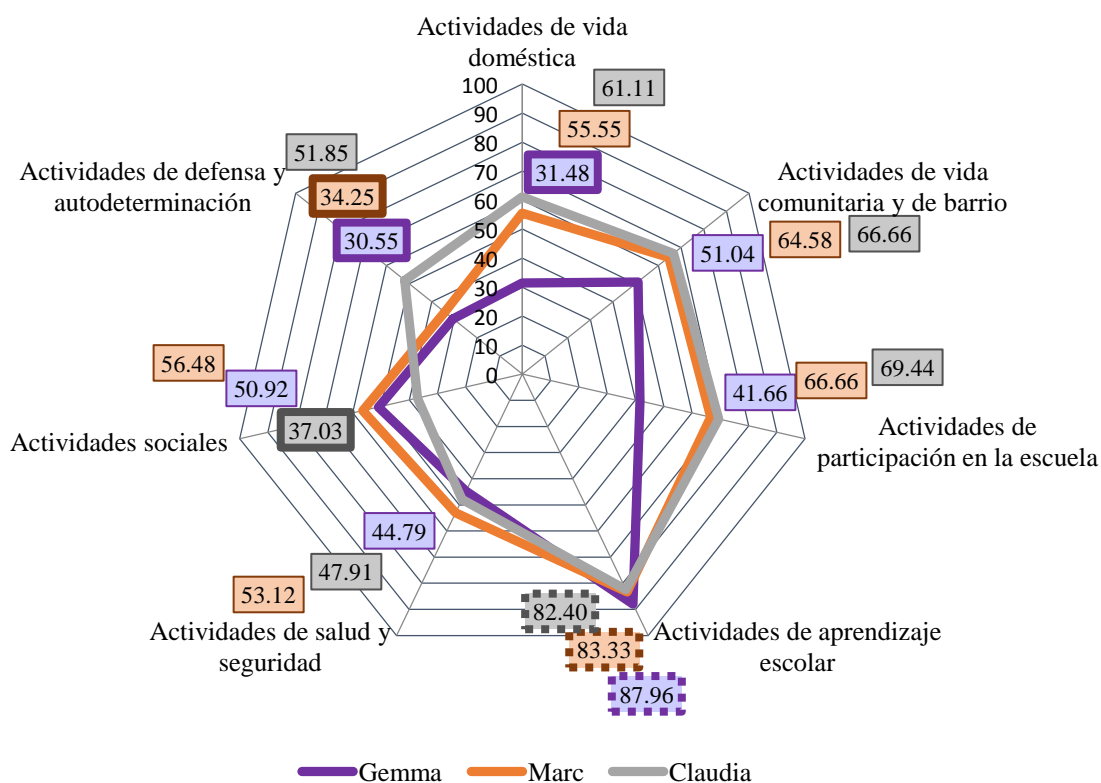


Figura 9. Porcentajes de las necesidades de apoyo de Gemma, Claudia y Marc

La sección que han puntuado con mayores necesidades de apoyo ha sido Actividades de aprendizaje escolar coincidiendo tanto en Gemma (87.96%), en Claudia (82.40%) como en Marc (83.33%). Sin embargo, las secciones que han puntuado con menores necesidades de apoyo coinciden en Marc (34.25%) y en Gemma (30.55%) en

la sección de Actividades de defensa y autodeterminación. Además, en Gemma (31.48%) también ha puntuado con pocas necesidades de apoyo en Actividades de vida doméstica y en Claudia (37.03%) la sección de Actividades sociales.

Profundizando en cada una de las secciones, en la Tabla 15 se presentan las puntuaciones directas de los ítems que han puntuado el máximo y el mínimo de cada sección de los tres alumnos con DID, siendo el valor mínimo de 0 y máximo de 12 puntos por cada ítem.

Tabla 15.

Puntuaciones directas del máximo y mínimo de las secciones de la EIS-I/A

Secciones		Gemma		Claudia		Marc	
		Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo
Actividades de la vida doméstica	Puntuación directa	8	0	10	0	11	0
	Ítems	Ítem 2	Ítem 5 Ítem 6 Ítem 7 Ítem 8	Ítem 3 Ítem 4 Ítem 5	Ítem 7	Ítem 4	Ítem 7
Actividades de vida comunitaria	Puntuación directa	9	0	11	4	11	5
	Ítems	Ítem 1 Ítem 3 Ítem 8	Ítem 7	Ítem 1	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 6
Actividades de participación en la escuela	Puntuación directa	12	0	11	5	12	0
	Ítems	Ítem 6	Ítem 4 Ítem 7 Ítem 9	Ítem 1	Ítem 7	Ítem 1	Ítem 8

	Puntuación directa	12	7	12	3	12	7
Actividades de aprendizaje escolar	Ítems	Ítem 1 Ítem 2 Ítem 3 Ítem 4 Ítem 5	Ítem 9	Ítem 2	Ítem 6	Ítem 1 Ítem 2	Ítem 6
Actividades de Salud y seguridad	Puntuación directa	10	0	10	0	9	3
	Ítems	Ítem 4 Ítem 8	Ítem 1 Ítem 5	Ítem 4	Ítem 8	Ítem 8	Ítem 6
Actividades sociales	Puntuación directa	12	0	7	0	8	4
	Ítems	Ítem 3 Ítem 9	Ítem 1	Ítem 4 Ítem 5	Ítem 1 Ítem 8	Ítem 2 Ítem 4 Ítem 6 Ítem 8	Ítem 1
Actividades de defensa y autodeterminación	Puntuación directa	8	0	10	4	9	0
	Ítems	Ítem 2	Ítem 1 Ítem 4 Ítem 6 Ítem 7	Ítem 8	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 3 Ítem 4 Ítem 7

En la sección de Actividades de vida doméstica, la actividad que ha puntuado más elevada en Gemma es *Comer*. En Claudia, han puntuado diversas actividades siendo las más elevadas de la sección *Lavarse y mantenerse limpio, Vestirse y Utilizar el baño*. En el caso de Marc, también coincide en *Vestirse, Lavarse y mantenerse limpio*. En cambio, las actividades en las que Gemma no necesita ningún apoyo extra son *Utilizar el baño, Dormir y / o hacer la siesta, Saber dónde están sus cosas dentro de la casa y Mantenerse ocupado durante períodos no estructurados (tiempo libre) en casa*. En el caso de Claudia, también coincide en no necesitar ningún apoyo extra en

Saber dónde están sus cosas dentro de la casa. En el caso de Marc, también coincide en no necesitar ningún apoyo extra en la misma actividad.

En la sección de Actividades de vida comunitaria y de barrio, las actividades en las que Gemma requiere un apoyo elevado son *Ir de un lugar a otro del barrio y de la comunidad, Participar en actividades de ocio que no requieren actividad física y Asistir a eventos especiales de la comunidad tales como picnics o salidas, festivales culturales, ferias de música o de arte, colonias, centros recreativos o convivencias.* En el caso de Claudia coinciden en las actividades de *Ir de un lugar a otro del barrio y de la comunidad* en las que necesita mayor apoyo. En el caso de Marc, coincide en necesitar apoyo elevado en *Asistir a eventos especiales de la comunidad tales como picnics o salidas, festivales culturales, ferias de música o de arte, colonias, centros recreativos o convivencias.* En cambio, la actividad en la que Gemma no necesita ningún apoyo extra es en *Seguir las normas, reglas y / o leyes básicas de la comunidad.* En el caso de Claudia también coincide con la misma actividad en la que no necesita tanto apoyo extra. En el caso de Marc, requiere un apoyo menos intenso en *Ir a comprar.*

En la sección de Actividades de participación en la escuela, la actividad en la que Gemma requiere un apoyo muy elevado es en *Participar en actividades de evaluación que exige la Administración educativa,* con la valoración máxima. En el caso de Claudia, requiere un apoyo muy elevado en *Estar escolarizado en el aula ordinaria.* Y en el caso de Marc, coincide en requerir un apoyo elevado en la misma actividad valorada con una puntuación máxima. Sin embargo, las actividades en las que Gemma no necesita ningún apoyo extra son *Ir a la escuela (incluyendo el transporte), Cumplir las normas del aula y de la escuela y Respetar el horario escolar.* En el caso de Claudia, coincide en necesitar poco apoyo extra en *Cumplir las normas del aula y de*

la escuela. Y en el caso de Marc, no requiere apoyo extra en *Saber dónde tiene las cosas dentro de la escuela*.

En el área de Actividades aprendizaje escolar las actividades que Gemma requiere un apoyo muy elevado son *Tener acceso al contenido curricular del curso*, *Aprender habilidades académicas*, *Aprender y utilizar estrategias metacognitivas*, *Completar tareas académicas* (p. ej., *Tiempo*, *calidad*, *pulcritud*, *habilidades organizativas*) y *Aprender a utilizar y utilizar materiales, tecnologías y herramientas educativas*, valorándolas con la mayor puntuación. En el caso de Claudia, coinciden en tener elevadas necesidades de apoyo extra en *Aprender habilidades académicas*, con una valoración máxima. Y en el caso de Marc, coincide en la necesidad de apoyo máximo en *Tener acceso al contenido curricular del curso*, *Aprender habilidades académicas* valoradas con una puntuación máxima. Sin embargo, la actividad en la que Gemma se ha valorado con una necesidad de apoyo más bajo de la sección es *Hacer deberes en casa*. En el caso de Claudia, ha sido la de *Aprender a utilizar y utilizar estrategias de resolución de problemas y de autorregulación en el aula*. Y en el caso de Marc, coincide en la misma actividad que Claudia con la menor puntuación de la sección.

En la sección de Actividades de salud y seguridad, las actividades en las que Gemma requiere un apoyo elevado son *Mantener una vida saludable* y *Evitar los peligros para la salud y la seguridad*. En el caso de Claudia, coinciden en *Mantener una vida saludable*. Y en el caso de Marc, coincide en la necesidad de requerir un apoyo elevado en *Evitar los peligros para la salud y la seguridad*. Sin embargo, las actividades en las que Gemma no necesita ningún apoyo extra son *Comunicar cuestiones relacionadas con la salud y problemas médicos, incluyendo dolores y malestares* e *Implementar primeros auxilios rutinarios cuando experimenta pequeñas*

lesiones (como cuando le sangra la nariz). En el caso de Claudia, no necesita ningún apoyo extra en *Evitar los peligros para la salud y la seguridad.* Y en el caso de Marc, la menor necesidad de apoyo en esta sección lo obtuvo en *Responder en situaciones de urgencia.*

En la sección de Actividades sociales, las actividades en las que Gemma requiere un apoyo muy elevado son *Mantener conversaciones y Protegerse de la explotación y el acoso* obteniendo la mayor puntuación. En el caso de Claudia, obtuvo la mayor puntuación en *Responder a las críticas constructivas y hacerlas* y *Afrontar los cambios en las rutinas y / o las transiciones en situaciones sociales.* Y en el caso de Marc, coincide la necesidad de apoyo más valorado en *Responder a las críticas constructivas y hacerlas*, así como también en *Respetar los derechos de los demás, Hacer y mantener amistades y Respetar el espacio personal / las propiedades de los otros.* Por el contrario, la actividad en la que Gemma no necesita ningún apoyo extra es *Mantener relaciones positivas con los demás.* Claudia coincide en no necesitar ningún apoyo extra en esta misma actividad , así como en *Respetar el espacio personal / las propiedades de los demás.* Marc coincide tener la necesidad de apoyo más baja en *Mantener relaciones positivas con los demás.*

En la sección de Actividades de defensa y de autodeterminación, las actividades en las que Gemma ha obtenido una puntuación de mayores necesidades de apoyo es en *Establecer objetivos personales.* En el caso de Claudia, se anotó la mayor necesidad de apoyo en *Participar en la toma de decisiones escolares.* Y en el caso de Marc, también coincide la mayor puntuación en la misma actividad que Claudia. Sin embargo, las actividades en las que Gemma no necesita ningún apoyo extra son *Expresar preferencias, Hacer elecciones y tomar decisiones, Aprender y utilizar habilidades de autodeterminación y Comunicar las necesidades y los deseos personales.* En el caso de

Claudia, la puntuación más baja está en *Comunicar las necesidades y los deseos personales*. Y en el caso de Marc, coincide en no necesitar ningún apoyo extra en la misma actividad que Claudia y, además, en *Llevar a cabo acciones y conseguir objetivos* y *Hacer elecciones y tomar decisiones*.

Así pues, puede concluirse que la sección que prevalece con mayores necesidades de apoyo, diferenciándose significativamente del resto de secciones es la de Actividades de aprendizaje escolar. En cuanto a las puntuaciones directas máximas, por lo general, destacan las de la sección de Actividades de aprendizaje escolar y Actividades de participación en la escuela. En cuanto a las puntuaciones directas mínimas, han sido, por lo general, significativamente elevadas en la sección de Actividades de aprendizaje escolar. Así pues, los tres alumnos con DID han coincidido en la puntuación directa máxima de esta sección con la mayor puntuación posible del ítem *Aprender habilidades académicas*.

7. 3. Planificación de los apoyos

Emergieron dos grandes áreas temáticas como resultados de la planificación de los apoyos que se llevó a cabo con los profesionales de referencia de los tres alumnos con DID: la Participación y el Apoyo. Además, han emergido subtemas relacionados con estos dos temas tal y como se exponen en la Tabla 16.

Tabla 16.

Temas y subtemas de la planificación de los apoyos

Temas	Subtemas
Participación	Mucha participación
	Poca participación
Apoyo	Mucho apoyo
	Poco apoyo
	Necesidades de apoyo
	Estrategias

Participación

La participación se concreta en todos aquellos aspectos relacionados con la implicación del alumno con DID en el contexto escolar. En esta área temática distinguimos dos subtemas; por un lado, la participación elevada del alumno con DID y, por otro lado, su poca participación en el contexto escolar.

Mucha participación

Mucha participación se refiere a aquellos momentos en los que los alumnos con DID tenía una participación elevada en las actividades propuestas por la escuela. Los momentos de participación de los alumnos con DID han sido en las actividades de la jornada escolar tanto curriculares como no curriculares. Se destaca que, en general, en las actividades de música, biblioteca, educación física, expresión corporal, plástica o juego los alumnos con DID tienen mucha participación. Además también señalan que

los alumnos con DID tiene mucha participación en algunos de los talleres que realiza el centro escolar al medio día en los que se desarrollan actividades de música, danza, teatro y biblioteca; así también se destaca la participación en el espacio del patio.

Los profesionales destacan que la participación de los alumnos se ve influenciada por la agrupación del grupo clase; en concreto, el medio grupo o el grupo reducido potencian la participación. De todas maneras, aunque la participación sea elevada, los profesionales ponen de relieve que la participación no es constante y lo hacen según el nivel de desarrollo. En general, los alumnos con DID están más predispuestos a participar si las actividades les motivan, si la actividad es amena y si son actividades mecánicas como por ejemplo pintar un dibujo. Así pues, cuando hay mucha participación son capaces de participar autónomamente, autoregulándose, manteniendo el interés y la atención en la actividad.

Porque si tiene un buen día... si tiene un buen día puede estar un rato haciendo un dibujo él solo, con los demás e interactuar ... y dice ¿qué es eso? He hecho un caracol. Eso sí que interactúa mucho. En plástica lo veo
(EntrGrupal_MTutora_B_25:25)

Poca participación

La poca participación se refiere a aquellos momentos en los que los alumnos con DID tenía una participación inadecuada (conductas no deseadas), baja o nula en las actividades propuestas por la escuela. Los momentos de poca participación de los alumnos con DID han tenido lugar en las actividades de la jornada escolar tanto curriculares como no curriculares. Se destaca que, en general, los alumnos tenían poca participación en momentos de explicación de cuentos, exposiciones y escucha prolongada como por ejemplo los espacios de tutoría. También comentan que, en

algunos casos, tenían poca autonomía para ir al baño y que en ciertos talleres que organiza el centro escolar al medio día no podían realizarlos porque no disponían del apoyo adecuado. Asimismo, en ocasiones en el caso de Marc presenta conductas disruptivas o conductas escapistas, como por ejemplo negándose a participar en las actividades que están desarrollando aunque sean actividades que le motiven "*Porque hay días que viene con muy pocas ganas de trabajar... y entonces, por mucho que le presentes lo que más le gusta, si viene muy cruzado no quiere hacer nada*" (EntrGrupal_MEE_B_ 17:18).

Los profesionales comentan que los momentos de poca participación se deben por diversos motivos: a la distracción por no poderse concentrar en las actividades a realizar; a la agrupación en gran grupo de la clase; a que la actividad no está relacionada con sus intereses; o bien al grado de dificultad de la actividad. También comentan que la participación depende del día y de cómo lleguen los alumnos con DID a la escuela sea por cuestiones emocionales o por su estado de ánimo. Además, los profesionales comentan que la poca participación puede ser debida al cansancio y a la motivación que tenga por hacer actividades.

Apoyo

El apoyo remite al grado en que los alumnos con DID precisan ayuda en el contexto escolar. Esta área temática se compone por cuatro subtemas: cuando los alumnos con DID tienen mucho apoyo o cuando tiene poco apoyo, las necesidades de apoyo que se han identificado y las estrategias priorizadas para llevar a cabo la implementación de los apoyos.

Mucho apoyo

Por lo que se refiere a mucho apoyo son aquellos momentos en los que los alumnos con DID requieren un apoyo elevado para la participación de las actividades de la escuela. Así pues, en general, los profesionales destacan que los alumnos con DID necesitan un apoyo muy intensivo durante casi toda la jornada escolar sobre todo cuando están en gran grupo la clase "*Gemma es una alumna que necesita apoyo siempre*" (EntrGrupal_MEEH_A_145:146) y "*Cuando necesita más apoyo es cuando está con el grupo al completo. [...] En esos momentos es dónde necesita más ayuda*" (EntrGrupal_MEED _A_18:21). Los profesionales destacan que los alumnos con DID tienen mucho apoyo en momentos curriculares como no curriculares. Los profesionales manifiestan que los alumnos con DID reciben apoyo en las áreas de matemáticas, lengua, conocimiento del medio, algunos casos en plástica y educación física. Asimismo, en algunos casos necesitan mucho apoyo para utilizar el baño. En definitiva, los profesionales enfatizan que es imprescindible el apoyo para que el alumno con DID pueda participar.

Los profesionales manifiestan que el apoyo que facilitan se concreta en apoyo verbal en forma de anticipaciones de lo que se espera del alumno, de instrucciones o explicaciones para guiar las actividades. Asimismo, utilizan la reestructuración de actividades más manipulativas, la repetición de éstas, estrategias de refuerzo positivo y de modelaje "*Voy detrás , y lo que dice la maestra de apoyo, le digo que tenemos que ir caminando poco a poco y tocar la puerta cuando entremos en la clase. Y lo estamos haciendo*" (EntrGrupal_Aux_B_163:163).

Poco apoyo

Por lo que se refiere a poco apoyo son aquellos momentos en los que los alumnos con DID tenían poco o ningún apoyo para la participación en las actividades propuestas por la escuela. Así pues, en general, los profesionales destacan que los alumnos con DID requieren poco apoyo en algunas áreas curriculares como no curriculares. Los profesionales manifiestan que los alumnos con DID requieren poco o ningún apoyo en música, tutoría, inglés, biblioteca, plástica, talleres del medio día, juego, patio y algunos casos en educación física. Además, destacan que los alumnos con DID no tenían apoyo cuando en la jornada escolar se desarrollaban actividades de una agrupación de medio grupo de clase. Los profesionales comentan que el poco apoyo que tenían los alumnos con DID se concretaban utilizando diversas estrategias: pensar actividades en las que puedan participar todos los alumnos de la clase, así como preparar actividades estructuradas. También, los profesionales adaptan las actividades como por ejemplo repitiendo talleres. En general, los profesionales ofrecen un apoyo no muy intrusivo o puntual cómo serían los apoyos verbales (consultas, llamar atención...) en el que no hay tanto refuerzo y haciendo que la persona de apoyo no esté constantemente apoyándolos haciendo que los alumnos con DID pueda realizar determinadas actividades autónomamente. El poco apoyo o ningún apoyo permiten que el propio alumno con DID cree estrategias para llevar a cabo la actividad sin apoyo *“Puedes tener un apoyo más alejado. No es que pueda estar sola pero puedes tener un apoyo más alejado, no hay tanto refuerzo”* (EntrGrupal_MEED_A_29:32).

Necesidades de apoyo

Por lo que se refiere a necesidades de apoyo son aquellos aspectos derivados de la administración de la EIS-/A que han ayudado a los profesionales a comprender las

necesidades de apoyo de los alumnos con DID. Así pues, en general, los profesionales destacan que les ha permitido corroborar las necesidades de apoyo de los alumnos con DID y además también ha permitido conocer nuevas necesidades de apoyo. Por lo que respecta a la corroboración de las necesidades de apoyo, los profesionales han reforzado la idea y se han hecho más conscientes de las necesidades de apoyo. Los profesionales destacan que los resultados de la EIS-I/A describen los perfiles de los alumnos con DID y pueden detectar en cuales áreas tienen más necesidades y las áreas de menos necesidades de apoyo. Por lo que respecta a las nuevas necesidades de apoyo, los profesionales han detectado áreas importantes en el desarrollo de los alumnos con DID que quizás no eran del todo conscientes de potenciar durante la jornada escolar. Así pues, destacan que las relaciones sociales son muy importantes para los alumnos con DID y que deben buscar momentos durante la jornada escolar para trabajarlo explícitamente. Estos momentos pueden ser en el patio, en los cambios de clase, etc. Asimismo, los profesionales han detectado nuevas necesidades de apoyo como por ejemplo la noción del peligro. Además, los profesionales mencionan que en algunos ítems les ha sorprendido constatar que en el contexto familiar y en el contexto escolar difería la necesidad de apoyo, así como en otros se mantenía la necesidad del mismo apoyo en ambos contextos.

Sí, nos ha sorprendido ver a Gemma de diferente manera en comparación con los padres ¿no?. Es decir que ha habido algunos ítems donde nosotros creemos algo y los padres creían totalmente lo contrario. Esto nos ha sorprendido que se pueda mostrar así de diferente en un lugar y en otro (EntrGrupal_MEED_A_151:154)

Estrategias

Por lo que se refiere a las estrategias son aquellos apoyos seleccionados por los profesionales para llevar a cabo las intervenciones educativas. Así pues, los profesionales han seleccionado la estrategia basada en la evidencia de sistema de menos apoyo para los tres alumnos con DID y además, en un caso, se seleccionó adicionalmente la estrategia de retraso temporal para aplicarlas durante la jornada escolar.

Hay dos así de más importantes [de estrategias a implementar], la del retraso temporal constante... [...] y el sistema de menos apoyo. Sí, quizás para Gemma son las que pensamos que se relacionan más con los contenidos que quisiéramos trabajar (EntrGrupal_MEEH_A_MEED_A_193:197)

Finalmente, los profesionales indicaron en las áreas en que iban a implementar estas estrategias basadas en la evidencia y seleccionaron el contenido a priorizar para implementarlas. Así pues, concretaron que se aplicarían en el área de matemáticas el contenido de aprendizaje de correspondencia de uno en uno que consiste en contar de manera coordinada, tocando o moviendo los objetos para determinar la cantidad de un grupo concreto y en el área de lengua el contenido de aprendizaje de conciencia fonológica que consiste en identificar el sonido de la letra inicial de palabras.

7. 4. Implementación de estrategias basadas en la evidencia

Se presentan los resultados de la implementación de los apoyos aplicando estrategias basadas en la evidencia para conseguir los objetivos propuestos en la planificación de los apoyos en los tres alumnos con DID. En consecuencia, se muestran, en primer lugar, los resultados de la aplicación de la estrategia de menos apoyo en

matemáticas para aprender el contenido de correspondencia de uno en uno entre número y cantidad en los tres alumnos con DID; y en segundo lugar, los resultados de la aplicación de la estrategia de retraso temporal en lengua para aprender conciencia fonológica, concretamente la identificación del sonido inicial de diferentes inicios de palabras, que se aplicó solamente en uno de los alumnos con DID, Gemma.

Implementación de la estrategia de menos apoyo en matemáticas

Por lo que respecta a la aplicación de la estrategia de menos apoyo en matemáticas se obtuvieron los siguientes resultados. En la Figura 10 se muestran los resultados del progreso de Gemma, Claudia y Marc tanto de la línea de base, de la intervención como del mantenimiento en los diferentes conjuntos de contenido de aprendizaje (Conjunto 1, Conjunto 2 y Conjunto 3) examinados mediante el gráfico. Como se explicó en el apartado de método, se intervino en uno o dos contenidos por alumno dependiendo de los resultados de la evaluación previa así como del período de tiempo de intervención, asegurando que al menos un contenido fuera aprendido por cada alumno.

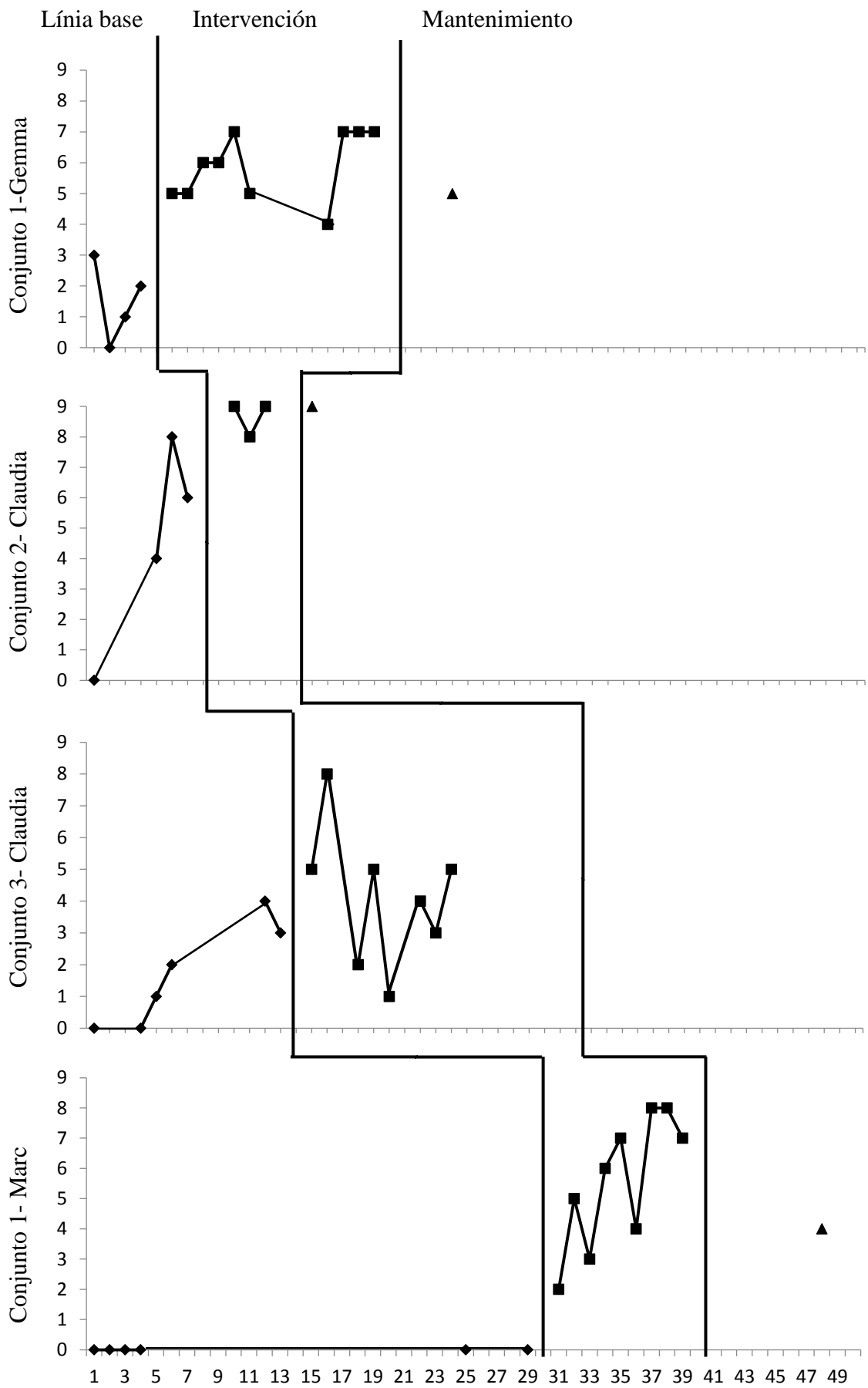


Figura 10. Resultados de matemáticas del progreso de Gemma, Claudia y Marc

Durante las sesiones de línea base del conjunto 1, Gemma respondió correctamente un promedio de 1.5 veces de nueve ensayos (rango = 0-3). Durante la intervención, respondió correctamente un promedio de 5.9 veces (rango = 4-7). En total se hicieron 10 sesiones de intervención. Desde la primera sesión, se obtuvieron cambios muy significativos. En general, Gemma ha tenido un aprendizaje progresivamente ascendente. Después de 7 sesiones de intervención Gemma respondió durante tres sesiones consecutivas más de siete respuestas correctas, alcanzando el criterio que se había establecido. Después de dos semanas tras finalizar la intervención se realizó el mantenimiento en el que Gemma hizo cinco respuestas correctas. El tamaño del efecto para la línea base y la intervención se calculó usando Tau-U del 90% (0.41). Este resultado se muestra muy positivo produciendo una mejora moderada en el aprendizaje de Gemma.

Durante las sesiones de línea base del conjunto 2, Claudia respondió correctamente un promedio de 4.5 veces de nueve ensayos (rango = 0-8). Durante la intervención, respondió correctamente un promedio de 8.66 veces (rango = 8-9). En total se hicieron 3 sesiones de intervención. Claudia inmediatamente hizo tres sesiones consecutivas con más de 7 respuestas correctas. En la sesión de mantenimiento, Claudia respondió correctamente nueve ensayos, siendo el máximo de respuestas correctas. En este sentido, el mantenimiento de la sesión fue muy exitosa. El tamaño del efecto para la línea base y la intervención se calculó usando Tau-U del 90% (0.14). Este resultado se muestra positivo produciendo una mejora, aunque pequeña, en el aprendizaje de Claudia.

Durante las sesiones de línea base del conjunto 3, Claudia respondió correctamente un promedio de 1.66 veces de 9 ensayos (rango = 0-4). En la fase de intervención, Claudia respondió correctamente un promedio de 4.12 veces (rango = 1-

8). Se hicieron 8 sesiones de intervención. En este caso, no se pudo acabar la intervención realizando consecutivamente 3 sesiones de 7 o más respuestas correctas debido a que finalizó el curso escolar. Sin embargo, se muestra un cambio significativo en las primeras sesiones de intervención. Aunque a continuación hubo un descenso de respuestas correctas, posteriormente se aprecia un incremento. El tamaño del efecto para la línea base y la intervención se calculó usando Tau-U del 90% (0.13). Este resultado se muestra positivo produciendo una mejora, aunque pequeña, en el aprendizaje de Claudia.

Durante las sesiones de línea base del conjunto 1, Marc respondió correctamente un promedio de 0 veces de nueve ensayos. Durante la intervención, respondió correctamente un promedio de 5.55 veces (rango = 2-8). En total se hicieron 9 sesiones de intervención. Desde la primera sesión, se obtuvieron cambios muy significativos. En general, Marc ha ido incrementando el número de respuestas correctas. Después de 6 sesiones de intervención Marc respondió durante tres sesiones consecutivas siete o más de siete respuestas correctas, alcanzando el criterio que se había establecido. Una vez finalizada la intervención se realizó el mantenimiento al cabo de 5 semanas en el que hizo cuatro respuestas correctas. El tamaño del efecto para la línea base y la intervención se calculó usando Tau-U del 90% (0.48). Este resultado se muestra muy positivo produciendo una mejora moderada en el aprendizaje de Marc.

Así pues, podemos afirmar que en las intervenciones en los tres alumnos con DID hay un incremento del promedio de ensayos realizados correctamente tanto de la línea base con la intervención como la línea base con la sesión de mantenimiento. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto general para la línea de base y la intervención de los tres alumnos con DID usando Tau-U del 90% (0.58). Este resultado nos muestra

que el conjunto de las intervenciones han sido muy positivas obteniendo una mejora moderada próxima a una mejora grande.

Implementación de la estrategia de retraso temporal en lengua

Por lo que respecta a la aplicación de la estrategia de retraso temporal en lengua se obtuvieron los siguientes resultados. En la Figura 11 se muestran los resultados del progreso de Gemma en la línea de base, la intervención y el mantenimiento en los tres diferentes conjuntos de contenido de aprendizaje (Conjunto 1, Conjunto 2 y Conjunto 3) examinados mediante el gráfico.

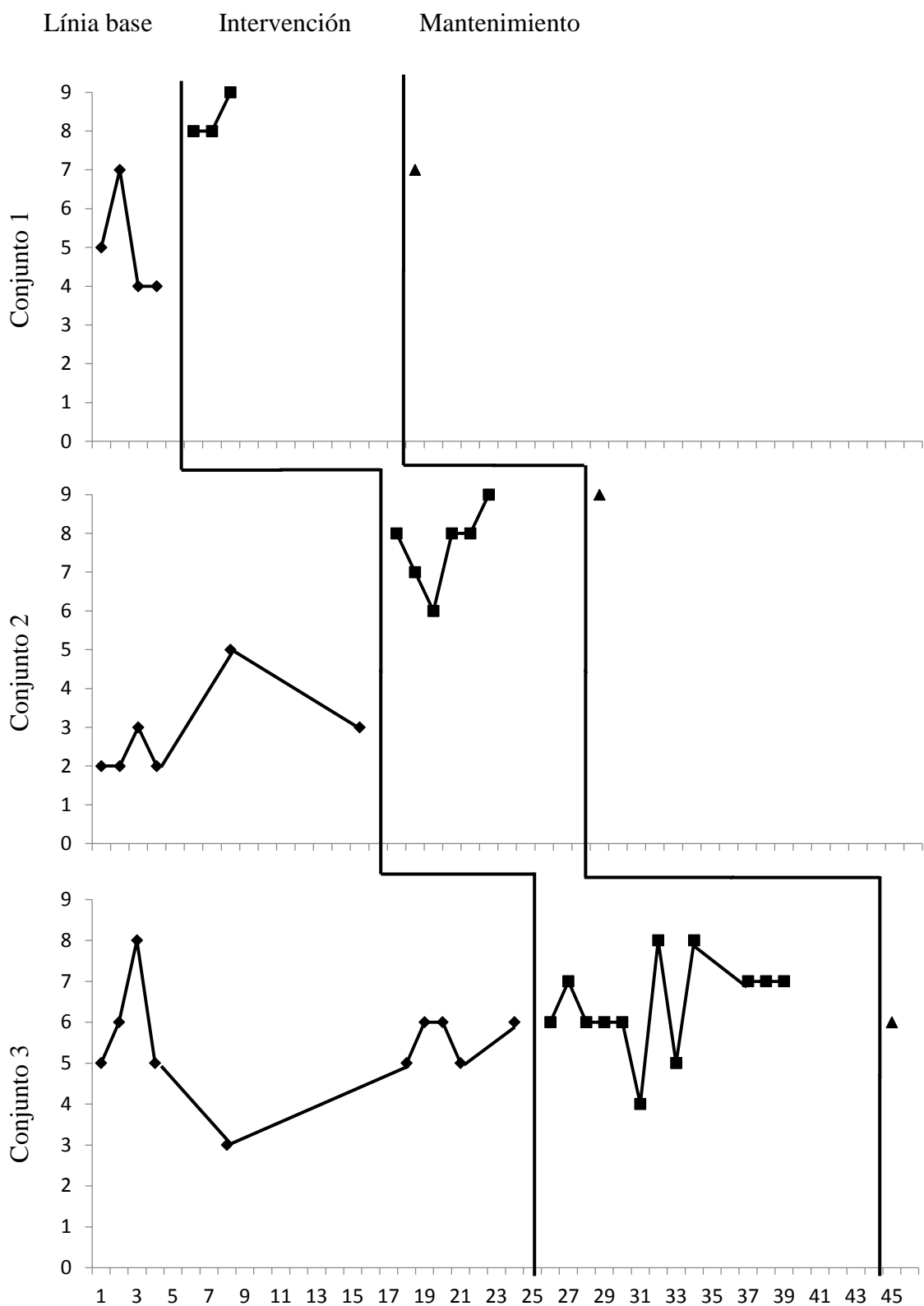


Figura 11. Resultados de lengua del progreso de Gemma

Durante las sesiones de línea base del conjunto 1, Gemma respondió correctamente un promedio de 5 veces de nueve ensayos (rango = 4-7). Durante la intervención, respondió correctamente un promedio de 8.33 veces (rango = 8-9). En total se hicieron 3 sesiones de intervención. Desde la primera sesión, se obtuvieron cambios significativos. Inmediatamente Gemma hizo en tres sesiones consecutivas con más de siete respuestas correctas, alcanzando el criterio que se había establecido. Después de un mes de finalizar la intervención se realizó el mantenimiento en el que Gemma hizo siete respuestas correctas. Este es un resultado exitoso, ya que Gemma ha mantenido el número de respuestas correctas después de un largo periodo de tiempo. El tamaño del efecto para la línea base y la intervención se calculó usando Tau-U del 90% (0.22). Este resultado se muestra muy positivo produciendo una mejora moderada en el aprendizaje de Gemma.

Durante las sesiones de línea base del conjunto 2, Gemma respondió correctamente un promedio de 2.83 veces de nueve ensayos (rango = 2-5). Durante la intervención, respondió correctamente un promedio de 7.66 veces (rango = 6-9). En total se hicieron 6 sesiones de intervención. Tal y como se ha producido en el conjunto 1, se observaron cambios significativos desde la primera sesión de intervención. Después de un total de 3 sesiones de intervención Gemma hizo otras tres sesiones consecutivas con más de siete respuestas correctas. En la sesión de mantenimiento, Gemma respondió correctamente nueve ensayos, siendo el máximo de respuestas correctas. En este sentido, el mantenimiento de la sesión es muy exitosa. El tamaño del efecto para la línea base y la intervención se calculó usando Tau-U del 90% (0.42). Este resultado se muestra muy positivo produciendo una mejora moderada en el aprendizaje de Gemma.

Durante las sesiones de línea base del conjunto 3, Gemma respondió correctamente un promedio de 5,5 veces de 9 ensayos (rango = 2-8). En la fase de intervención, Gemma respondió correctamente un promedio de 6.41 veces (rango = 4-8). En total se hicieron 12 sesiones de intervención. En este caso, los cambios no fueron tan significativos en las primeras sesiones de intervención como en los conjuntos anteriores. Finalmente, a partir de la décima sesión de intervención, Gemma realizó tres sesiones consecutivas de siete respuestas correctas. En la sesión de mantenimiento, Gemma hizo seis respuestas correctas. El tamaño del efecto para la línea base y la intervención se calculó usando Tau-U del 90% (0,03). Este resultado se muestra positivo produciendo una mejora, aunque pequeña, en el aprendizaje de Gemma,

Finalmente, podemos demostrar que en los tres conjuntos hay un incremento del promedio de los ensayos realizados correctamente tanto de la línea base con la intervención como la línea base con la sesión de mantenimiento. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto para la línea de base y la intervención general de los tres conjuntos usando Tau-U del 90% (0.40). Este resultado nos muestra que el conjunto de las intervenciones han sido muy positivas obteniendo una mejora moderada.

7. 5. Validez social del procedimiento de planificación de los apoyos

La validez social del procedimiento de planificación de apoyos se llevó a cabo a través de la evaluación realizada por propios profesionales que han participado, directa o indirectamente, en todo el procedimiento implementado. Así pues, en una primera parte, presentamos los resultados de la validez social en cuanto a las percepciones de los profesionales y, en una segunda parte, los resultados de la validez social en cuanto a la valoración numérica por parte de los profesionales.

Percepciones de los profesionales

A continuación se exponen los temas y subtemas analizados. Los temas se componen por cada una de las fases del procedimiento de planificación de apoyos y los subtemas se establecen por los componentes esenciales de la validez social (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Temas y subtemas de la validez social del procedimiento de planificación de los apoyos

Temas	Subtemas
Observación	Importancia
	Eficacia y satisfacción
	Aceptabilidad
<i>Escala d'Intensitat dels Suports</i>	Importancia
	Eficacia y satisfacción
	Aceptabilidad
Planificación de los apoyos	Importancia
	Eficacia y satisfacción
	Aceptabilidad
Implementación de los apoyos	Importancia
	Eficacia y satisfacción
	Aceptabilidad
Procedimiento general	Eficacia y satisfacción
	Aceptabilidad

Los temas coinciden con las distintas fases del procedimiento de planificación de los apoyos; es decir, las observaciones realizadas en el contexto escolar, la

administración de la *Escala d'Intensitat dels Suports*, la planificación de los apoyos, la implementación de los apoyos que se basó en la aplicación de estrategias basadas en la evidencia y, por último, una valoración del procedimiento general. En relación a los subtemas, se han analizado en base a tres grandes componentes: (a) la importancia que tiene para los profesionales el procedimiento de planificación de apoyos, es decir, cuál es el valor social que se le atribuye; (b) la eficacia y satisfacción de la implementación se determina a partir de la utilidad del procedimiento de planificación de los apoyos desde el punto de vista de los profesionales; y (c) la aceptabilidad se refiere a cuán plausible es para los profesionales el procedimiento de planificación de los apoyos.

Observación

A continuación se presenta la valoración realizada por los profesionales en relación a las observaciones que se realizaron en el contexto escolar a partir de la importancia, la eficacia y satisfacción, y la aceptabilidad.

Importancia. Los profesionales destacan la importancia de las observaciones, ya que es una herramienta esencial para la evaluación de los alumnos. También, han resaltado la importancia de realizar las observaciones en los diversos entornos del contexto escolar (en las diferentes clases, en el patio, en el comedor, etc.), ya que para conocer en profundidad a los alumnos requieren observarlos en el máximo de espacios posibles del entorno escolar. Los profesionales coinciden en que los alumnos se comportan de diferentes maneras según el espacio en el cuál interaccionan, las agrupaciones del grupo clase, así como las personas implicadas ya sean adultos (personal de apoyo, tutores, etc.) como sus iguales (más mayores, menores...). En este sentido, los profesionales señalan que el funcionamiento de los alumnos depende de sus competencias tanto cognitivas, prácticas, sociales y emocionales que afectan a las

interacciones que se desarrollan en los diversos espacios del contexto escolar. Por tanto, observar a los alumnos en una amplia diversidad de situaciones del contexto escolar permite obtener una mirada integral y adecuada, no fragmentada, viendo su globalidad. Es más, especifican que sin una mirada de los alumnos en los diversos espacios se obtendría una visión distorsionada de los alumnos con DID.

si lo miramos de una manera integral, si queremos hacer una educación integral afecta a todo, ¿ no? La parte emocional afecta mucho, las relaciones sociales ... todo eso es muy importante también [...] cómo se relaciona con los pequeños, con los grandes, en la clase, fuera de la clase, con los adultos de otras clases Todo. Yo pienso que sí es muy importante [la observación en diversos espacios del contexto escolar] (EntMeitat_MTutora_B_25:28)

Eficacia y satisfacción. En relación a la eficacia de la observación, los profesionales resaltan que la presentación y estructuración de los resultados de las observaciones les ha sido de mucha utilidad siendo una presentación muy pautada, ordenada y clara. Los profesionales destacan que les ha servido de evaluación inicial para identificar en qué punto está los alumnos con DID y para profundizar en el conocimiento sobre los alumnos en su globalidad. En este sentido, viendo qué les puede motivar o cuáles son sus preferencias y las estrategias que utilizan para hacer frente a las demandas del entorno les han confirmado las estrategias y apoyos que estaban usando. Asimismo, los profesionales también consideran muy útiles las observaciones para identificar aspectos o matices que no eran conscientes o desconocían y, así, poder utilizarlo en el día a día de la práctica educativa. En este sentido, los profesionales han enfatizado que las observaciones le han permitido valorar la competencia de los alumnos en los diversos espacios de la escuela así como nuevas necesidades de apoyo en contextos en los cuáles no intervenía con los alumnos con DID.

Sí porque yo ... me he dado cuenta de cosas por lo que he leído ... que quizás a mí se me habrían pasado. Si no se hubiera hecho esta observación yo no lo hubiera visto esto. Aspectos de Gemma que a lo mejor en el patio no veo, o el comedor no la puedo ver O en el aula si estoy haciendo un determinado trabajo con algunos niños, se me pasa cuando está trabajando individualmente con ella ... Claro yo aquí tengo muchos inputs y muchas cosas que se ha apuntado sobre Gemma que yo tal vez no había caído (EntMeitat_Mtutora_A_19:20)

Los profesionales, en general, destacaron que ha sido muy beneficioso ya que los resultados de la observación les permitían ajustar los apoyos tanto para facilitarlos como para retirarlos en los diversos espacios del contexto escolar pensando qué tipo de ayuda necesita y haciendo hincapié en el lugar en el que lo necesita. En general, declaran que las observaciones les han permitido autoevaluarse y reflexionar acerca de la adecuación de los apoyos utilizados en los diversos espacios de la jornada escolar. Asimismo, afirman que las observaciones les han permitido aprovechar los recursos naturales del entorno y economizarlos. Los profesionales comentan que deben valorar la potencialidad de los alumnos procurando que generalicen su autonomía en diferentes espacios del entorno escolar a fin de que sea más competente. En este sentido, los profesionales declaran la necesidad de realizar observaciones como parte imprescindible de la planificación de apoyos para fomentar la autonomía y participación del alumno. Incluso enfatizan que esta manera de recoger los datos (mediante la observación) es indispensable, atribuyéndole una mayor importancia respecto a otros recursos de recogida de datos (encuestas, entrevistas...). En este sentido, los profesionales añaden que la observación les permite comprender cuáles son los aspectos en los que se deben intervenir para atender ajustadamente a las necesidades del alumno y planificando, así, los apoyos necesarios.

Pienso que [la observación] es básica para poder planificar y poder ver las necesidades educativas del alumno. Pienso que de hecho es la parte más importante, es la evaluación previa, y en todos los entornos [...] para ver la globalidad del alumno como se desenvuelve y yo creo que lo más importante de la evaluación es ver si en los diferentes entornos, el propio alumno aplica diferentes estrategias ... o aplica diferentes competencias para poderse integrar y desarrollarse. Y ver si algunas de éstas no se aplican en otro entorno para poder aprovechar también, que generalice aprendizaje. Qué puede hacer, o la competencia que puede tener en un entorno específico. Ver su potencial si lo podemos aprovechar en otros lados que quizás no se presentan.
(EntMeitat_MEEH_A_7:10)

Los profesionales han enfatizado que, aunque tengan buena comunicación entre los diversos profesionales que atienden a los alumnos con DID, valoran muy positivamente las observaciones realizadas, ya que les han permitido obtener una visión global y detallada de la actuación de los diversos profesionales que los atienden. Las observaciones, pues, les permiten tener un punto de partida común para que todos los profesionales vayan en una misma dirección en relación a la atención de los alumnos, mejorando así sus prácticas educativas.

Sí, ha ido bien para hacerse una idea más global porque normalmente, yo como maestro sólo entro en unas sesiones determinadas y en unas áreas determinadas. Entonces no ves toda la globalidad aunque conversas con los demás docentes, con la gente de comedor o con los padres también mantienes conversaciones ... y te haces una idea general pero no te la haces tan detallada como con esta observación (EntMeitat_MEEH_A_23:24)

En relación a la satisfacción de las observaciones realizadas, los profesionales han coincidido en que ha merecido la pena la dedicación y el esfuerzo en llevarlas a cabo para la fase de evaluación porque les ha proporcionado información valiosa. Enfatizan que es una herramienta muy potente e imprescindible para planificar los apoyos y, si es necesario, ajustar la intervención en el contexto escolar. En este sentido, los profesionales destacan que les permite crear una visión compartida entre los profesionales implicados respecto a las intervenciones que se realizan.

En la escuela la rutina te come por todas partes y nunca encuentras el momento de pararte y decir a ver qué estamos haciendo. Que no es que tengas que parar porque estés haciendo nada mal, pero como son muchas personas que intervienen con el mismo alumno, es como que nunca encuentras el momento, uno tiene unos horarios, uno unos otros... Y después te encuentras con la reunión con los padres y que quizás no has hablado.... que sí que has hablado evidentemente, pero hablas normalmente cuando pasa algo extraordinario ... que hoy ha pasado no sé que ... y entonces buscas el momento. Pero creo que es interesante hacer una evaluación aunque no haya pasado nada. Creo que es interesante y esto es una manera de verlo desde fuera, [...]va bien, juntar las visiones de las diferentes intervenciones que se hacen con Claudia. (EntMeitat_Vet_C_21:22)

Aceptabilidad. En relación a la aceptabilidad de las observaciones realizadas en el contexto escolar, los profesionales destacan que los alumnos están muy acostumbrados a que entren diversos profesionales, por lo que la presencia del observador externo no ha sido extraña. Además, los profesionales manifiestan que las observaciones no han distorsionado el funcionamiento de las actividades ni el comportamiento de los alumnos. Así pues, afirman que el hecho de iniciar la observación antes de las sesiones propiamente dichas, de mantener la presencia un

período de tiempo, de que el observador estuviera mirando al gran grupo y no se situara al lado del alumno con DID, ayudó a integrar la presencia del observador externo dentro de grupo. En general, declaran que la observación no ha sido invasiva siendo una observación externa pero a la vez cercana. Asimismo, expresan que se han sentido cómodos y que ha sido una observación muy natural.

Sí, yo creo que sí porque es una observación no invasiva ... como si dijéramos es externo pero cercano. Estás al lado y es evidente que estás, pero en ningún momento se pretende que el niño se comporte de ninguna manera por el hecho de estar allí. Que esto está muy bien, como que es un periodo de tiempo un poco largo ... también es una presencia que no se hace extraña [...]. y se puede ver las realidades sin intervenir (EntMeitat_Vet_C_15:16)

Aunque algún profesional comenta que el período de observación podría haber sido más largo, en general, los profesionales enfatizan que la observación ha sido muy completa ya que se han contemplado muchos espacios y ámbitos del centro escolar, a diferentes horas de la jornada escolar, así como observar a una amplia diversidad de profesionales que atienden al alumno con DID. Asimismo, algún profesional ha propuesto que podría ser de interés realizar observaciones al final del curso o al inicio del curso siguiente para reflexionar si los apoyos implementados son suficientes o se necesita más apoyo. Finalmente, los profesionales manifiestan que el procedimiento en general para realizar las observaciones en el contexto escolar ha sido muy adecuado.

Escala d'Intensitat dels Suports

La valoración de los profesionales en relación a la EIS-I/A, que se administró con la participación de un profesional del centro escolar y la familia del alumno con DID, se presenta a partir de la importancia, la eficacia y satisfacción, y la aceptabilidad.

Importancia. Los profesionales han valorado la importancia de la aplicación de la escala positivamente. En general, destacan que desconocían la existencia de la escala. Determinan que es una herramienta de evaluación que permite identificar el perfil de necesidades de apoyo del alumno con DID siendo importante para fomentar su inclusión en los diversos contextos del alumno. Además, enfatizan que la escala proporciona datos desde una perspectiva objetiva permitiendo comparar los resultados con el resto de la población.

No la conocía [la escala], [...], da una información objetiva que esta baremada, que es fiable dijéramos, que tiene una fiabilidad que nos sirve para poder comparar con el resto de la población y tener datos objetivos
(EntMeitat_MEE_C_31:36)

Los profesionales comentan que es imprescindible disponer de la información de contexto tanto escolar, familiar y comunitario tal y como está diseñada la escala. Los profesionales consideran que las áreas que evalúa la escala son muy importantes para la autonomía del alumno con DID, especifican que hay muchos aspectos que afectan a la parte curricular y que también se deben tener en consideración. Además, destacan que es muy valioso utilizar una escala que recoja este tipo de información, ya que hasta el momento no han dispuesto de una que pudiera recoger este tipo de información de forma integrada.

No la conocía y creo que está muy bien porque abarca muchas partes de la vida de una persona, digamos, ¿no? En este caso de una criatura. Hay un abanico muy amplio de observaciones o actividad que puedes hacer en la vida cotidiana. Sí, está muy bien (EntMeitat_MEED_A_29:30)

Eficacia y satisfacción. Los profesionales valoraron positivamente la eficacia de la EIS-I/A y mostraron su satisfacción por la aplicación. Los profesionales consideran que es útil administrar esta escala porque anteriormente no disponían de ningún instrumento para evaluar las necesidades de apoyo utilizando solamente las observaciones del día a día. Además, los profesionales coinciden en que la escala les ofrece una evaluación global y amplia de las necesidades de apoyo del alumno con DID en los diferentes ámbitos de su vida diaria aunque no proporciona información detallada sobre el contexto en el cual se desarrolla el alumno con DID. Asimismo, algún profesional ha comentado que también se debería recoger información del grupo clase, ya que la escala se centra en el alumno con DID.

En general, los profesionales destacan que es una escala que permite recoger de manera sintetizada muchos momentos de los espacios de la vida de los alumnos con DID. Los profesionales mencionan que cuanto mayor sea la información obtenida de los diversos contextos, habrá una mayor adecuación de las prácticas y apoyos para el progreso de los alumnos con DID. En este sentido, les ha permitido corroborar las necesidades de apoyo del alumno con DID así como conocer nuevas necesidades de apoyo, ya que algunas se habían sobreestimado o no las habían detectado. Los profesionales coinciden en que la presentación de los resultados es muy visual y permite rápidamente determinar hacia dónde dirigir los apoyos. Asimismo, destacan que les es preciso para intervenir a fin de fomentar su participación autónoma. Así pues, los profesionales destacan que la escala les permite reflexionar acerca de cómo reducir la frecuencia e intensidad de los apoyos requeridos por los alumnos con DID.

[Gracias a la escala] sabemos qué puntos fuertes, los que necesita apoyo, y los que necesita menos apoyo porque está más desarrollada ... Y en qué puntos, ahora mismo necesita un refuerzo muy importante y creo que eso te invita a

reflexionar a como podrías pasar este apoyo de mucho apoyo a que pasaran a ser de menos apoyo ... Y esto implica intervenciones, pues eso, invita a reflexionar sobre todos estos puntos, moverse, ir al baño, aprender habilidades... qué puedes trabajar para que vayan tirando hacia los puntos más autónomos, dijéramos (EntMeitat_Vet_C_29:36)

Los profesionales consideran que la escala es útil para planificar los apoyos, ya que permite detectar las necesidades de apoyo y, consecuentemente, proveer y ajustar a los alumnos con DID de los apoyos necesarios. Además, les permite facilitar apoyo en aquellas necesidades que anteriormente no contemplaban. Los profesionales enfatizan que consideran la escala como un referente para poder valorar las necesidades de apoyo y poder priorizar los más necesarios e intervenir (con objetivos a corto plazo y a largo plazo). Más concretamente, se ha comentado que los ítems de la escala pueden desglosarse obteniendo un marco de referencia para planificar y crear un entramado de apoyos basados en las necesidades de apoyo de los alumnos con DID en los que intervengan diferentes profesionales y en diferentes momentos y espacios orientándose hacia unos objetivos comunes. De esta manera se potenciaría que la intervención estuviera alineada en todos los contextos del entorno del alumno con DID resultando, así, intervenciones más eficaces y generalizables. Finalmente, los profesionales resaltan que, pasado un tiempo, la escala les resultará muy útil para reevaluar las necesidades de apoyo y constatar la evolución de los alumnos con DID.

Creo que, sería bueno también que uno de cada uno de estos aspectos se pudiera ... concretar..y desglosar ... en más puntos ... ¿no? [...] más detallado ... Este aspecto detallarlo con diferentes momentos y lugares de determinantes de la vida [...] con qué aprendizaje crees tú que necesitaría más o menos apoyo ... y tú a lo mejor ves que en una actividad determinada consideras que se puede salir ella

medianamente sola ... No darle tanto apoyo ... dejar que lo haga ella sola...
(EntMeitat_Mtutora_A_45:56)

Y sobre todo, creo que la importancia está en que tienes un referente claro ... que después lo puedes reevaluar más adelante ... y ver más objetivamente si ha habido una evolución más objetiva ¿no? .porque muchas veces ... cuando estás trabajando con el alumno sí vas viendo esta pequeña evolución ... o te pasa lo contrario ... que dices, ostras parece que no avance, parece que no avance... En cambio si tienes referentes como más objetivo con la escala ésta... después puedes ver si realmente ha habido un avance... o no ha habido avance... en las competencias de este alumno. Que es importante también ... es como una referencia externa ¿no? no tanto subjetiva. Es un instrumento que permite ver la globalidad y realmente si hay un avance o no con este alumno
(EntMeitat_MEEH_A_57:58)

Los profesionales destacan que los resultados de la escala se complementan con los resultados de las observaciones realizadas en el contexto escolar. La escala es útil para la planificación y las observaciones les permiten concretarla.

La observación es más por momentos, por áreas, por ratos ... más desglosado así. Y la escala es más global y muy integral. Y está bien, porque si tú ves aquí en la escala que te sale algo flojita, puedes ir a decir... bueno, pues me voy a esta observación... y va ligado todo ¿no? Yo pienso que sí
(EntMeitat_MTutora_B_137:140)

Algún profesional destaca que a través de la escala pueden determinar el tipo de personal que necesita, ya que en ocasiones no se elige bien al profesional de apoyo para

ajustarse a las necesidades de los alumnos. Incluso comentan que la escala podría servir para pedir apoyos externos al centro.

Sí... también es básico para poder ver donde se necesitan estos apoyos... o de qué tipo... porque a veces, hay alumnado que por el tipo de apoyo que necesita tal vez el profesional necesario puede que sea una veladora que lo acompañe en los momentos aula... o en los momentos que tenga más dificultades a la hora del mediodía en estos espacios. Ver sobre todo el tipo de profesionales que puede intervenir. A parte de ver las necesidades educativas que pueda tener este alumno. [...] Muchas veces ves que ... quizás la escuela ha solicitado veladoras, y dices no, no ... lo que necesitamos no es una veladora sino que necesitas más apoyo más intensivo con los de educación especial ... o incluso pedir apoyos externos para dar una mano en el centro escolar, buscando otras estrategias de aprendizaje o crear adaptaciones... Claro, es importante saberlo porque el apoyo puede ser desde personal... de intervención personal hasta podría ser simplemente hacer un asesoramiento de hacer una adaptaciones de los materiales curriculares o un asesoramiento de estrategias... O sea... puede ser desde un apoyo puntual hasta la necesidad de que haya una persona específica... trabajando con este alumno... Pues sí, creo que va bien para ver qué tipo de perfil profesional puede necesitar o qué tipo de asesoramiento puede necesitar
(EntMeitat_MEEH_A_53:56)

Los profesionales manifiestan que la escala les permite potenciar la comunicación entre la escuela y la familia, además de obtener información extensa de las necesidades que presenta el alumno dado que los padres de los alumnos con DID son quienes expresan las necesidades de sus propios hijos. Aunque algunos profesionales consideran que tienen una relación muy estrecha con la familia y otros manifiestan que no disponen

de suficiente tiempo para comunicarse con los padres, en general, los profesionales comentan que la información que les proporciona la escala les resulta provechosa, dado que no suelen preguntar por las necesidades que tienen en el contexto familiar.

O por ejemplo la parte de casa, nosotros no tenemos tiempo de comunicarnos con la familia... y lleva la agenda para comunicar cosas puntuales... pero no le preguntamos en tu casa hace esto, o hace tal... y es una manera de saber de Gemma en el día a día como está en casa ... Pero es muy útil una información de parte de la familia que mediante la agenda no pueden desahogarse ni contarte cosas del día a día (EntMeitat_Aux_A_143:145)

Hombre, sí [considero importante la administración de la escala]! Porque nosotros sólo vemos la vertiente de aquí de la escuela... y al hacerlo conjuntamente con la familia... nos aportó mucha más información de la que yo tenía previamente aquí en la escuela ... había muchas cosas que en una evaluación inicial se deberían preguntar a los padres (EntMeitat_MEE_B_50:53)

En síntesis, los profesionales consideran muy útil la escala, ya que también les ha permitido compartir la mirada que tiene la escuela y la familia de los alumnos con DID. Por todo ello, los profesionales coinciden en que el encuentro con la familia mediante la escala se podría concretar como una reunión inicial de curso ya que les ha aportado información amplia de las necesidades del alumno. Los profesionales coinciden en que es muy interesante obtener la visión de los padres y poder discutir las necesidades de los alumnos conjuntamente, ya que sólo pueden observar las necesidades que tiene el alumno en el contexto escolar. En consecuencia, los profesionales proponen aplicar estrategias de intervención junto con los padres para trabajar en una misma dirección utilizando la escala como una herramienta útil de coordinación con la familia; y no sólo

para los alumnos con DID sino para todo el alumnado del centro, aunque ciertamente destacan que resulta de mayor interés en los alumnos más vulnerables.

Nos ha dado una visión amplia y además, porque con todos los ítems que contestamos, sólo hubieron un par... con lo que... no es que hubiera discrepancias... sino que a mí me sorprendió, ¿no? algún comentario de los padres, algún elemento... el de ir al baño... pero pienso que nos pusimos muy de acuerdo. Por tanto, sí tenemos una visión similar de Gemma. Y eso pienso que es muy importante. Que parece que vamos todos a una y está bien, porque si hubiera discrepancias grandes quizás deberíamos ajustar nosotros o ellos la manera de actuar con la niña, ¿no? [...]conocer lo que a mí me ayuda... a ver que los padres te puedan decir que ella se escapa... Pues cuando yo voy de colonias tengo que estar al "loro" ... Porque aquí sí que la veo que se mueve pero claro aquí no puede marchar... y esto es interesante. Todo esto es muy importante
(EntMeitat_MEED_A_31:34)

Sí, yo creo que es la gracia de la escala, que junta todos los ámbitos donde se desarrolla este alumno. La casa es el lugar más importante, quiero decir que aquí hacemos muchas horas, pero hay cosas que si no se trabajan en casa y por más que lo hagas, sólo se alcanzarán en ciertas horas o ciertas situaciones... Y es importante seguir una misma línea en muchos aspectos, desde casa. Con ella y con todos los alumnos, evidentemente, pero con ellos se hace más evidentemente, porque los demás tienen más autonomía de darse cuenta de cosas o de aplicar cosas de la escuela en casa ... que estos alumnos quizá se les hace más difícil porque necesitan el referente y el apoyo. En el momento que no está quizás el hecho de lo que estás trabajando se pierde también, porque relacionan algo con una persona que la hace... Entonces es muy interesante saber cómo se trabajan en

casa ciertas actitudes ... [...] Sí [es importante para planificar los apoyos], porque a través de saber cómo se trabaja ciertos aspectos o en qué punto está ... puedes ... no me sale la palabra reforzar ciertos aspectos u otros que veas que quedan un poco más colgados (EntMeitat_Vet_C_23:28)

En relación a la satisfacción, los profesionales han comentado que la dedicación y esfuerzo en administrar la escala en la fase de evaluación ha merecido la pena, ya que en general les ha proporcionado más información de la que disponían tanto del contexto escolar como de otros contextos. También, han destacado que merece la pena administrar la escala porque es adecuado focalizarse y profundizar en las necesidades de los alumnos con DID. Además, destacan que su utilización es muy provechosa permitiendo planificar los apoyos, así como permitiendo la reflexión sobre las necesidades de apoyo que refleja la escala.

La evaluación inicial... [la escala] encuentro que sí es importante.... [...] pero como evaluación inicial lo encuentro muy bien. Después no sé... ya veremos... como irá la segunda evaluación... si será exactamente igual, pero como evaluación inicial me ha parecido muy correcto (EntMeitat_MEEH_A_83:84)

Aceptabilidad. En general, los profesionales han manifestado que la aplicación de la escala les parece muy correcta y completa. Valoran que la escala se administre en formato entrevista y no en formato cuestionario, así como disponer de una persona que la gestione. Algunos profesionales han destacado que la escala es algo larga y que por ello recomiendan que se administre en dos reuniones en vez de una. Destacan que la escala es muy rica en cuanto a los ítems que evalúa proporcionando muy buena información y, por ello, expresan que continuarán utilizándola. No obstante, resaltan

que sería conveniente disponer de una versión más corta de la escala para hacer las reevaluaciones.

No sé si se podría reducir alguna cosa. Es muy larga, pero claro, tiene la riqueza que son ítems muy concretos y eso da información muy buena... [...] También encuentro interesante que sea una persona quién la va guiando y no que te den una hoja y tu tengas que contestar como otras pruebas que llegan a la escuela... "ten contesta esto"... porque el hecho de que tú nos fueras diciendo esto significa tal, tal, tal... clarificaba hacia dónde teníamos que contestar... y, por lo tanto, es mucho mejor la administración con una persona que no en el folio
(EntMeitat_MEED_A_57:60)

Además, encuentran indispensable hacer la administración conjuntamente con los padres y disponer de un espacio para llegar a un acuerdo acerca de las necesidades del alumno. No obstante, los profesionales alertan sobre las dificultades en administrar la escala cuando las familias son poco colaboradoras o bien reacias a comentar aspectos que consideran personales. En este sentido, comentan que podría ser complicado preguntar algún ítem de la escala tal como está escrito por lo que sugiere que deberían buscarse otras maneras de preguntarlos. Por último, los profesionales manifiestan que la escala debe administrarse una vez que se conozca mínimamente a la familia para establecer un clima de confianza en la administración de la escala.

Planificación de los apoyos

Se presentan los resultados de la valoración realizada por los profesionales relativa a la planificación de los apoyos a partir de la importancia, la eficacia y satisfacción, y la aceptabilidad.

Importancia. Los profesionales destacan la importancia de la planificación de apoyos para promover resultados más exitosos y la consideran imprescindible. Los profesionales hacen constar que antes de planificar los apoyos es importante reflexionar sobre el grado de participación del alumno en los diferentes momentos de la jornada escolar y del apoyo que recibe, ya que sabiendo dónde los alumnos con DID participan más o menos o dónde se facilitan más o menos apoyos permite priorizar y concretar la dirección que deberá tomar el apoyo para aumentar la participación en el contexto escolar. Así pues, los profesionales remarcan la importancia de que los apoyos deben extenderse a todas las áreas de necesidad del alumno.

Sí, claro tienes que mirar qué base tienes... donde participa más, donde participa menos, donde te interesa que participe... y entonces aplicar los apoyos y las estrategias en función de ello, sino podrían quedar muchas áreas vacías... de apoyo y en cambio, difícilmente... quiero decir que los apoyos estén repartidos equitativamente... que no pase que estén todos en un entorno y de otras áreas queden vacías (EntFinal_Vet_C_5:8)

En general, los profesionales comentan que la planificación de apoyos es importante para que todos los profesionales de los alumnos con DID estén coordinados y se dirijan hacia un plan de trabajo común y organizado. Así también, los profesionales destacan que es importante tener en cuenta los recursos y apoyos de los que disponen para poder gestionarlos mejor. Los profesionales manifiestan que el objetivo último de toda planificación de apoyos es poderlos retirar a medida que el alumno sea más competente y autónomo.

Sí, sí, porque cuando tú ofreces un apoyo, la intención a lo largo del tiempo, ya que son criaturas que están en la escuela, es que este apoyo disminuya porque

quiere decir que la criatura es más autónoma y evoluciona mejor. Por lo tanto, es importante ver cuál es su grado de autonomía, sobre todo de autonomía ... ante el trabajo, de la circulación en la escuela, si puede ir al baño, comer ... Y con eso tú te adaptas y pones el apoyo (EntFinal_MEED_A_5:8)

Eficacia y satisfacción. Los profesionales valoran de forma positiva la eficacia y la satisfacción de la planificación de los apoyos. En relación a la eficacia de la planificación de los apoyos, los profesionales destacan que la evaluación les ha servido de ayuda para la planificación, debido a que se examinaban todas las áreas de necesidad tanto de la escala como de las observaciones. Los profesionales destacan que la planificación de los apoyos les ha permitido priorizar los objetivos más importantes a trabajar y así ajustar y decidir qué apoyos ofrecer a los alumnos con DID. Los profesionales remarcan que en la planificación no sólo deben tener presentes los objetivos sino los apoyos más convenientes para alcanzarlos.

Y luego el hecho de ver diferentes estrategias y tener que elegir una... es como que te focalizaba hacia lo que queríamos aprender... hacia lo que le queríamos enseñar a ella. Pues cuál era quizás la mejor manera de llegar allí, a aquel conocimiento (EntMeitat_MEED_A_5:5)

La planificación de los apoyos les ha permitido tomar decisiones como equipo docente sobre cómo podrían ayudar más a los alumnos con DID. En este sentido, los profesionales han comentado que ha sido útil priorizar de uno a tres objetivos en la intervención, ya que permite priorizar los más necesarios y dirigir los esfuerzos a promover resultados exitosos. Asimismo, destacan que les resulta útil empezar por pocos objetivos e incrementándolos poco a poco. La planificación de los apoyos les ha ayudado a organizarse mejor en cuanto a las intervenciones que realizaban. *¡Sí, sí, sí!*

Evidentemente ha ido muy bien para acotar en qué dirección queríamos hacer después la intervención o centrar el apoyo (EntFinal_MEEH_A_26:27)

Los profesionales han manifestado que ha sido de mucha utilidad conocer estrategias basadas en la evidencia, ya que desconocían su existencia. Consideran que han aprendido y les ha aportado diferentes formas de trabajar que previamente han sido exitosas. Manifiestan que les ha aportado un crecimiento profesional ya que también les puede ser de utilidad a otros alumnos. En este sentido, valoran que se les haya proporcionado una metodología específica para apoyar a los alumnos con DID.

En relación a la satisfacción con la planificación de los apoyos, los profesionales manifiestan que el esfuerzo y la dedicación para concretar tanto objetivos como los apoyos, ha merecido la pena. De esta manera han podido extraer conclusiones válidas y objetivas y, así, mejorar la participación y éxito de los alumnos con DID en el centro escolar. Los profesionales enfatizan que la estructura de la planificación les permite identificar qué funciona mejor y, posteriormente, promover los cambios necesarios. En este sentido, constataron que la reunión grupal fue muy útil para poder coordinarse todos los profesionales y tomar decisiones conjuntas.

Aceptabilidad. Los profesionales manifiestan que la reunión grupal para la planificación de los apoyos fue acertada, muy estructurada y fluida. En general, los profesionales declaran que la planificación de los apoyos les pareció muy adecuada para decidir entre los profesionales la priorización de los objetivos y los apoyos a implementar. Además, los profesionales exponen que ha sido extremadamente útil disponer de los resultados de la evaluación justo antes de planificar los apoyos ya que ha permitido que la reunión estuviera centrada en cubrir las necesidades de los alumnos con DID. "*¡Sí! Fue todo bien. Yo creo que nos entendimos todos bastante y nos pusimos*

de acuerdo enseguida. Ninguna discrepancia, todo lo contrario. Nos fue muy bien para centrarnos y decidir entre todos qué aspectos abordar" (EntFinal_MEEH_A_18:19)

A los profesionales les pareció acertada la propuesta de los apoyos y objetivos dado que estaba desglosada con objetivos y apoyos concretos y claros. Además, valoran muy positivamente que haya sido una propuesta abierta que incluyera la relación de objetivos y apoyos en diversas áreas. También, consideran muy necesaria la reunión con todos los profesionales para llevar a cabo la planificación, a pesar de que algunos manifiesten que han tenido algunas dificultades para reunirse por falta de tiempo. Por último, los profesionales destacan que es adecuado el procedimiento de planificación de los apoyos, ya que se basa en los horarios y en los recursos disponibles del centro.

Sí, estaba muy desglosado [las diversas estrategias a utilizar y los objetivos a abordar] y también estuvo bien que tú llevaras unas propuestas y que nosotros lo valoráramos según el plan de trabajo de Claudia... (EntFinal_Mtutora_C_19:20)

Implementación de los apoyos

Se presentan los resultados de la valoración realizada por los profesionales en relación a la implementación de los apoyos en el contexto escolar a partir de la importancia, la eficacia y satisfacción, y la aceptabilidad.

Importancia. Los profesionales han destacado la importancia de la implementación de los apoyos llevados a cabo en el contexto escolar. Los profesionales destacan que es de vital importancia facilitar apoyos y ajustarlos para que el alumno pueda aprender los objetivos propuestos e incrementar su autonomía. Los profesionales comentan que el apoyo que necesitan los alumnos está orientando a explicitar los procesos de aprendizaje para que puedan progresar en su desarrollo.

En cuanto al contenido de conciencia fonológica, los profesionales manifiestan que es un contenido básico e imprescindible dado que es uno de los primeros aprendizajes de la lectoescritura. Los profesionales destacan que este contenido es importante para posteriormente poder aprender otros procesos de lectoescritura más complejos. Además, los profesionales enfatizan que este contenido es muy importante de aprender, ya que de esta manera le acerca más a los compañeros del grupo clase pudiendo participar más autónomamente en las actividades del grupo y en su vida futura.

¡Sí, del todo! Porque poder leer, aunque sea poco, la acerca más a los demás. A parte, de que le ayudará a ir por el mundo. A saber si viene la numeración del autobús, pero ahora también hay letras en los autobuses... Le ayudará a ir por el mundo y la acerca a sus compañeros el hecho de que ella pueda leer. Claro, es todo este... si algún día conseguimos que antes que Gemma se vaya de la escuela, pueda coger un libro y leer el título y les pueda decir a los demás... ¡ostras! Está compartiendo algo que la une al resto de niños. O está haciendo un trabajo cooperativo y que ella pueda participar en el librito escrito que hay, la acerca a los demás, no lo aleja (EntFinal_MEED_A_29:30)

En cuanto al contenido de correspondencia de uno en uno, los profesionales destacan su importancia porque es un concepto básico e imprescindible. Reconocen que los números y la cantidad son la base de los procesos matemáticos cuyo aprendizaje les va a permitir que puedan desarrollar más adelante temas más complejos como el razonamiento lógico-matemático. Asimismo, los profesionales destacan que este contenido les será de utilidad a los alumnos con DID no sólo para el aprendizaje escolar sino para su vida diaria. En definitiva, le permitirá ser más autónomo.

Yo pienso que sí, porque es una habilidad básica que de alguna manera, es un conocimiento básico que después el niño puede transferir en otras situaciones. En el patio, en el juego mismo, ¿no? como por ejemplo de agrupar, de juntar, por lo tanto, yo sí pienso que es una habilidad muy importante (EntFinal_Mtutor_B_5:8)

Eficacia y satisfacción. Los profesionales ponen de manifiesto la eficacia y su satisfacción respecto de la implementación de los apoyos en el contexto escolar. En relación a la eficacia, en concreto de las estrategias basadas en la evidencia, los profesionales manifiestan que han producido cambios positivos. Aunque afirmen que se trata de un proceso en el que han habido algunos contratiempos, los profesionales manifiestan que la implementación ha sido muy provechosa ya que los alumnos con DID han conseguido mejorar sus aprendizajes y ha logrado los objetivos propuestos. Así pues, los profesionales remarcan que ha sido de mucha utilidad trabajar los contenidos propuestos ya que les ha permitido comprenderlos. *Se ven resultados positivos, aunque han habido subidas y bajadas... Pero bueno, al final la conclusión que sacas es que sí que ha sido positivo (EntFinal_MTutora_A_34:37)*

Los profesionales han mencionado que las dos estrategias se han mostrado útiles, ya que han ofrecido apoyos válidos y funcionales. Los profesionales destacan que las estrategias han dado la oportunidad a los alumnos a que puedan responder por ellos mismos dado que en todo momento se les ofrecía un apoyo ajustado a su respuesta. Ello les ha permitido conocer mejor en qué momento se encuentran los alumnos y sus progresos. Los profesionales señalan que la aplicación de estas estrategias les ha permitido darse cuenta de aspectos que no tenían en cuenta y que eran tan trascendentales como la metodología utilizada. En general, los profesionales destacan que es muy importante sistematizar y mantener una rutina para el aprendizaje tal como se hace en las dos estrategias implementadas. La propuesta de ofrecer una graduación de

menos apoyo a más apoyo les ha parecido muy útil para promover cualquier aprendizaje de los alumnos con DID, ya tengan o no discapacidad. Así pues, los profesionales remarcan que estas estrategias les permiten ayudar a los alumnos con DID, así como a otros alumnos, a lograr aprendizajes.

Me ha gustado la idea de menos-apoyo. De ir de menos intrusivo a más y de ser más consciente de esto, de poder reflexionar en ello... Y pensar que cualquier aprendizaje, cualquiera en cualquier momento, sea en grupo, sea individual, sea con toda el aula, sea con Claudia, sea con quien sea, con discapacidad, sin discapacidad que el apoyo vaya de menos intrusivo a más. Y quizá sí cuando reflexionas sobre ello, está bien porque haces un esfuerzo de pensar esta graduación, que a veces les damos las cosas... Actuamos sin haber reflexionado si podríamos haber actuado un poco menos [...] es importante que nosotros actuemos, hacer esta graduación... (EntFinal_MEE_C_11:12)

Personalmente me ayuda a que también hay que sistematizar quizás algunas tareas que hacíamos con Gemma o a tener cuidado este tiempo de espera que a veces es necesario y cuando estás en el día a día no eres consciente. Y vas un poco con el "tenemos que terminar esto", y muchas veces este pequeño tiempo de retraso... es necesario para que puedan consolidar el aprendizaje (EntFinal_MEEH_A_64:67)

En cuanto al mantenimiento del aprendizaje, los profesionales han valorado muy positivamente que se haya mantenido a lo largo del tiempo. Asimismo, destacan que es necesario seguir mantenimiento el aprendizaje para que e los alumnos no los olviden. Así también, algunos profesionales han constatado que en algún caso el aprendizaje realizado se ha generalizado en otras actividades que han propuesto al alumno. En

general, los profesionales consideran que les ha sido útil conocer más estrategias que puedan llevar a cabo posteriormente en el aula teniéndolas como un recurso y una herramienta más de trabajo que han aprendido.

Cuando tienes que transferir este conocimiento a otras situaciones, que ya no son fichas de colores que tienes que pasar de un lado a otro ... sino que quizás trabajas con un material como los bloques lógicos o con imágenes ... Te das cuenta que el niño tiene una cierta autonomía, es decir, si el niño está concentrado, si el niño tiene ganas de hacer esta actividad, ves que tiene esta habilidad. Por lo tanto, yo pienso que esta estrategia de alguna manera, al menos otorga al niño este conocimiento para poder resolver este tipo de situaciones (EntFinal_Mtutor_B_9:10)

Pues que se tiene que seguir haciendo, hay que seguir trabajando para que tenga asimilado muy bien la generalización de este concepto trabajado. Se ha de seguir haciendo el día a día porque son niños que fácilmente olvidan cosas que ya han aprendido. Se tiene que seguir trabajando. Y la estrategia la volveré a usar junto con otras que tengo (EntFinal_MEE_B_65:66)

En relación a la satisfacción de la implementación de los apoyos, los profesionales han manifestado que ha merecido la pena la aplicación de las nuevas estrategias. Destacan que el esfuerzo que se ha realizado ha sido relevante para el desarrollo de los alumnos con DID obteniendo resultados muy positivos. Además, valoran que la intervención se haya realizado en el grupo clase, ya que ha podido aprender al lado de sus compañeros permitiendo que todos los alumnos hayan obtenido beneficios en su aprendizaje.

Hay que decir que hay ratos que ella las ha aprovechado, tal como se ha podido ver en los resultados. Aunque estuviera con el grupo grande, con el grupo clase es más complicado. O sea tenía un frente contraproducente, la atención del grupo de clase, que a veces veías que sí que le tenías que llamar la atención, y decir Gemma escucha. Pero bueno, esto es un esfuerzo que hemos visto que ha tenido un provecho. [...] pero Gemma debe estar en el grupo de clase como todos los niños (EntFinal_MTutora_A_52:55)

Aceptabilidad. Los profesionales consideran que los contenidos escogidos para la implementación de los apoyos han sido adecuados ya que formaban parte del plan de trabajo de los alumnos con DID. Asimismo, los profesionales destacan que el acierto de ajustar los materiales a las necesidades de los alumnos con DID.

En general, los profesionales manifiestan que les ha parecido muy correcta la estructuración de la estrategia ya que ha sido muy pautada, además de ser muy fácil de aplicarla. La mayoría de profesionales han destacado que han necesitado sólo unos minutos de tiempo para la aplicación de las estrategias, aunque en algún caso el tiempo de aplicación haya sido mayor. No obstante, aunque volverían a implementar las estrategias, una profesional puso de manifiesto que dedicó mucho tiempo de aplicación, si tenía en cuenta las horas que disponía de atención al alumno con DID. De todas maneras, los profesionales consideran que se podría mejorar la aplicación de la estrategia para que el alumno mantenga la motivación hasta finalizar la aplicación, así como aligerar la repetición de la estrategia. En este sentido, los profesionales proponen reducir el número de intentos en la aplicación y utilizar diversos materiales. Un profesional considera que la estrategia debería enfatizar el error cometido por el alumno con DID para hacerlo consciente del error y no omitirlo; y otro propone que se podría

aplicar la estrategia en el contexto familiar, de forma que resultara un refuerzo de lo aprendido.

A la hora de aplicar nos fue bien, ver esta estructura tan marcada, tan pautada... y tan repetitiva y tanto... Y eso, hacerle contar cada bolita, o cada osito o cada lo que fuera porque antes vimos que decía los números como si estuviera recitando, no entendía el sentido. Nos fue bien verlo... (EntFinal_Mtutora_B_24:24)

Los profesionales destacan que la implementación de las estrategias se ha realizado a través de los recursos de los que disponen en el centro escolar no necesitando ningún material muy específico para la intervención. En este sentido, destacan que tienen tradición de utilizar materiales adaptados para la inclusión educativa y que, por lo tanto, les ha sido fácil crear el material. Los profesionales coinciden en que la preparación para implementar la estrategia ha sido muy adecuada y necesaria, tanto la presentación como el role playing. Además, valoran disponer de un documento explicativo con los pasos a seguir de la estrategia a implementar. Los profesionales remarcan también que los registros de evaluación de las estrategias han sido muy sencillas de completar y, además, les ha permitido anotar algunos comentarios paralelamente a la intervención. En definitiva, les ha facilitado ver de forma muy clara la evolución de los alumnos con DID. Incluso, algún profesional ha manifestado que deberían realizar más registros de evaluación de las prácticas educativas que desarrollan.

[El registro] a mí es un aspecto que me ha gustado bastante porque puedes ir viendo de forma más clara la evolución e incluso puedes ir tomando apuntes [...] Puedes recoger no sólo los aspectos que estaban prescritos dentro de la intervención, sino que puedes ir apuntando otros aspectos que van surgiendo o de

otras ideas que te puedan surgir. A parte de que vas viendo de forma bastante clara la evolución y sobre todo ahora que tenemos las gráficas y todo, aún más
(EntFinal_MEEH_A_50:63)

Procedimiento general

Por último, se presentan los resultados relativos a la valoración de los profesionales sobre el procedimiento general implementado en el contexto escolar a partir de la eficacia y satisfacción, y la aceptabilidad.

Eficacia y satisfacción. Los profesionales valoran la eficacia y la satisfacción del procedimiento general implementado en el contexto escolar de forma muy positiva. En general, los profesionales hacen constar que ha sido muy beneficiosa la colaboración con la universidad, la gestión de cada fase del proyecto, así como la implementación del procedimiento general.

Los profesionales han valorado muy positivamente cada una de las fases del procedimiento implementado. En este sentido, los profesionales destacan que la fase de evaluación, tanto la administración de la EIS-I/A como las observaciones en el contexto escolar, han sido de utilidad para identificar necesidades y fortalezas. La planificación de los apoyos también la han valorado positivamente, ya que les ha ayudado a concretar objetivos realistas como también la aplicación de los apoyos que afirman que les ha permitido conocer y aplicar nuevas estrategias. Enfatizan que en su conjunto les ha aportado un recurso más al centro escolar. Los profesionales destacan que la sistematización de la estrategia ha sido beneficiosa en la medida que les ha permitido reflexionar entorno a la organización y provisión de los apoyos y constatar los resultados positivos de su aplicación.

Muchas veces, aunque he valorado esto de la evaluación, también soy muy impulsivo a la hora de trabajar o también por el tipo de trabajo... Yo hago un seguimiento puntual de Gemma y entonces llegas al aula y no sabes lo que están haciendo, no sabes lo que trabajarán y muchas veces improviso. Entonces me he dado cuenta de que sí, todo eso está bien, es divertido y todo lo que quieras pero quizás no siempre es lo que le va bien a Gemma. Y entonces también es importante pautar unos trabajos, tener una estructura más cerrada para ayudar a que en este caso Gemma estructure mucho más sus ratos que está en la escuela (EntFinal_MEEH_A_92:95)

Los profesionales destacan que la implementación del procedimiento general ha permitido reflexionar sobre el papel fundamental que tienen los apoyos para que los alumnos puedan desarrollar las actividades y puedan aprender. Así pues, destacan que es un procedimiento muy personalizado centrado en las necesidades del propio alumno con DID. En general, los profesionales consideran que el resultado global de la implementación de todo el procedimiento es muy positivo y que ha supuesto un beneficio tanto al alumno con DID como para ellos mismos.

Quizás es muy evidente, pero yo creo que es básico y muy positivo que todo está centrado en las necesidades de este alumno en concreto. No es en plan, un niño cualquier niño que necesita ayuda, sino qué tipo de ayuda, cómo hemos de actuar sobre este niño, esto le servirá, eso no... Por lo tanto, es muy personalizado y eso es muy positivo (EntFinal_Vet_C_53:54)

En relación a la satisfacción, los profesionales destacan que ha valido la pena implementar todo el procedimiento de evaluar, planificar e implementar los apoyos. Los

profesionales remarcan que les ha aportado una importante reflexión pedagógica que les ha permitido extraer conclusiones para cambiar las prácticas.

[Ha valido la pena] este parón y poder ver qué pasa con esta niña. Y también para conocer maneras diferentes, porque si no te quedas con tu teoría y los cursillos que puedas ir haciendo... Y conocer maneras nuevas que tú no conocías es muy interesante. Yo creo que me ha ido bien. [...] que a veces tenemos que detenernos, de decir qué necesita Gemma, deberíamos sentarnos más tiempo, coordinarnos más entre los tutores, con los maestros de educación especial, es decir, toda la reflexión pedagógica pienso que es muy importante y el día a día nos come... Hay momentos en los que hay que detenerse, y una excusa como puede ser una investigación... te da la oportunidad de hacer esto, y por eso pienso que es muy interesante poder ayudarte para poder hacer esta investigación a la vez nos ayuda a nosotros para tocar el día a día de la escuela. Pienso que es muy importante. [...] Al final al que enriquece más es a los niños, que es para quien estamos trabajando (EntFinal_MEED_A_65:78)

Aceptabilidad. Los profesionales muestran su acuerdo con la implementación del procedimiento general en el contexto escolar. Los profesionales afirman que el procedimiento ha sido adecuado y que están muy satisfechos de haber colaborado; más aún, volverían a participar en la implementación del procedimiento si se les volviera a solicitar. Los profesionales han valorado que haya sido una investigación integrada en la práctica educativa y manifiestan que la propuesta estaba muy estructurada y bien secuenciada.

Me gusta mucho que desde la universidad se haga investigación... Me gusta mucho que se pueda colaborar en estas investigaciones y que esto no vaya al

margen de la escuela. Por lo tanto, volvería a decir que sí
(EntFinal_MEE_C_13:20)

De todas maneras, algún profesional ha destacado que necesitarían más tiempo para reunirse con sus compañeros y que el día a día de la escuela no lo permite por lo que proponen explorar nuevas alternativas para la reflexión conjunta como por ejemplo mediante las nuevas tecnologías. Además, algunos profesionales han destacado algunas de las dificultades con que se han encontrado en la implementación de los apoyos. Por ejemplo, en un caso, se han tenido que prolongar los minutos de aplicación de la estrategia cuando el profesional de apoyo disponía de escasas horas semanales de apoyo.

Así también, algunos profesionales coinciden en que las únicas dificultades que han habido son algunos imprevistos en la aplicación de las estrategias que surgían por las fiestas escolares o la dinámica del colegio y por la salud de los alumnos con DID. Así pues, ha habido la necesidad de alargar las sesiones de aplicación. Además, en algunas ocasiones han tenido que realizar la sesión de implementación de la estrategia fuera del aula debido a algún cambio de actividad en el horario escolar.

Lo hemos tenido que alargar porque después está la realidad de que el niño ha estado enfermo... Claro, después está la realidad, una cosa es lo que hay en papel, haremos esto, haremos lo otro... y después te encuentras que si está dos meses ingresado... (EntFinal_Mtutora_B_45:52)

Valoración numérica de los profesionales

Los resultados cuantitativos de la validez social de los profesionales sobre el procedimiento de planificación de los apoyos han sido ciertamente altos. Mayoritariamente los profesionales han puntuado todos los ítems del cuestionario entre “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. El procedimiento de evaluación, planificación e implementación de los apoyos les ha ayudado a planificar y proveer de apoyos al alumno (M=1.60; DS=.69); los resultados de la observación les han ayudado a conocer al alumno y los apoyos que le facilitan en la escuela (M=1.60; DS=.69); los resultados la EIS-I/A les han ayudado a entender las necesidades de apoyo del alumno (M=1.60; DS=.51); las propuestas de apoyos que han sido identificadas como estrategias basadas en la evidencia a partir de la literatura les han sido útiles (M=1.70; DS=.48); la identificación de una a tres prioridades para la provisión de los apoyos les ha resultado útil (M=1.60; DS=.51); les ha merecido la pena el tiempo y la energía invertida en el procedimiento de evaluación, planificación e implementación de los apoyos por los beneficios obtenidos para el alumno (M=1.80; DS=1.03).

Discusión

8.1. Evaluación centrada en los alumnos con DID

8.2. Planificación de los apoyos

8.3. Implementación de estrategias basadas en la evidencia

8.4. Validez social del procedimiento de planificación de los apoyos

A continuación se presenta la discusión sobre los resultados obtenidos del procedimiento de planificación de los apoyos al alumnado con DID en contexto escolar ordinario, así como de la validez social del procedimiento implementado. En primer lugar, se aborda en relación a la evaluación centrada en los alumnos con DID obtenida gracias a las observaciones en el contexto escolar ordinario y a través de la administración de la EIS-I/A. En segundo lugar, la discusión se centra en los resultados de la planificación de los apoyos que se realizó mediante la discusión con el equipo de profesionales del centro escolar. En tercer lugar, se discuten los resultados de la implementación de estrategias basadas en la evidencia al alumnado con DID y finalmente, se discuten los resultados de la validez social que establecen los profesionales implicados del procedimiento de planificación de apoyo. En cada uno de los apartados se detallan, además, las limitaciones, implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación.

8.1. Evaluación centrada en los alumnos con DID

El propósito de la evaluación era conocer cómo los alumnos con DID interactúan en su contexto escolar ordinario y cómo éste interactúa con los alumnos, así como identificar sus necesidades de apoyo.

Diversos estudios refuerzan la importancia de conocer profundamente a los alumnos con DID para una ajustada planificación e implementación de apoyos (Downing & Demchak, 2008; Janney & Snell, 2014; Jorgensen et al., 2010; Walker et al., 2014). Por otra parte, las investigaciones actuales están promoviendo estudios sobre la inclusión educativa en los centros educativos ordinarios a fin de fomentar la presencia, participación y aprendizaje de los alumnos (Dessemontet et al., 2012; Duran-Gisbert & Giné-Giné, 2011; Echeita, 2009; Generalitat de Catalunya, 2015, 2017;

Shogren, Luckasson, et al., 2015; UNESCO, 2008; United Nation, 2006) . En este sentido, los resultados de la evaluación centrada en los alumnos con DID en entornos inclusivos ha permitido identificar cinco temas principales clave a los que debería prestarse atención para promover inclusión educativa: los apoyos, el comportamiento, las relaciones sociales, las actividades de participación y aprendizaje escolar y las necesidades.

Nuestros resultados coinciden con diversos estudios en considerar a los apoyos un elemento crítico para la inclusión educativa de los alumnos con DID (Browder et al., 2014; Dessemontet et al., 2012; Downing & Demchak, 2008; Giangreco, 2014; Morningstar et al., 2015; National Professional Development Center on Inclusion, 2011; Ryndak et al., 2013; Sailor, 2009). En efecto, los profesionales, tanto el personal docente como no docente, utilizaban múltiples y diversos apoyos para aumentar la participación y el aprendizaje de los alumnos con DID, ya sea adaptando y utilizando diversos materiales como facilitando un apoyo personal a lo largo del contexto escolar. Este apoyo no solamente se ha observado en el aula, sino que también se proporcionaba en espacios fuera del aula. Concretamente, tal y como se muestra en otros estudios se observaron apoyos visuales, adaptaciones, entre otros (Fisher & Frey, 2001; Kurth, Lyon, & Shogren, 2015; Lee et al., 2006; Morningstar et al., 2015; Soukup et al., 2007). Además, tal y como se ha encontrado en otros estudios observacionales, el apoyo se ha proporcionado mayoritariamente en gran grupo junto a los iguales sin discapacidad (Kurth et al., 2015; Kurth & Mastergeorge, 2012).

Otro aspecto a destacar es la importancia que tienen los iguales como fuente de apoyo para los alumnos con DID, como también ha puesto de manifiesto la literatura científica (Carter & Pesko, 2008; Carter, Sisco, Brown, Brickham, & Al-Khabbaz, 2008; Fisher & Frey, 2001). Así pues, los iguales sin discapacidad, aunque en menor

medida que los adultos, han podido ejercer de apoyo obteniendo un impacto muy positivo para promover la participación del alumnado con DID en todo el contexto escolar tanto en las aulas como en los diversos espacios del centro (en el recreo, en el comedor escolar, etc) (Soukup et al., 2007).

Se ha observado también que los propios alumnos con DID, por un lado, disponían de diversos recursos para participar en el contexto escolar ordinario y, por otro lado, mostraban autonomía para realizar algunas actividades. En este sentido, los alumnos con DID observaban, imitaban y se autoregulaban gracias al referente de sus iguales sin discapacidad sirviéndoles de modelos para desarrollar las actividades. Así pues, abundando en las aportaciones de la literatura, nuestros resultados muestran como en el contexto inclusivo los alumnos con DID tienen elevadas oportunidades de aprendizaje académicas, sociales, de desarrollo de competencias personales, etc. (Cosier et al., 2013; Dessemontet et al., 2012; Downing & Eichinger, 2008; Ryndak et al., 2013, 2014; Wehmeyer, 2003; Wehmeyer & Lee, 2017).

Se observaron también habilidades comunicativas y de interacción social, en particular en el juego conjunto tanto con sus iguales como con los adultos (maestros de apoyo, tutores, educadores o auxiliares, personal de cocina del centro educativo, etc). En general, se mostraban relaciones positivas y de afecto tanto con los iguales sin discapacidad como con los adultos. Aunque ciertamente, la situación personal (mutismo selectivo) ha afectado la calidad de las relaciones sociales de una alumna con DID participante, coincidimos con lo que la literatura científica ha puesto en evidencia respecto a considerar la comunicación y el juego por parte del alumnado con DID acciones y actividades fundamentales para participar en el entorno y en la comunidad (Machalicek et al., 2009; Reichow & Volkmar, 2010).

Las actividades de participación y aprendizaje escolar de los alumnos con DID han centrado últimamente el interés de los investigadores con objeto de facilitar el acceso al currículo ordinario (Courtade et al., 2012; Shogren et al., 2017; Spooner, Browder, & Meier, 2011). Los profesionales han dado la posibilidad a los alumnos con DID de nuestro estudio de acceder al currículo escolar de materias de educación general y al desarrollo de rutinas diarias. No obstante, los alumnos con DID presentaban, a lo largo de su jornada escolar, necesidades en el ámbito de la atención, de la participación y del aprendizaje, coincidiendo con los resultados de otros estudios (Chung et al., 2012; Kelly & Devitt, 2010; Kelly et al., 2014; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). En síntesis, podemos afirmar que las mayores necesidades de apoyo que se han detectado en los alumnos con DID a lo largo de las actividades diarias en la escuela son las que tienen que ver con el aprendizaje y la participación en actividades académicas, como se reconocen en otras investigaciones (Adam-Alcocer, 2015; Guillén, 2014). Cabe destacar, de todas maneras, que las necesidades en el ámbito de la salud y de la conducta han llegado a interferir notablemente en el desarrollo de las actividades diarias de los alumnos con DID.

Los profesionales tienen ante sí grandes desafíos para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos con DID en los centros escolares ordinarios y promover así su inclusión (Chung et al., 2012; Cushing et al., 2005; Kelly & Devitt, 2010; Kelly et al., 2014). Nuestros hallazgos, pues, complementan los escasos estudios realizados en torno a los temas relevantes para facilitar la inclusión educativa en contextos ordinarios (Kurth et al., 2015; Morningstar et al., 2015).

No obstante, cabe considerar algunas limitaciones. En primer lugar, la cantidad de observaciones en el contexto escolar son reducidas, aunque su número coincide con el de otros investigadores como Jorgensen et al. (2010). Sin embargo, nos hemos

esforzado en observar con detalle y en diferentes espacios y momentos del día para recoger las máximas situaciones diferentes dentro del contexto escolar. Y segundo lugar, sería interesante llevar a cabo un análisis más profundo de las observaciones complementando el estudio descriptivo con un análisis inferencial.

Así pues, se desprenden diversas implicaciones prácticas sobre la evaluación centrada en los alumnos con DID. Los instrumentos utilizados en este estudio han permitido identificar las diversas fortalezas y necesidades de los alumnos con DID en su participación en las actividades del día a día del contexto escolar ordinario. En este sentido, tanto las observaciones llevadas a cabo como la EIS-I/A son instrumentos que se revelan valiosos y que deben ser integrados y relacionados permitiendo obtener una mirada holística e integral de los alumnos con DID. Además, estos instrumentos facilitan el diseño de entornos efectivos que mejoran el ajuste entre la competencia del alumno y el contexto educativo a fin de promover resultados personales valiosos y una mejor calidad de vida. De esta manera, se abandona la mirada hacia las dificultades de forma estática para focalizar la mirada en las necesidades y fortalezas del alumno con DID para participar en su entorno escolar (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Thompson et al., 2009).

Es importante señalar que los profesionales educativos pueden hallar en este estudio una guía orientativa para realizar sus propias observaciones de evaluación inicial centrada en los alumnos con DID a partir de los temas centrales identificados. Asimismo, la EIS-I/A ayuda a los profesionales a valorar las áreas relevantes de la vida de los alumnos con DID y que deben tener en cuenta. De esta manera, los profesionales disponen de actividades globales en las que los alumnos con DID deben poder ser partícipes al igual que lo es el alumnado sin discapacidad.

Las futuras investigaciones se alinean con las implicaciones prácticas del estudio. Así pues, se necesita seguir realizando investigaciones sobre la participación y aprendizaje de los alumnos con DID en entornos inclusivos ya que actualmente son escasos los estudios disponibles (Kurth et al., 2015; Morningstar et al., 2015). Ello nos permitirá detallar y replantear la organización y el lugar en que se prestan los apoyos. Es asimismo necesario seguir realizando estudios en relación con la evaluación centrada en los alumnos con DID como componente primordial para la planificación e implementación de los apoyos que faciliten la construcción de guías de observación sobre la participación del alumnado con DID en entornos ordinarios e inclusivos para que puedan estar al alcance de los profesionales. En este sentido, se necesita seguir explorando sobre los temas nucleares resultado de nuestra investigación.

En resumen, el estudio, por un lado, indica las fortalezas y necesidades de los alumnos con DID en el entorno ordinario e inclusivo de manera holística y, por otro lado, identifica los temas nucleares para realizar una evaluación centrada en alumnos con DID en entornos inclusivos desde una perspectiva ecológica y multidimensional (FEAPS, 2007; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). De esta manera, los profesionales educativos pueden valorar críticamente y ajustar la provisión de los apoyos personalizados para incrementar el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos con DID a fin de ofrecerles una mejor calidad de vida.

8.2. Planificación de apoyos

Los resultados de la discusión de los equipos de profesionales para la planificación de los apoyos del alumnado con DID se articulan en dos grandes ejes: la participación de los alumnos con DID y los apoyos que necesitan para participar en el contexto escolar. Ambos ejes deben tomarse en consideración para la planificación de

apoyos centrado en base a una perspectiva socioecológica que focaliza la atención en el contexto y en la interacción del alumno con éste.

Los profesionales han destacado que la participación de los alumnos con DID ha sido variable según el tipo de materia y de las agrupaciones del grupo clase. Así pues, los profesionales resaltan que las materias en las cuales los alumnos con DID participan más son las manipulativas y actividades experienciales. En cambio, por lo general, los alumnos con DID tienen una menor participación en las materias en los que entran en juego la dimensión cognitiva (manejo de conceptos, atención, etc.). Asimismo, los profesionales también destacan que los alumnos con DID tienen una baja autonomía en ciertas habilidades funcionales y, en algún caso, los profesionales detectan conductas desafiantes.

En los últimos años ha habido una creciente preocupación por promover la participación de los alumnos con DID en centros escolares ordinarios (Cushing et al., 2005; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). Así pues, encontramos en el estudio de Kelly et al. (2014) que los alumnos con DID se enfrentan a una serie de obstáculos para su participación en el contexto ordinario en la etapa de educación primaria que son coincidentes con los resultados de nuestro estudio; nos referimos a dificultades asociadas con habilidades académicas, falta de destreza en habilidades funcionales y presencia de conductas desafiantes. En consecuencia, requiere ajustar la planificación y orientar los apoyos para responder a dichas necesidades de una forma precoz a fin de garantizar la participación de los alumnos con DID (Chung et al., 2012).

Las agrupaciones del alumnado en el aula (gran grupo, medio grupo, pequeños grupos, atención personalizada, etc.) son variables contextuales y ecológicas que influyen de forma determinante en la participación de los alumnos con DID en los

contextos escolares ordinarios (Kelly et al., 2014; Kurth et al., 2015; Soukup et al., 2007). Los profesionales destacaron que las agrupaciones de medio grupo, de grupos reducidos o de atención individual y personalizada producen mayor participación que en gran grupo. En efecto, Kurth et al. (2015) afirman que en la agrupación en gran grupo, los alumnos con DID se comportaban de forma pasiva, coincidiendo con lo que hemos encontrado en la discusión de los profesionales para planificar los apoyos en nuestro estudio. No obstante, Soukup et al. (2007) nos advierten que una planificación con una excesiva atención individual en los alumnos con DID en contextos ordinarios podría ser contraproducente para su interacción con los iguales sin discapacidad. Por lo tanto, la planificación de los apoyos debe procurar equilibrar y ajustar las ayudas, modificaciones, adaptaciones y, en general, los apoyos para que el alumno progrese y pueda participar plenamente en el contexto escolar.

En cuanto a los apoyos, los profesionales remarcaron que principalmente los alumnos con DID necesitan un elevado apoyo en las actividades en las que estos alumnos suelen tener una menor participación; es decir, en las materias académicas, así como en algunas habilidades funcionales como por ejemplo ir al baño autónomamente o bien en cuanto a la prevención y disminución de las conductas disruptivas. Por el contrario, los profesionales indican que los alumnos con DID necesitan poco apoyo en las actividades que tienen una mayor participación. En este sentido, diversos estudios ponen de manifiesto el lugar central que tienen los apoyos para que los alumnos con DID puedan participar en el contexto escolar ordinario (Downing & Demchak, 2008; Kurth et al., 2015; Morningstar et al., 2015).

La evaluación de las necesidades y fortalezas de los alumnos con DID es requisito previo para la planificación de los apoyos, es decir, la priorización y concreción de apoyos y objetivos (Downing & Demchak, 2008; Luckasson et al., 2002;

Schalock, 2006; Thompson et al., 2009; Wehmeyer et al., 2008). Los profesionales enfatizaron que gracias a la evaluación previa del alumno con DID pudieron corroborar sus necesidades de apoyo así como conocer otras nuevas igualmente importantes para la planificación de los apoyos. Los profesionales subrayaron que la colaboración de la familia resultó determinante en la evaluación, ya que han compartido la visión de las necesidades de apoyo de su propio hijo permitiendo enriquecer y ofrecer una planificación de apoyos más ajustada a las necesidades más elevadas y prioritarias de los alumnos con DID. La importancia de incorporar la voz y visión de la familia a fin de planificar los apoyos es asimismo puesta de manifiesto por la investigación disponible (Downing & Demchak, 2008; Spooner, Browder, & Jimenez, 2011).

Nuestro estudio contribuye, pues, a la progresiva eliminación de barreras, la priorización de los objetivos y apoyos, y la colaboración entre los profesionales para la planificación de los apoyos. De hecho es escasa la literatura que aborde el componente de planificación dentro del procedimiento de evaluación, planificación e implementación de los apoyos. Por ello, el estudio asume la necesidad de que los equipos de profesionales dispongan de orientaciones en la planificación de los apoyos en alumnado con DID en entornos inclusivos.

Sin embargo, se deben tener en consideración las siguientes limitaciones del estudio. Primero, la planificación y priorización de apoyos se realizó a partir de un número reducido de objetivos y apoyos, por lo que para una planificación de un sistema de apoyos integrado y completo serán necesarias más sesiones de discusión y de comunicación continua entre los profesionales y las familias de los alumnos con DID aunque requiera de tiempo y energía para hacerlo (Thompson et al., 2010) . Segundo, a pesar de que disponíamos de la colaboración de las familias en la fase previa de evaluación del alumno con DID se debería incorporar nítidamente su voz ayudando a

desarrollar objetivos, proporcionando información sobre cómo y dónde situar el apoyo, etc. (Downing & Demchak, 2008). Tercero, a pesar de que el estudio se enmarque en un enfoque de estudio de casos, se debería aumentar el número de escuelas participantes a fin de producir una mayor transferibilidad del estudio.

Los resultados del estudio conllevan diversas implicaciones prácticas y futuras investigaciones. Las escuelas necesitan incorporar una planificación de los apoyos basados en la planificación socioecológica a partir de los recursos de los que disponen y en la búsqueda de estrategias basadas en la evidencia para la resolución de necesidades que presenten los alumnos con DID mejorando, así, las estrategias que no produzcan un progreso en los resultados de los alumnos (Cook & Odom, 2013; Ryndak et al., 2013; van Loon, 2009b). La cuestión pues, ya no radica en si los alumnos con DID requieren de mayores apoyos en determinadas actividades del día a día en la escuela, sino en cómo debemos organizar los apoyos para que todos los alumnos incluidos los alumnos con DID puedan progresar en su contexto de educación general y ordinario, así como que puedan ser gestionados de la forma más efectiva y ecológica. Las investigaciones futuras deberían ir en esta línea. Asimismo, la planificación de apoyo debería centrarse en cubrir las necesidades holísticas de los alumnos con DID, incluyendo también el acceso al aprendizaje de habilidades académicas del plan de estudios de educación ordinaria (Shogren et al., 2017). En este sentido, el constructo de calidad de vida nos proporciona un marco en el que enfocar la planificación de apoyos que tenga en cuenta las necesidades de los alumnos con DID de forma integral promoviendo mayor satisfacción personal así como el incremento de la participación de los alumnos con DID en el contexto ordinario (Schalock, 2018; Schalock & Luckasson, 2013; Verdugo, 2009). Además, en dicha planificación debe incorporarse las fortalezas y las

preferencias de los alumnos con DID para potenciar sus habilidades (Niemiec, Shogren, & Wehmeyer, 2017; Shogren et al., 2017; Spooner, Browder, & Jimenez, 2011).

Los profesionales que forman parte del equipo de planificación pueden ser muy diversos y, por ello, además de los tutores y de los maestros de apoyo pueden implicarse tanto los educadores como auxiliares educativos como se ha procurado llevar a cabo en el estudio. Spooner, Browder y Jimenez (2011) recomiendan encarecidamente su participación ya que suelen implicarse en muchas de las actividades que realizan los alumnos con DID en el contexto escolar. No obstante, también pueden incorporarse otros especialistas o profesionales como por ejemplo logopedas o psicólogos (Spooner, Browder, & Jimenez, 2011). Futuras líneas de investigación deberán indagar en maneras de proveer estos apoyos de forma sostenible entre profesionales para facilitar así un abordaje integrado.

La planificación debe velar para que los apoyos se alineen con los correspondientes de manera que sean concretos y medibles (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010). Los objetivos propuestos para los alumnos con DID deben estar asociados a los objetivos de sus iguales sin discapacidad garantizando el acceso al currículo de educación general, así como incorporando otros objetivos específicos para cubrir otras necesidades que puedan tener los alumnos con DID, como por ejemplo en habilidades funcionales o programas de disminución de conductas disruptivas (Spooner, Browder, & Jimenez, 2011). Así pues, la planificación de apoyos ayuda a regularizar y gestionar de manera efectiva los apoyos, optimizando así los recursos disponibles. Por último, es importante revisar periódicamente la planificación de apoyos como señalan Thompson et al. (2010).

En resumen, la discusión para la planificación de apoyos es de vital importancia en el contexto escolar para crear una visión conjunta y no sesgada de la participación

del alumno, de las barreras que interfieren en el entorno para la plena participación en el contexto y para la concreción de los apoyos que les permitan superar dichas barreras y cubrir sus necesidades. Por tanto, la planificación ejerce un lugar relevante para la participación en el aula y en el contexto escolar en general.

8.3. Implementación de estrategias basadas en la evidencia

Los resultados de la implementación de estrategias basadas en la evidencia nos muestran que los alumnos con DID que han participado en el estudio han adquirido el conocimiento de hacer correspondencia de uno en uno entre el número y la cantidad con la estrategia de menos apoyo en matemáticas. Asimismo, en el caso de una de las alumnas con DID, Gemma, vemos que los resultados han sido exitosos también en el aprendizaje de la identificación de los sonidos iniciales de las palabras, una habilidad de conciencia fonológica, con la aplicación de la estrategia de retraso temporal en lengua.

Como resultado de la intervención, los tres alumnos con DID aprendieron a hacer la correspondencia de uno en uno asociando el número solicitado por el maestro con la cantidad correspondiente al número demandado; esta habilidad no se mostraba aprendida en la línea base, es decir, antes de iniciar la intervención. Por tanto, cuando el maestro decía "Pasa una ficha al otro lado de la línea", los alumnos con DID pasaron una ficha al otro lado de la línea. Los alumnos aprendieron el resto de contenido de la misma forma mostrando finalmente una eficacia generalmente elevada de la intervención. Además, Gemma también aprendió a identificar el sonido inicial de diferentes palabras al asociarlo correctamente con las correspondientes palabras completas de las tarjetas. Esta era una habilidad que no se demostraba aprendida en la línea de base. Por tanto, cuando el maestro decía "Señala la palabra que empieza por rrrrr", Gemma señalaba correctamente la palabra "Rosa". De la misma forma Gemma aprendió el resto de contenido mostrando la eficacia de la intervención.

Varios autores coinciden en que la correspondencia de uno en uno y la conciencia fonológica son dominios esenciales y críticos en el aprendizaje académico (Browder & Spooner, 2014; Thoma et al., 2016). En el caso de la correspondencia de uno en uno es relevante ya que se reconoce como una habilidad fundacional del área de matemáticas, es decir, es una de las habilidades de numeración básicas para la construcción de los cimientos hacia la comprensión matemática y el sentido de la numeración (Browder & Spooner, 2014; National Council of Teachers of Mathematics, 2000). Además, las investigaciones indican que la comprensión matemática precoz en los alumnos influye de forma determinante en el éxito posterior de la comprensión matemática (National Mathematics Advisory Panel, 2008). En el caso de la conciencia fonológica es determinante para la alfabetización y el aprendizaje de la lectura, y está estrechamente relacionado con el éxito de la lectura (Barker, Sevcik, Morris, & Ronski, 2013; Cupples & Iacono, 2000; Goldstein, 2011; Lemons & Fuchs, 2010; Sermier Dessemontet & de Chambrier, 2015; Soltani & Roslan, 2013; Van Tilborg, Segers, van Balkom, & Verhoeven, 2014).

Aún son escasos los estudios centrados en el aprendizaje académico de los alumnos con DID, ya que se creía que estos alumnos no podían aprender dicho contenido y mayoritariamente los estudios estaban enfocados a enseñar habilidades funcionales (Browder & Grasso, 1999; IDEA, 2004; Trela & Jimenez, 2013). A pesar de ello, se encuentran algunos estudios relacionados con el aprendizaje académico de matemáticas o de lengua. En relación al aprendizaje de matemáticas específicamente en temas de numeración existen evidencias que los alumnos con DID pueden aprender contenido académico (Jimenez & Staples, 2015; Skibo, Mims, & Spooner, 2011). Y también se dispone de evidencias de la efectividad del programa de intervención en relación con el aprendizaje de habilidades de conciencia fonológica en alumnos con

DID (Ahlgrim-Delzell, Browder, & Wood, 2014; Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, & Al Otaiba, 2014; Allor, Mathes, Roberts, Jones, & Tammi, 2010; Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Gibbs, & Flowers, 2008; Browder, Ahlgrim-Delzell, Flowers, & Baker, 2012; Hansen, Wadsworth, Roberts, & Poole, 2014; Hudson & Browder, 2014; E. J. Kennedy & Flynn, 2003; Lemons et al., 2015; Shurr & Taber-Doughty, 2012).

Nuestro estudio contribuye a la investigación disponible a proporcionar evidencias adicionales sobre resultados significativos relativos a componentes críticos para el aprendizaje académico. En concreto, aporta evidencias sobre la necesidad de promover el aprendizaje de contenido académico en alumnos con DID en entorno de educación general y ordinario, es decir, en entornos inclusivos (Cleave, Kay-Raining Bird, & Bourassa, 2011; Downing & Eichinger, 2008; Jimenez & Kamei, 2015; Thoma et al., 2015). En consecuencia, destacamos la importancia de brindar apoyo en el aprendizaje para que los alumnos con DID puedan acceder a la alfabetización o a la comprensión del sentido de la numeración como cualquier otro alumno (Barker et al., 2013). Sin embargo, como lo señalan Dessemontet y de Chambrier (2015), los alumnos con DID, y con más énfasis los alumnos con mayores necesidades de apoyo, necesitan más tiempo e instrucción explícita para aprender lo que otros alumnos quizás han adquirido antes del inicio de la escolarización (Judge & Watson, 2011).

En el estudio se han utilizado estrategias basadas en la evidencia, siguiendo la recomendación de diversos autores, dada su relevante efectividad para el aprendizaje de alumnado con discapacidad (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell, & Algozzine, 2006; Olson et al., 2015; Spooner, Browder, & Mims, 2011; Spooner et al., 2012; Thoma et al., 2016). Con respecto a las estrategias utilizadas, nuestro estudio, en general, refuerza por un lado que la aplicación de la estrategia de menos apoyo es efectiva para la enseñanza de contenido numérico. Tanto los resultados de Skibo et al .

(2011) que han utilizado dicha estrategia como el estudio de metaanálisis que llevaron a cabo Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Harris y Wakeman (2008) en el que se centran en la enseñanza de habilidades académicas de matemáticas para alumnado con DID significativa, apuntan a esta misma dirección; es decir, la efectividad de la estrategia de menos apoyo en el aprendizaje de habilidades académicas de matemáticas. No obstante, son aún escasas las investigaciones que usen dicha estrategia en contextos ordinarios. Asimismo, ocurre con la aplicación de la estrategia de retraso temporal que hemos utilizado para el aprendizaje de conciencia fonológica revelándose efectiva como se demuestra en otros estudios que han utilizado esta estrategia para enseñar otras habilidades de alfabetización (Birkan, 2005; Bradford, Alberto, Houchins, Shippen, & Flores, 2006; Browder, Ahlgrim-Delzell, Spooner, Mims, & Baker, 2009; Browder et al., 2006; Coleman, Hurley, & Cihak, 2012; Mims, Hudson, & Browder, 2012; Waugh, Fredrick, & Alberto, 2009). Por tanto, el estudio también contribuye a crear evidencia de la efectividad de la estrategia de retraso temporal para enseñar la conciencia fonológica (Ahlgrim-Delzell et al., 2014; Cohen, Heller, & Fredrick, 2008).

Sin embargo, algunas limitaciones deben tenerse en cuenta. En primer lugar, entendemos que debería replicarse la investigación con un mayor número de alumnos o entornos para fortalecer la validez externa. En segundo lugar, en la estrategia de menos apoyo, el aprendizaje de Claudia en el conjunto 3 es inestable haciendo que el tamaño del efecto sea menor que en el resto de casos. En este sentido, quizás podría explicarse como el resultado del cansancio que en ocasiones podía producir a Claudia ya que tardaba más tiempo que el resto de alumnos en realizar la actividad, pasar las fichas de un lado a otro de la línea, debido a una discapacidad motriz asociada. En el caso de la estrategia de retraso temporal se muestra una adquisición rápida en el conjunto 1 y el conjunto 2; sin embargo, no se produce el mismo efecto para la adquisición del conjunto

3 debido a la similitud del sonido de la letra inicial de las palabras "Jardí" y "Zebra", que se clasifican como sonidos fricativos en lengua catalana. En tercer lugar, en la estrategia de menos apoyo no se pudo acabar con Claudia la intervención del conjunto 3 debido a la finalización del curso escolar. Por otro lado, en el caso de Gemma, se interrumpió la intervención durante 1 mes debido a una intervención quirúrgica. A pesar de ello, en pocas sesiones aprendió el contenido produciendo un resultado muy positivo. En cuanto a la estrategia de retraso temporal, la intervención del conjunto 3 con Gemma se tuvo que interrumpir 3 meses. Sin embargo, Gemma aprendió el conjunto en tres sesiones después de esta interrupción. En cuarto lugar, aunque la correspondencia de uno en uno y la identificación del sonido inicial de palabras son adquiridas y fortalecidas por los resultados positivos en la fase de mantenimiento, no podemos afirmar que estos conocimientos hayan sido generalizados en todos los casos. Por último, en algunas fases hay menos de cinco puntos de datos, y se requieren al menos cinco puntos para cumplir con los estándares de evidencia sin reservas (Kratochwill et al., 2012).

Los resultados del estudio nos permiten hacer algunas recomendaciones para futuras investigaciones. Sería recomendable desarrollar estudios en relación con la generalización de la correspondencia de uno a uno en situaciones naturales en diversos contextos utilizando diversos materiales como lápices, monedas, etc. Así también, en la identificación del sonido inicial de palabras se podría generalizar identificando el mismo sonido de las letras ubicadas en otras posiciones en las palabras (es decir, al final de la palabra). Además, se necesita más evidencia científica en otras habilidades para construir el sentido de la numeración y en otras habilidades fundamentales para la alfabetización. Finalmente, debe ser una prioridad fomentar más oportunidades para la

adquisición de lectura de alumnos con DID, así como de la comprensión del sentido de la numeración para consolidar el cuerpo de conocimientos existente.

Del estudio se derivan también algunas contribuciones para la práctica. Hemos podido constatar que las estrategias basadas en la evidencia (estrategia de menos apoyo y estrategia de retraso temporal) fueron efectivas para el aprendizaje y normalmente no se usaban en un entorno escolar general. Además, los alumnos pudieron aprender junto con sus compañeros de clase mientras hacían un trabajo académico individual con contenido estrechamente relacionado con el contenido académico de sus compañeros. También, el uso de las estrategias proporciona a los profesionales herramientas eficaces para enseñar a los alumnos con DID a lograr resultados académicos exitosos. En definitiva, a través de una enseñanza sistemática y consistente, se han brindado más oportunidades de aprendizaje para los alumnos con DID. Por lo que resulta necesario disponer de tiempo para enseñar en contextos de clase inclusivos y para generalizar el conocimiento en diferentes materiales o entornos participando en el aula (Ryndak et al., 2013).

La correspondencia de uno en uno es una de las habilidades básicas para que los alumnos puedan construir el sentido del número. Sin embargo, también se deben enseñar paralelamente otras habilidades principales intrínsecamente ligadas a la comprensión de la numeración y que son relevantes para que los alumnos puedan vivir en sociedad autónomamente: (a) contar de memoria (b) identificación de los números; (c) crear conjuntos; (d) componer y descomponer números; (e) primeros conceptos de medida identificando qué cantidad es más o menos grande que otra; y (f) seriaciones (Browder, Jimenez, et al., 2012; Browder & Spooner, 2014; Kilpatrick, Swafford, & Findell, 2001). Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje les han faltado numerosas y ricas experiencias

de aprendizajes adicionales para desarrollar estas habilidades básicas (Kilpatrick et al., 2001). Por tanto, en la etapa de educación primaria deben asegurarse el aprendizaje de dichas habilidades a los alumnos con DID con la ayuda de la aplicación de prácticas basadas en la evidencia para que puedan participar en el aula ordinaria (Jimenez, Browder, & Saunders, 2013; National Mathematics Advisory Panel, 2008).

Así también, la conciencia fonológica debe enseñarse junto con otras habilidades fundamentales para acceder a la lectura y alinear las metas individuales con los objetivos de la clase grupal. En este sentido, Browder, Gibbs, et al. (2009) enfatizan la importancia de tomarse tiempo para aprender habilidades de lectura (por ejemplo, conciencia fonológica, fonética, vocabulario, fluidez y comprensión) y para brindar a los alumnos con DID la oportunidad de ser lectores independientes. Para realizar este aprendizaje, Browder, Gibbs, et al. (2009) nos ofrece un modelo conceptual en el que enfatiza que en los primeros cursos escolares deben aprenderse habilidades de decodificación y en los cursos posteriores se deberían centrar más en la enseñanza de la lectura de palabras de manera global. Paralelamente, se debe dedicar una cantidad importante de tiempo a dar acceso y significado a la lectura a través de múltiples libros apropiados para la edad cronológica de los alumnos en toda su educación. De esta manera, el modelo conceptual nos guía para promover una lectura más funcional, lo que nos permite alcanzar resultados prometedores.

En resumen, los resultados indicaron que el apoyo sistemático y explícito en la correspondencia de uno en uno y en una habilidad de conciencia fonológica realizadas en un contexto de educación ordinario ha sido beneficioso. Debemos, pues, tener expectativas altas de los alumnos con DID y facilitarles oportunidades para acceder al plan de estudios de educación general promoviendo una mejor calidad de vida y resultados personales valiosos y exitosos así como un aumento de oportunidades de

inclusión educativa (Browder & Spooner, 2014; Browder et al., 2007; Courtade et al., 2012; Downing & Demchak, 2008; Erickson et al., 2009; Ryndak et al., 2013; Soukup et al., 2007; Thoma et al., 2016; Thompson et al., 2017; Wehmeyer, 2006; Williams-Diehm & Palmer, 2017).

8.4. Validez social del procedimiento de planificación de los apoyos

La validez social sobre el procedimiento de evaluación, planificación e implementación de apoyos al alumnado con DID en el contexto escolar ordinario ha sido obtenida a partir de los profesionales educativos involucrados en el procedimiento implementado valorando la importancia, efectividad y satisfacción y aceptabilidad de cada una de las partes que componen dicho procedimiento.

Cada vez más, la validez social está presente en las investigaciones de intervención (C. H. Kennedy, 2005; Luiselli & Reed, 2011). No solamente es importante pues, mostrar los resultados, sino que en los últimos años se considera que debe ir acompañada y contextualizada por el valor que los profesionales o personas relacionadas con la intervención le atribuyen. En este sentido, la intervención o el procedimiento educativo puede haber producido resultados exitosos pero puede que no sea aceptado por los profesionales, ya sea por las dificultades de la intervención o por otras razones. La validez social, pues, nos informa de la importancia, efectividad y satisfacción y aceptabilidad sobre el procedimiento o los métodos utilizados de la intervención realizada (C. H. Kennedy, 2005; Luiselli & Reed, 2011; Wolf, 1978).

En general, los profesionales han valorado el procedimiento de evaluación, planificación e implementación de los apoyos muy positivamente y ha sido corroborado con las bajas puntuaciones medias obtenidas ($M=1.60$) demostrando la elevada utilidad de dicho procedimiento para la práctica educativa. Asimismo, los profesionales han

concretado algunos aspectos que deben tenerse en cuenta para optimizar su implementación.

Conocer al alumno con DID e identificar sus necesidades de apoyo es imprescindible para la evaluación en el marco del procedimiento de planificación de los apoyos (Janney & Snell, 2014; Jorgensen et al., 2010; Walker et al., 2014). En este sentido, los profesionales destacaron que tanto las observaciones como la EIS-I/A fueron muy adecuadas y les proporcionaron una mirada integral, profunda y no fragmentada del alumno con DID orientada hacia la globalidad del alumno en relación con los apoyos que recibe, las necesidades, las fortalezas, los recursos que utiliza, etc. Así también, valoraron positivamente la evaluación ya que les permitió reflexionar sobre sus propias prácticas y sobre la adecuación y ajuste de los apoyos. En general, la evaluación les resultó beneficiosa, debido a que frecuentemente disponían solamente de informaciones fragmentadas del alumno. Por supuesto, evaluar al alumno en una diversidad de espacios tiene que ver con la inclusión del alumnado con DID, ya que requiere conocer cómo se comporta el alumno en los distintos contextos y así poder adecuar las prácticas a las necesidades globales del alumno con DID para crear lazos de apoyo más allá del centro escolar (Kelly & Devitt, 2010; Kelly et al., 2014; Shogren et al., 2017; Spooner, Browder, & Meier, 2011). En síntesis, los profesionales comentaron que la evaluación les permitió obtener información valiosa tanto del contexto escolar como de otros contextos relevantes de la vida del alumno con DID y conocer sus necesidades y fortalezas, pues ha sido corroborado con bajas puntuaciones medias ($M=1.60$) demostrando la elevada utilidad de la evaluación realizada.

Por otro lado, los profesionales destacaron que el papel de la familia en la evaluación fue muy interesante para poder comunicar las necesidades de apoyo del alumno con DID ya que en ocasiones la comunicación con ellos tendía a ser escueta y

puntual. Reconocieron que no solamente es importante conocer la visión de la propia familia sobre las necesidades de apoyo de los alumnos con DID sino también la de las familias de los alumnos sin discapacidad. Así pues, es necesario que en la escuela confluyan las distintas miradas, de dentro y fuera, y se construyan puentes para garantizar que se cubran todas las necesidades de los alumnos con DID mejorando así su calidad de vida. En este sentido, la familia es el apoyo más importante para los alumnos con DID (Browder et al., 2014; Schalock, Verdugo, et al., 2008; Thompson et al., 2009; Verdugo, 2009; Verdugo et al., 2005).

La literatura científica pone de manifiesto que la planificación de los apoyos se revela como un proceso fundamental para priorizar, concretar y gestionar el sistema de apoyos a fin de que los alumnos con DID dispongan de las medidas adecuadas y ajustadas a sus necesidades para participar en actividades valiosas y en los contextos relevantes para sus vidas (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Thompson et al., 2010; Wehmeyer et al., 2008). En este sentido, la discusión del equipo de profesionales para la planificación de los apoyos constituye un proceso esencial en el ámbito escolar. Los profesionales destacaron la importancia que tiene la planificación de los apoyos ya que una planificación ajustada y compartida conlleva que los profesionales estén coordinados y compartan un plan de acción organizado para promover resultados exitosos y la mejora de la autonomía de los alumnos con DID. Destacaron, pues, que la planificación fue muy estructurada, fluida y adecuada valorándola positivamente a través de las bajas puntuaciones medias en cuanto a la utilidad de identificar prioridades de los alumnos con DID ($M=1.60$). No obstante, comentaron que habían tenido muchas dificultades para reunirse por falta de tiempo en sus horarios en la escuela. En este sentido, tal y como defienden Thompson et al. (2010) deben disponer de más espacios de coordinación, discusión y reflexión conjunta para abordar las necesidades de los

alumnos con DID. Así pues, se hace necesario que los centros educativos se gestionen y organicen más espacios de reflexión. Asimismo, los profesionales destacaron la importancia de tener en cuenta los recursos y apoyos de los que dispone el centro escolar para realizar dicha planificación.

Tal y como se muestra en otras investigaciones la planificación de apoyos requiere de una evaluación previa completa y cuidadosa sobre el alumno y el contexto en el cual se desarrolla. Para ello, el equipo de profesionales debe centrarse en la identificación y progresiva reducción de las principales barreras, priorizar los objetivos y apoyos y colaborar entre ellos para tomar decisiones conjuntas con la finalidad de conseguir un plan integrado y ajustado de apoyos. Por tanto, deberían proveerse de un plan personalizado de apoyo en el que se concreten medidas que partan de las necesidades de apoyo del alumnado con DID en los diversos espacios y contextos de forma que se tengan en cuenta tanto las habilidades académicas como las habilidades funcionales fundamentales para su participación en un plan de estudios integrado (Ryndak et al., 2008; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Spooner, Browder, & Meier, 2011; Thoma et al., 2016; Thompson et al., 2010; Turnbull III et al., 2003; Walker et al., 2014; Wehmeyer, 2003; Wehmeyer & Lee, 2017).

En cualquier caso, cabe considerar que el plan de apoyo debe orientarse hacia el objetivo último de incrementar la participación del alumno con DID en el contexto; no deberían centrarse en la corrección de los déficits del alumno sino en las necesidades que presenta, en lo que necesitan hacer los profesionales para reducir la discrepancia existente entre la competencia del alumno con el contexto y aumentar oportunidades de aprendizaje y participación.

Los profesionales remarcan que pudieron reflexionar sobre el grado de participación y apoyo del alumno con DID en los diversos momentos de la jornada escolar a fin de priorizar y concretar los apoyos. Por ello, debe enfatizarse el tipo, la frecuencia y la intensidad de los apoyos en la que se proporcionan para realizar una adecuada planificación alineando los objetivos con las necesidades del alumno desde una perspectiva holística e integral para mejorar su calidad de vida (Schalock, Bonham, et al., 2008; Schalock, Verdugo, et al., 2008; Walker et al., 2014). Esta alineación contribuye a disponer de un plan sistemático hacia el progreso del alumno maximizando sus oportunidades de aprendizaje y fomentando una participación significativa. Se trata pues de poner en el centro los apoyos personalizados para el alumno.

La implementación de los apoyos es el siguiente paso del procedimiento de planificación de los apoyos (Buntinx & Schalock, 2010; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Thompson et al., 2009, 2010; Walker et al., 2014). Los profesionales consideraron de vital importancia proporcionar los apoyos ajustados para que los alumnos con DID pueda conseguir los objetivos propuestos a fin de que tuvieran más autonomía y participación en el contexto escolar y en su vida futura, tanto en su desarrollo académico como en su vida diaria. En este sentido, los apoyos constituyen la piedra angular del funcionamiento de los alumnos con DID como así lo muestra la literatura científica (Luckasson & Schalock, 2012; Schalock, 2018; Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Schalock & Luckasson, 2013; Thompson et al., 2009; van Loon et al., 2010).

En general, los profesionales constataron que la implementación de los apoyos fue efectiva produciendo cambios positivos en los alumnos con DID ya que mejoraron en su aprendizaje y lograron los objetivos propuestos. Así pues, las dos estrategias utilizadas les resultaron útiles, funcionales y válidas y así las valoraron positivamente a

través de las bajas puntuaciones medias obtenidas en cuanto a la utilidad de la propuesta de apoyos basados en la evidencia que se les había proporcionado ($M=1.70$). Es más, aseguran que en algunos casos las habilidades fueron generalizadas, aunque recomiendan seguir haciendo ejercicios de mantenimiento para que los alumnos con DID preserven su aprendizaje. Además, los profesionales consideran que este tipo de apoyo resulta importante no solo para los alumnos con DID sino también para el alumnado sin discapacidad. En este sentido, las estrategias basadas en la evidencia utilizadas en el estudio resultaron ser un apoyo para la mejora de la calidad de vida, refrendado por la investigación disponible (Schalock, Bonham, et al., 2008; Schalock, Verdugo, et al., 2008; Schalock et al., 2011; Verdugo, 2018). De hecho, los profesionales remarcaron que la aplicación de las estrategias llevadas a cabo les resultó reveladora debido a que fueron más conscientes de la importancia de la sistematización para el aprendizaje. En definitiva, comentaron que les aportó nuevos recursos para apoyar la práctica educativa.

Los profesionales valoraron que los alumnos con DID pudieran aprender al lado de sus compañeros del grupo clase. Asimismo, consideraron adecuados los procedimientos que se utilizaron tanto para la formación en las estrategias basadas en la evidencia como para la implementación de las estrategias. No obstante, recomendaron reducir algunas repeticiones de la implementación de las estrategias en cada sesión, así como enfatizaron la importancia de utilizar materiales motivadores para los alumnos con DID. En general, afirmaron que las estrategias de apoyo fueron de rápida aplicación a excepción del alumno con DID con una discapacidad motriz asociada.

Podemos, pues, afirmar que estudio contribuye a validar el procedimiento de evaluación, planificación e implementación de los apoyos como elementos imprescindibles para la planificación de los apoyos a fin de fomentar una mayor

participación y aprendizaje de los alumnos con DID en los centros escolares ordinarios (Shogren, Seo, et al., 2015). Verdugo, et al. (2018) subrayan el interés en poder disponer en el contexto español de un procedimiento que guíe a los profesionales a detectar adecuadamente los apoyos que necesitan los alumnos con DID para la inclusión educativa y mejorar así su calidad de vida. En este sentido, el procedimiento que ofrecemos se muestra válido para los profesionales educativos y apoyado por estudios y la literatura científica de referencia en el campo de la discapacidad (Schalock, 2013; Schalock, Keith, et al., 2010; Thompson et al., 2009; Walker et al., 2014). En síntesis, los profesionales consideran que disponemos de un procedimiento centrado en las necesidades del alumno con DID que ha resultado beneficioso tanto para los propios alumnos como para los profesionales implicados.

En cuanto a las limitaciones de este estudio señalamos las siguientes. Primero, aunque el procedimiento de planificación de los apoyos se aplicó en tres escuelas y se mantuvo el seguimiento de todos los profesionales implicados desde el inicio del estudio hasta su finalización, debería extenderse a otras escuelas para aumentar la transferibilidad del estudio. Segundo, dado que en el caso de un alumno con DID la estrategia tuvo que aplicarse en dos cursos académicos, tuvimos que incorporar al estudio al nuevo tutor del alumno. En este sentido, se recogieron los datos de cada uno de los tutores del alumno en relación a la fase del procedimiento en el que estaban participando. Tercero, a pesar que en algunas fases la implicación de los profesionales no ha sido la misma, hemos creído oportuno recoger su valoración de cada una de las fases del procedimiento de planificación de los apoyos, ya que todos los profesionales de hecho han participado en todo el seguimiento de la aplicación del procedimiento. Esta opción, se describe también en otros estudios, dado que la validez social se recoge

tanto de personas directa o indirectamente implicadas en la intervención (Akmanoglu & Batu, 2004; Carter, Moss, Hoffman, Yun-Ching, & Sisco, 2011; C. H. Kennedy, 2005).

Diversas implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación se desprenden de nuestro estudio. Como señalan Sailor (2009), Gamm et al. (2012) y la Generalitat de Catalunya (2015, 2017) para dar respuesta a la diversidad de alumnado la práctica educativa debe enmarcarse dentro del Sistema de Apoyo Multinivel. Así pues, el procedimiento de evaluación, planificación e implementación de los apoyos se debe situar desde este sistema. Concretamente, el procedimiento lo situamos en el segundo y tercer nivel de apoyos para evaluar, planificar e implementar apoyos extraordinarios que necesitan los alumnos con DID. De esta manera, el procedimiento permitirá que los alumnos con DID tengan un sistema integrado de apoyos para lograr el acceso, participación y aprendizaje en un marco inclusivo, común y global de actuación.

Para ello, en un primer momento se deben detectar las necesidades de apoyo de los alumnos del grupo clase, incluyendo a los alumnos con DID, y diseñar e implementar actuaciones que eliminen barreras de participación y aprendizaje en el centro escolar. La utilización de estrategias y recursos como el uso de tecnología, el apoyo entre iguales o el DUA son altamente recomendados para este primer nivel de actuación (Browder et al., 2014; CAST, 2011; Olson et al., 2015; Snell & Brown, 2014; Spooner, Browder, & Mims, 2011). A continuación, el procedimiento de evaluación, planificación e implementación de apoyos sería la guía actualmente más precisa y adecuada para detectar e intervenir en las necesidades de apoyo en un segundo y tercer nivel de actuación del Sistema de Apoyo Multinivel para los alumnos con DID. Debemos precisar que el procedimiento no puede verse de forma aislada, sino que se debe articular en el seno del entramado del Sistema de Apoyo Multinivel para que las prácticas sean sostenibles y se dirijan a la plena participación y aprendizaje del

alumnado con DID en el contexto escolar ordinario junto a sus iguales sin discapacidad. De esta manera, se garantizaría la equidad en la provisión de apoyo para todo el alumnado del aula.

Este enfoque de Sistema de Apoyo Multinivel resulta de un gran valor, y adquiere un carácter preventivo, cuando las necesidades de apoyo se cubren para todos los alumnos en el primer nivel, se pueden utilizar en menor medida los niveles de apoyo adicionales e intensivos. De esta manera, los recursos disponibles del centro escolar serán economizados utilizando solo aquellos que fueran necesarios, ya que los apoyos son limitados (Thompson et al., 2009). En este sentido, futuras líneas de investigación deberían encaminarse a realizar más estudios que guíen a la práctica educativa a integrar el procedimiento de evaluación, planificación e implementación de apoyo de los alumnos con DID en el Sistema de Apoyo Multinivel, así como seguir explorando el procedimiento en el ámbito escolar.

Así pues, la evaluación del procedimiento proporciona tanto información del contexto del alumno con DID como sus fortalezas y necesidades. Los profesionales pueden disponer de las dimensiones de la observación para guiar sus propias observaciones en el contexto escolar. Asimismo, la EIS-I/A es el primer instrumento validado en nuestro contexto para evaluar las necesidades de apoyo del alumnado con DID, aunque aún es poco conocido en el ámbito escolar.

No obstante, ya que la EIS-I/A es una escala que requiere de tiempo para su administración tal y como destacan algunos profesionales del estudio, actualmente se están haciendo esfuerzos para obtener una versión reducida de escala (Thompson, Shogren, Seo, Wehmeyer, & Lang, 2016). De todas formas, esta versión corta se está creando para la versión de adultos. En este sentido, se requiere de más investigación

para elaborar una versión reducida de la versión de niños y adolescentes para las reevaluaciones de los alumnos.

En la planificación de apoyos, gracias a la evaluación holística e integral realizada previamente, se pueden ajustar los apoyos necesarios para la participación del alumnado con DID tanto en el centro escolar como en aspectos más allá de la escuela que son relevantes en la vida del alumno con DID (Schalock, Verdugo, et al., 2008; Verdugo, 2009; Verdugo et al., 2005). La planificación de apoyos, en definitiva, permite alinear la visión que tienen los profesionales y los padres del alumno con DID, los agentes educativos más relevantes en la vida del alumno (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Walker et al., 2014). A pesar de que no disponemos de un gran número de investigaciones sobre el impacto de colaboración entre la escuela y la familia, la investigación actual aporta beneficios muy positivos tanto para el alumno con DID como para la familia fomentando así la inclusión educativa (Browder et al., 2014; McCart, Sailor, Bezdek, & Satter, 2014; Thoma et al., 2016; Turnbull, Turnbull III, & Kyzar, 2009). De todas manera, son necesarios más estudios relacionados con la colaboración efectiva entre la escuela y familia.

De hecho existen muchas actividades de otros ámbitos del alumno que influyen en su participación en la escuela y, por tanto, los profesionales pueden compartir estrategias de intervención para apoyar algunas actividades comunes. Aunque también es bueno recordar la necesidad de planificar apoyos en el resto de contextos en los que participa el alumno con DID dado que hay actividades de otros contextos que no guardan relación directa con el ámbito escolar.

La provisión de los apoyos debe basarse siempre en prácticas basadas en la evidencia incorporándolas dentro las rutinas educativas de modo que sean sostenibles con los recursos de los que disponen los centros educativos. Las investigaciones futuras

deben continuar creando evidencias de la efectividad del apoyo al alumnado con DID en entornos inclusivos tanto en habilidades relacionadas con el plan de estudios general y con habilidades funcionales. Además, destacamos la importancia de evaluar la efectividad del apoyo proporcionado y hacer el seguimiento de la intervención.

El procedimiento de planificación de los apoyos es cíclico por lo que debe replantearse cada curso escolar. Por ello, los profesionales necesitan preguntarse si los apoyos proporcionados se han aplicado con fidelidad, si los resultados se han conseguido y si los objetivos y apoyos proporcionados siguen siendo los prioritarios o deben modificarse (Schalock, Borthwick-Duffy, et al., 2010; Walker et al., 2014). Se trata, en definitiva, de un ajuste constante, dado que los alumnos, las actividades, las exigencias y el entorno cambian (Echeita & Cuevas, 2011; IDEA, 2004; Thompson et al., 2010).

En definitiva, los resultados mostraron que la validez social del procedimiento de evaluación, planificación e implementación de los apoyos para alumnos con DID en centros escolares ordinarios ha sido valorada por los profesionales muy positivamente quienes además manifiestan que dicho procedimiento es de utilidad para la práctica educativa. De este modo, los profesionales disponen de un procedimiento que se alinea con un marco teórico consistente basado en la nueva conceptualización de la DID, del paradigma de apoyos y del constructo de calidad de vida que resultan adecuados para la provisión de apoyos a fin de promover la participación satisfactoria de los alumnos con DID en el contexto escolar ordinario.



Conclusiones



En síntesis, la investigación que se presenta en esta tesis doctoral nos permite formular las siguientes conclusiones.

1. La evaluación centrada en los alumnos con DID, realizada a través de observaciones en el contexto natural y mediante la administración de la EIS-I/A, nos ofrece una perspectiva holística del alumno en la que se identifican tanto sus fortalezas como sus necesidades. Asimismo, esta evaluación ha permitido concretar los temas que resultan nucleares para la evaluación centrada en los alumnos con DID desde una perspectiva socioecológica y multidimensional a fin de que los profesionales dispongan de orientaciones para realizar dicha evaluación.

2. La planificación de los apoyos en equipo permite a los profesionales reflexionar entre ellos para conseguir una visión común sobre la participación y el apoyo de los alumnos con DID en el contexto escolar ordinario y detectar las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje a fin de concretar el apoyo ajustado a las necesidades de los alumnos con DID.

3. La implementación de los apoyos a partir de estrategias basadas en la evidencia ha sido beneficiosa para el progreso de los alumnos con DID escolarizados en el contexto escolar ordinario. Ha permitido, pues, a los alumnos con DID acceder al plan de estudios de educación general y promover mayores oportunidades para mejorar la calidad de vida de dichos alumnos.

4. Todos los componentes del procedimiento de evaluación, planificación e implementación de los apoyos al alumnado con DID resultan válidos para los profesionales educativos, dado que les permiten reflexionar y guiar sus prácticas educativas de una manera sistematizada y organizada, además, de proporcionar claros beneficios para los alumnos con DID en cuanto a su participación y aprendizaje.

5. Por tanto, los resultados de cada fase de planificación de apoyos y la validez social del procedimiento se alinean obteniendo, en general, resultados muy positivos del procedimiento de planificación de apoyos. Así pues, ello permite que el procedimiento pueda ser sostenible en la práctica educativa.

Referencias

- Adam-Alcocer, A. L. (2015). *La Escala d'Intensitat dels Suports per a Infants i Adolescents. Un nuevo escenario para el desarrollo de planes personalizados de apoyo*. Universitat Ramon Llull.
- Adam-Alcocer, A. L., & Giné-Giné, C. (2013). «Escala d'Intensitat dels Suports per a Infants i Adolescents»: Resultados de la prueba piloto. *Aloma*, 31(1), 111-117.
- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M., & Wood, L. (2014). Effects of systematic instruction and an augmentative communication device on phonics skills acquisition for students with moderate intellectual disability who are nonverbal. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 517-532.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Akmanoglu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(4), 326-336.
- Alexandersson, U. (2011). Inclusion in practice: Sofia's situations for interaction.

International Journal of Special Education, 26(3), 114-123.

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306.
<https://doi.org/10.1177/0014402914522208>

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G., & Tammi, M. C. (2010). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 3-22.

American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychologist.

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>

APA. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-4*. American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1073/pnas.0703993104>

APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association.

Arias, B., Verdugo, M. Á., Navas, P., & Gómez, L. E. (2013). Factor structure of the construct of adaptive behavior in children with and without intellectual disability. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 155-166.

- Barber, J. P., & Walczak, K. K. (2009). Conscience and critic: Peer debriefing strategies in grounded theory research (pp. 1-19). San Diego, California: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Barker, R. M., Sevcik, R. A., Morris, R. D., & Ronski, M. A. (2013). A model of phonological processing, language, and reading for students with mild intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *118*(5), 365-380. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.5.365>
- Bigby, C. (2012). Social inclusion and people with intellectual disability and challenging behaviour: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *37*(4), 360-374. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.721878>
- Birkan, B. (2005). Using simultaneous prompting for teaching various discrete tasks to students with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(1), 68-79.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4*(3), 1-15.
- BOE. (1982). Ley 13/ 1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI). 30 de abril de 1982.
- BOE. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). 4 de octubre de 1990.
- BOE. (2000). Real Decreto 1971/1999, Procedimiento para el reconocimiento,

- declaración y calificación del grado de minusvalía, 22, 3317–3410.
- BOE. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). 24 de diciembre de 2002.
- BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). 04 de mayo 2006.
- BOE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). 10 de diciembre de 2013.
- Bogdan, R., & Biklen, K. B. (2007). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Pearson.
- Booth, T. (2013). Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. En P. Potts (Ed.), *Inclusion in the city* (pp. 11-25). London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005). *Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM, OEI.
- Bouck, E. C., & Flanagan, S. M. (2010). Functional curriculum = evidence-based education?: Considering secondary students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 487-499.
- Bradford, S., Alberto, P., Houchins, D. E., Shippen, M. E., & Flores, M. (2006). Using

- systematic instruction to teach decoding skills to middle school students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 333-343.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/019263655904324512>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broer, S. M., Doyle, M. B., & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71(4), 415-430.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L., & Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 33-52.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(4), 237-246. <https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Spooner, F., Mims, P., & Baker, J. N. (2009). Using

time delay to teach literacy to students with severe developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(3), 343-364. <https://doi.org/10.1177/001440290907500305>

Browder, D., Gibbs, S. L., Ahlgrim-delzell, L., Courtade, G., Mraz, M., & Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe what should we teach and what should we hope to achieve ? *Remedial and Special Education*, 30(5), 269-283.

Browder, D., & Grasso, E. (1999). Teaching money skills to individuals with mental retardation: A research Review with practical applications. *Remedial and Special Education*, 20(5), 297-308.

Browder, D., Jimenez, B. A., Spooner, F., Saunders, A., Hudson, M., & Bethune, K. S. (2012). Early numeracy instruction for students with moderate and severe developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 308-320. <https://doi.org/10.2511/027494813805327205>

Browder, D., & Spooner, F. (2014). *More Language Arts, Math, and Science for students with severe disabilities*. Baltimore, MD: Brookes.

Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Harris, A. A., & Wakeman, S. (2008). A meta-analysis on teaching mathematics to students with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 74(4), 407-432. <https://doi.org/10.1177/001440290807400401>

Browder, D., Wakeman, S. Y., Flowers, C., Rickelman, R. J., Pugalee, D., & Karvonen, M. (2007). Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: An explication of the concept. *The Journal of Special Education*, 41(1), 2-16.

- Browder, D., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408. <https://doi.org/10.1177/001440290607200401>
- Browder, D., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). Evidence-based practices for students with severe disabilities. *CEEDAR Center Document No. IC-3*, 1-84.
- Brown, R. I., & Brown, I. (2005). The application of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 718-727.
- Buntinx, W. H. E., & Schalock, R. L. (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283-294.
- Caballo, C., Crespo, M., Jenaro, C., Verdugo, M. A., & Martinez, J. L. (2005). Factor structure of the Schalock and Keith Quality of Life Questionnaire (QOL-Q): validation on Mexican and Spanish samples. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 773-776. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00750.x>
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured Interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Carbó-Carreté, M., Guàrdia-Olmos, J., & Giné, C. (2015). Psychometric properties of the Spanish version of the Personal Outcomes Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 236-252.

<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.04.002>

Carter, E., Moss, C. K., Hoffman, A., Yun-Ching, C., & Sisco, L. (2011). Efficacy and social validity of peer support arrangements for adolescents With disabilities. *Exceptional Children, 78*(1), 107-125.

Carter, E., & Pesko, M. (2008). Social validity of peer interaction intervention strategies in high school classrooms: Effectiveness, feasibility, and actual use. *Exceptionality, 16*(3), 156-173. <https://doi.org/10.1080/09362830802198427>

Carter, E., Sisco, L. G., Brown, L., Brickham, D., & Al-Khabbaz, Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American journal of mental retardation, 113*(5), 479-494. <https://doi.org/10.1352/2008.113:479-494>

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA.

Chou, Y. C., Lee, Y. C., Chang, S. C., & Yu, A. P. L. (2013). Evaluating the supports intensity scale as a potential assessment instrument for resource allocation for persons with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 34*(6), 2056-2063. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.013>

Chung, Y. C., Carter, E. W., & Sisco, L. G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*(5), 349-367. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.5.349>

Claes, C., Van Hove, G., Vandeveld, S., van Loon, J., & Schalock, R. (2011). The influence of supports strategies, environmental factors, and client characteristics on

- quality of life-related personal outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 96-103. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.024>
- Claes, C., van Hove, G., Vandeveldel, S., van Loon, J., & Schalock, R. L. (2010). Person-centered planning: Analysis of research and effectiveness. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(6), 432-453. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.6.432>
- Cleave, P. L., Kay-Raining Bird, E., & Bourassa, D. C. (2011). Developing phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 35(4), 332-343.
- Cohen, E. T., Heller, K. W., & Fredrick, L. D. (2008). Using a three-step decoding strategy with constant time delay to teach word reading mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(2), 67-78. <https://doi.org/10.1177/1088357608314899>
- Coleman, M. B., Hurley, K. J., & Cihak, D. F. (2012). Comparing teacher-directed and computer-assisted constant time delay for teaching functional sight words to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(3), 280-292.
- Comisión Europea. (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas: Comisión Europea.
- Cook, B. G., & Cook, L. (2016). Research designs and special education research: Different designs address different questions. *Learning Disabilities Research and Practice*, 31(4), 190-198.

- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education, 47*(2), 71-82.
<https://doi.org/10.1177/0022466911420877>
- Cook, B. G., & Odom, S. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children, 79*(2), 135-144.
<https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 1*-10. <https://doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Courtade, G., Spooner, F., Browder, D., & Jimenez, B. A. (2012). Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011). *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(1), 3-13.
- Cuenca-Carlino, Y., Gozur, M., Jozwik, S., & Krissinger, E. (2017). The impact of self-regulated strategy development on the writing performance of english learners. *Reading and Writing Quarterly, 34*(3), 248-262.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1407977>
- Cummins, R. A. (1997). Self-Rated Quality of Life Scales for People with an Intellectual Disability: A Review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 10*(3), 199-216. <https://doi.org/1360-2322/97/03 0199-18>
- Cupples, L., & Iacono, T. (2000). Phonological awareness and with down syndrome. *Journal os speech, language, and hearing research, 43*, 595-608.
<https://doi.org/1092-4388/00/4303-0595>

- Cushing, L. S., Clark, N. M., Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2005). Access to the general education curriculum for students with significant cognitive disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 38(2), 6-13.
<https://doi.org/10.1177/004005990503800201>
- Damm-Muñoz, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Barcelona: Gedisa.
- Dessemontet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23-30.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Downing, J. E., & Demchak, M. A. (2008). First steps: Determining individual abilities and how best to support students. En J. E. Downing (Ed.), *Including students with severe and multiple disabilities in Typical Classrooms: Practical strategies for teachers* (pp. 49-90). Baltimore, MD: Brookes.
- Downing, J. E., & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strengths and

needs together. Rationale for inclusion. En J. E. Downing (Ed.), *Including students with severe and multiple disabilities in Typical Classrooms: Practical strategies for teachers* (pp. 1-20). Baltimore, MD: Brookes.

Duran-Gisbert, D., & Giné-Giné, C. (2011). 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.

Duran, D., Giné, C., & Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, valoració i reflexió de pràctiques inclusives*. Generalitat de Catalunya. <https://doi.org/10.2118/38946-pa>

Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-36). Barcelona: Horsori.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo «Voz y quebranto». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.

Echeita, G. (2015). ¡Que 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. “Quien bien te quiere te hará llorar”. En M. A. Verdugo, F. Jordán de Urríes, T. Nieto, M. Crespo, D. Velázquez, E. Vicente, & V. M. Guillén (Eds.), *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. <https://doi.org/10.1145/3132847.3132886>

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., & Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín & T. Mauri (Eds.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 11-23). Graó.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349(1), 153-178.
- Erickson, K., Hanser, G., Hatch, P., & Sanders, E. (2009). *Research-based practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities (Final report to the Council of Chief State School Officers, Assessing Special Education Students, State*. Chapel Hill, NC: Center for Literacy and Disabilities Studies. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- FEAPS. (2007). *Planificación Centrada en la Persona. Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS*. Madrid: FEAPS.
- Fisher, D., & Frey, N. (2001). Access to the core curriculum. Critical ingredients for student success. *Remedial and Special Education*, 22(3), 148-157.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know

and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50. <https://doi.org/10.1177/088840640302600105>

Font, J., Simó-pinatella, D., Alomar-kurz, E., Giné-Giné, C., Adam-Alcocer, A. L., Dalmau, M., ... Mas- Mestres, J. (2013). El rol de los centros de educación especial en Cataluña: Perspectivas de futuro. *Siglo Cero*, 44(1), 34-54.

Friend, M., & Bursuck, D. W. (2015). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Greensboro, NC: Pearson.

Gamm, S., Elliott, J., Halbert, J. W., Robin, P.-B., Hall, R., Walston, D., ... Casserly, M. (2012). *Common core state standards and diverse urban students: Using multi-Tiered systems of support*. Council of the Great City Schools. Washington, DC.

Gast, D. L. (2010). Applied research in education and behavioral sciences. En D. L. Gast (Ed.), *Single subject research methodology in behavioral sciences* (pp. 1-19). New York, NY: Routledge.

Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Generalitat de Catalunya. (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: Materials per a l'atenció a la diversitat*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya. (2017). Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

Giangreco, M. F. (2014). Educating students with severe disabilities: Foundational concepts and practices. En M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 1-29). Boston: Pearson.

<https://doi.org/https://doi.org/10.3929/ethz-b-000238666>

Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: Horsori.

Giné, C., Adam, A. L., Font, J., Salvador-Bertran, F., Baqués, N., Oliveira, C., ... Thompson, J. R. (2017). Examining measurement invariance and differences in age cohorts on the Supports Intensity Scale-Children's version-catalan translation. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(6), 511-524. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.6.511>

Giné, C., & Font, J. (2012). *Infants i adolescents amb discapacitat a Catalunya: Situació actual i factors de discriminació*. Barcelona: UNICEF.

Glen, K. B. (2015). Supported Decision-Making and the Human Right of Legal Capacity. *Inclusion*, 3(1), 2-16. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.1.2>

Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goldstein, H. (2011). Knowing What to Teach Provides a Roadmap for Early Literacy Intervention. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 268-280. <https://doi.org/10.1177/1053815111429464>

Gómez, L. E., Alcedo, M. Á., Arias, B., Fontanil, Y., Arias, V. B., Monsalve, A., & Verdugo, M. Á. (2016). A new scale for the measurement of quality of life in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 53, 399-410. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.03.005>

- Gómez, L. E., Alcedo, M. A., Verdugo, M. A., Arias, B., Fontanil, Y., Arias, V. B., ...
Morán, L. (2016). *Escala KidsLife*. Salamanca: INICO.
- Gómez, L. E., Peña, E., Alcedo, M. A., Monsalve, A., Fontanil, Y., Verdugo, M. Á., ...
Arias, B. (2014). El Constructo de Calidad de Vida En Niños Y Adolescentes Con
Discapacidades Múltiples Y Profundas: Propuesta Para Su Evaluación. *Siglo Cero*,
45(249), 56-69.
- Gómez, L. E., Verdugo, M. A., & Arias, B. (2015). Validity and reliability of the
INICO-FEAPS Scale: An assessment of Quality of Life for People with
Intellectual and Developmental Disabilities. *Research in Developmental
Disabilities*, 36, 600-610. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.049>
- Gómez Vela, M., & Verdugo, M. A. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad
de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación
inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con
discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35(212), 5-17.
- Gresham, F. M., & Lopez, M. F. (1996). Social validation: A unifying concept for
school-based consultation research and practice. *School Psychology Quarterly*,
11(3), 204-227. <https://doi.org/10.1037/h0088930>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y
confluencias emergentes. En N. Denzin (Ed.), *Manual de investigación cualitativa
vol. II: Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guillén, V.-M. (2014). *Desarrollo y validación de una escala de necesidades de apoyo
para niños y adolescentes con discapacidad intelectual*. Universidad de
Salamanca.

- Guillén, V.-M., Adam-Alcocer, A. L., Verdugo, M. A., & Giné, C. (2017). Comparison between the spanish and catalan versions of the supports intensity scale for children (SIS-C). *Psicothema*, 29(1), 126-132. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.200>
- Guillén, V.-M., Verdugo, M.-Á., Arias, B., & Vicente, E. (2015). Development of a support needs assessment scale for children and adolescents with intellectual disabilities. *Anales de Psicología*, 31(1), 137-144. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.166491>
- Gursel, O., Tekin-Iftar, E., & Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: The opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 225-243.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY: GuilfordPress.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hansen, B. D., Wadsworth, J. P., Roberts, M. R., & Poole, T. N. (2014). Effects of naturalistic instruction on phonological awareness skills of children with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 2790-2801. <https://doi.org/10.1080/17489539.2015.1023990>
- Hennike, J. M., Myers, A. M., Realon, R. E., & Thompson, T. J. (2006). Development and validation of a needs-assessment instrument for persons with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(2), 201-217.

<https://doi.org/10.1007/s10882-006-9012-x>

Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2008). The role of special educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic, 43*(4), 195-202.

<https://doi.org/10.1177/1053451207310345>

Horner, R. H., & Baer, D. M. (1978). Multiple-probe technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(1), 189-196.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-179.

Hudson, M. E., & Browder, D. M. (2014). Improving listening comprehension responses for students with moderate intellectual disability during literacy class. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39*(1), 11-29.

<https://doi.org/10.1177/1540796914534634>

Hughes, C., & Hwang, B. (1996). Attempts to conceptualize and measure quality of Life. En R. L. Schalock (Ed.), *Quality of Life. Vol I: Conceptualization and Measurementality* (Vol. 1, pp. 51-61). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Hunt, P., McDonnell, J., & Crockett, M. A. (2012). Reconciling an ecological curricular framework focusing on quality of life outcomes with the development and instruction of standards-based academic goals. *Research and Practice for Persons*

with Severe Disabilities, 37(3), 139-152.
<https://doi.org/10.2511/027494812804153471>

IDEA. (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq.

Iñiguez, I. (1995). Métodos cualitativos en psicología social: Presentación. *Revista de Psicología Sossical Aplicada*, 5(1), 5-26.

Jackson, L. B., Ryndak, D. L., & Wehmeyer, M. L. (2008). The dynamic relationship between context, curriculum , and student learning : A case for inclusive education as a research-based practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(4), 175-195. <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.4.175>

Janney, R. E., & Snell, M. E. (2014). Designing and implementing instruction for inclusive classes. En M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 135-167). Boston: Pearson.

Jenaro, C., Verdugo, M. Á., Caballo, C., Balboni, G., Lachapelle, Y., Otrebski, W., & Schalock, R. L. (2005). Cross-cultural study of person-centred quality of life domains and indicators: a replication. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 734-739.

Jimenez, B. A., Browder, D. M., & Saunders, A. F. (2013). *Early Numeracy*. Verona, WI: Attainment Company.

Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F., & Dibiase, W. (2012). Inclusive Inquiry Science Using Peer-Mediated Embedded Instruction ... *Exceptional Children*, 78(3), 301-317.

- Jimenez, B. A., & Kamei, A. (2015). Embedded instruction: An evaluation of evidence to inform inclusive practice. *Inclusion, 3*(3), 132-144. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.3.132>
- Jimenez, B. A., & Staples, K. (2015). Access to the common core state standards in mathematics through early numeracy skill building for students with significant intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(1), 17-30.
- Jorgensen, C. M., McSheehan, M., & Sonnenmeier, R. M. (2010). *The Beyond Access Model: Promoting membership, participation, and learning for students with disabilities in the general education classroom*. Baltimore, MD: Brookes.
- Judge, S., & Watson, S. M. R. (2011). Longitudinal outcomes for mathematics achievement for students with learning disabilities. *Journal of Educational Research, 104*(3), 147-157. <https://doi.org/10.1080/00220671003636729>
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2016). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: A case study. *International Journal of Inclusive Education, 20*(5), 474-485. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1090489>
- Kelly, A., & Devitt, C. (2010). *Why are post 12 year old students with special education needs who have attended mainstream schools seeking admission to special schools?* Dublin.
- Kelly, A., Devitt, C., O’Keffee, D., & Donovan, A. M. (2014). Challenges in implementing inclusive education in Ireland: Principal’s views of the reasons students aged 12+ are seeking enrollment to special schools. *Journal of Policy and*

Practice in Intellectual Disabilities, 11(1), 68-81.
<https://doi.org/10.1111/jppi.12073>

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston, MA: Pearson Education.

Kennedy, E. J., & Flynn, M. C. (2003). Training phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 44-57.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. *Hospitals and Health Networks*. Washington, DC: National Research Council.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2012). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 1-13.
<https://doi.org/10.1177/0741932512452794>

Kuppens, S., Bossaert, G., Buntinx, W., Molleman, C., Van Den Abbeele, A., & Maes, B. (2010). Factorial validity of the Supports Intensity Scale (SIS). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(4), 327-339.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-115.4.327>

Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended. *Field Methods*, 12(3), 179-194.

Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. A. (2015). Supporting students With severe disabilities in inclusive schools: A descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*,

40(4), 261-274. <https://doi.org/10.1177/1540796915594160>

Kurth, J. A., Marks, S., & Bartz, J. (2017). Educating students in inclusive classrooms. In M. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 274-296). New York, NY: Routledge.

Kurth, J. A., & Mastergeorge, A. M. (2012). Impact of setting and instructional context for adolescents with autism. *Journal of Special Education, 46*(1), 36-48. <https://doi.org/10.1177/0022466910366480>

Lee, S.-H., Amos, B. A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K. A., Theoharis, R., & Wehmeyer, M. L. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*(3), 199-212.

Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children, 76*(2), 213-233. <https://doi.org/10.1177/001440291007600205>

Lemons, C. J., & Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. *Research in Developmental Disabilities, 31*(2), 316-330. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.11.002>

Lemons, C. J., King, S. A., Davidson, K. A., Puranik, C. S., Fulmer, D., Mrachko, A. A., ... Fidler, D. J. (2015). Adapting phonological awareness interventions for

children with Down syndrome based on the behavioral phenotype: A promising approach? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(4), 271-288.
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.4.271>

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., ... Tasse, M. J. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M. E., ... Stark, J. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2012). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657-668. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01575.x>

Luiselli, J. K., & Reed, D. D. (2011). Social validity. En S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development*. Boston, MA: Springer.

Machalicek, W., O'Reilly, M., Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., Davis, T., ... Didden, R. (2009). Using videoconferencing to conduct functional analysis of challenging behavior and develop classroom behavioral support plans for students with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(2), 207-217.

McCart, A. B., Sailor, W. S., Bezdek, J. M., & Satter, A. L. (2014). A framework for inclusive educational delivery systems. *Inclusion*, 2(4), 252-264.

<https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.4.252>

Miller, B. (2012). Ensuring meaningful access to the science curriculum for students with significant cognitive disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 44(6), 16-25. <https://doi.org/10.1177/004005991204400602>

Mims, P. J., Hudson, M. E., & Browder, D. M. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 67-80. <https://doi.org/10.1177/1088357612446859>

Morningstar, M. E., Kurth, J. A., & Johnson, P. E. (2016). Examining National Trends in Educational Placements for Students With Significant Disabilities. *Remedial and Special Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/0741932516678327>

Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210. <https://doi.org/10.1177/1540796915594158>

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

National Mathematics Advisory Panel. (2008). *The final report of the national*

mathematics advisory panel. Washington, DC: U.S. Department of Education.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08329195>

National Professional Development Center on Inclusion. (2011). *Research synthesis points on quality inclusive practices*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Navas, P., Gómez, L. E., Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: implicaciones de la convención de naciones unidas. *Siglo Cero*, 43(3), 7-28.

Niemiec, R. M., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017). Character strengths and intellectual and developmental disability: A strengths-based approach from positive psychology. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1), 13-25.

Nieuwenhuijse, A. M., Willems, D. L., van Goudoever, J. B., Echteld, M. A., & Olsman, E. (2017). Quality of life of persons with profound intellectual and multiple disabilities: A narrative literature review of concepts, assessment methods and assessors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 0(0), 1-11.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1388913>

O'Brien, C. L., & O'Brien, J. (2000). *The Origins of Person-Centered Planning: A community of practice Perspective*. Responsive Systems Associates. Lithonia, GA:

Responsive Systems Associates, Inc. <https://doi.org/10.1007/s10113-013-0428-4>

Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>

Olson, A. J., Roberts, C. A., & Leko, M. M. (2015). Teacher-, student-, and peer-directed strategies to access the general education curriculum for students with autism. *Intervention in School and Clinic*, 51(1), 37-44. <https://doi.org/10.1177/1053451214546406>

Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (Horsori, pp. 49-62). Barcelona.

Osorio, J. G. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y animales. *MEDICINA*, 60(2), 255-258. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872011000200018>

Overton, H., Wrench, A., & Garrett, R. (2016). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2-13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176134>

Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, 70(4), 427-439. <https://doi.org/10.1177/001440290407000403>

Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: A review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification*, 35(4), 303-322.

<https://doi.org/10.1177/0145445511399147>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods. Qualitative Inquiry.*

London: Sage. Recuperado de

http://books.google.com/books/about/Qualitative_research_and_evaluation_meth.html?id=FjBw2oi8E14C

Pérez, G., & Nieto, S. (1993). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (10), 177-198.

Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0842-0>

Riches, V. C., Parmenter, T. R., Llewellyn, G., Hindmarsh, G., & Chan, J. (2009). I-CAN: A new instrument to classify support needs for people with disability: Part I. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(4), 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00466.x>

Robertson, J., Emerson, E., Elliot, J., & Hatton, C. (2007). El impacto de la planificación centrada en las personas con discapacidad intelectual en Inglaterra: un resumen de hallazgos. *Siglo Cero*, 38(3), 5-24.

Ryndak, D., Jackson, L. B., & White, J. M. (2013). Involvement and Progress in the General Curriculum for Students With Extensive Support Needs: K-12 Inclusive-Education Research and Implications for the Future. *Inclusion*, 1(1), 28-49. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-1.1.028>

- Ryndak, D., Moore, M. A., Orlando, A.-M., & Delano, M. (2008). Access to the general curriculum: The mandate and role of context in research-based practice for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(4), 199-213. <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.4.199>
- Ryndak, D., Taub, D., Jorgensen, C. M., Gonsier-Gerdin, J., Arndt, K., Sauer, J., ... Allcock, H. (2014). Policy and the impact on placement, involvement, and progress in general education: Critical issues that require rectification. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 65-74. <https://doi.org/10.1177/1540796914533942>
- Sabeh, E. N., Verdugo, M. Á., Prieto, G., & Contini, N. E. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- Sailor, W. (2009). *Making RTI work: How smart schools are reforming education through schoolwide response- to intervention*. New York, NY: Jossey-Bass.
- Sailor, W., & Burrello, L. C. (2013). Shifting perspective to frame policy. En L. C. Burrello, W. Sailor, & J. Kleinhammer-Tramill (Eds.), *Unifying educational systems: Leadership and policy perspectives* (pp. 21-40). New York, NY: Routledge.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación. Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Schalock, R. L. (2006). Resultats personals per als alumnes amb discapacitat intel·lectual. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*,

10(2), 60-65.

Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40(1), 22-39.

Schalock, R. L. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(4), 227-237.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2011.624087>

Schalock, R. L. (2013). Integrando el concepto de calidad de vida y la información de la escala de intensidad de apoyo en planes individuales de apoyo. *Siglo Cero*, 44(1), 5-21.

Schalock, R. L. (2018). Six ideas that are changing the IDD field internationally. *Siglo Cero*, 49(1), 21-33. <https://doi.org/10.14201/scero20184912133>

Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181-190. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001>

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual Disabilities.

Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R. I., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., ... Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of

experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470. <https://doi.org/10.1352/0047-6765>

Schalock, R. L., Gardner, G. F., & Bradley, V. J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M. Á., & Gomez, L. E. (2010). Quality of life model development in the field of intellectual disability. En R. Kober (Ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disability. From theory to practice* (pp. 17-32). New York, NY: Springer.

Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2004). American Association on Mental Retardation's Definition, Classification, and System of Supports and Its Relation to International Trends and Issues in the Field of Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(3-4), 136-146. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2004.04028.x>

Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2013). What's at stake in the lives of people with intellectual disability? Part I: The power of naming, defining, diagnosing, classifying, and planning supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 86-93. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.2.086>

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., ... Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(2), 116-124. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[116:TROMRU\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2)

- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J., & Verdugo, M. A. (2018). A holistic theoretical approach to intellectual disability: Going beyond the four current perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56*(2), 79-89. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.2.79>
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, 38*(224), 21-36.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Bonham, G. S., Fantova, F., & Loon, J. Van. (2008). Enhancing Personal Outcomes: Organizational Strategies, Guidelines, and Exemples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 5*(4), 276-285. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00135.x>
- Schalock, R. L., Verdugo, M. Á., & Gómez, L. E. (2011). The development and use of Provider Profiles at the organizational and systems level. *Evaluation and Program Planning, 34*, 279-282. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.05.001>
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., & Reinders, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X., & Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators.

American journal of mental retardation, 110(4), 298-311.
[https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[298:CSOQOL\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[298:CSOQOL]2.0.CO;2)

Schatzman, L., & Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S. I., Marcelli, M., Dickinson, H. O., & Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8-12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 588-595. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.019>

Sermier Dessemontet, R., & de Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 41-42, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.04.001>

Shogren, K. A. (2013). Considering context: An integrative concept for promoting outcomes in the intellectual disability field. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 132-137. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.2.132>

Shogren, K. A., Bradley, V. J., Gomez, S. C., Yeager, M. H., Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., ... Wehmeyer, M. L. (2009). Public policy and the enhancement of desired outcomes for persons with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(4), 307-319. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.4.307>

Shogren, K. A., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2014). The definition of «Context» and its application in the field of intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 109-116.

<https://doi.org/10.1111/jppi.12077>

Shogren, K. A., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2015). Using context as an integrative framework to align policy goals, supports, and outcomes in intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(5), 367-376. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.5.367>

Shogren, K. A., Seo, H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Thompson, J. R., Hughes, C., & Little, T. D. (2015). Support needs of children with intellectual and developmental disabilities: Age-related implications for assessment. *Psychology in the Schools*, 52(9), 874-891. <https://doi.org/10.1002/pits.21863>

Shogren, K. A., Seo, H., Wehmeyer, M. L., Thompson, J. R., & Little, T. D. (2016). Impact of the protection and advocacy subscale on the factorial validity of the supports intensity scale-adult version. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 48-64. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.48>

Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2014). Using the Core Concepts Framework to Understand Three Generations of Inclusive Practices. *Inclusion*, 2(3), 237-247. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.3.237>

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Lane, K. L. (2016). Embedding interventions to promote self-determination within multitiered systems of supports. *Exceptionality*, 24(4), 213-224. <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064421>

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L., & Thompson, J. R. (2017). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. En M. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook*

of research-based practices for educating students with intellectual disability (pp. 25-38). New York, NY: Routledge.

Shurr, J., & Taber-Doughty, T. (2012). Increasing comprehension for middle school students with moderate intellectual disability on age-appropriate texts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(3), 359-372.

Simonsen, B., Shaw, S. F., Faggella-Luby, M., Sugai, G., Coyne, M. D., Rhein, B., ... Alfano, M. (2010). A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists. *Remedial and Special Education, 31*(1), 17-23. <https://doi.org/10.1177/0741932508324396>

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities, 38*, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>

Skibo, H., Mims, P., & Spooner, F. (2011). Teaching number identification to students with severe disabilities using response cards. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*(1), 124-133.

Snell, M. E., & Brown, F. (2014). Selecting teaching strategies and arranging educational environments. En M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 71-135). Boston: Pearson.

Snell, M. E., Luckasson, R., Borthwick-Duffy, W. S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., ... Yeager, M. H. (2009). Characteristics and needs of people with intellectual disability who have higher IQs. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(3), 220-233. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.3.220>

- Soltani, A., & Roslan, S. (2013). Contributions of phonological awareness, phonological short-term memory, and rapid automated naming, toward decoding ability in students with mild intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 34*(3), 1090-1099. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.005>
- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children, 74*(1), 101-120. <https://doi.org/doi.org/10.1177/001440290707400106>
- Spooner, F., Browder, D. M., & Jimenez, B. (2011). Stands-based individualized education plans and progress monitoring. En D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), *Teaching students with moderate and severe disabilities* (pp. 42-91). New York, NY: GuilfordPress.
- Spooner, F., Browder, D. M., & Meier, I. (2011). Introduction. En D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), *Teaching students with moderate and severe disabilities* (pp. 92-122). New York, NY: GuilfordPress.
- Spooner, F., Browder, D. M., & Mims, P. (2011). Evidence- Based Practice. En D M Browder & F. Spooner (Eds.), *Teaching students with moderate and severe disabilities* (pp. 92-122). New York, NY: GuilfordPress.
- Spooner, F., Knight, V. F., Browder, D. M., & Smith, B. R. (2012). Evidence-based practice for teaching academics to students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education, 33*(6), 374-387. <https://doi.org/10.1177/0741932511421634>
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York, NY: Holt, Rinehart and

Winston.

Stainback, S. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 18-25.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Madrid: Narcea Ediciones.

Thoma, C. A., Browder, D. M., Lemons, C., Thurlow, M., Morningstar, M. E., Agran, M., ... Cain, I. (2016). Education of students with intellectual and developmental disabilities. En American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Ed.), *Critical issues in intellectual and developmental disabilities: Contemporary research, practice, and policy* (pp. 37-71). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Thoma, C. A., Cain, I., & Walther-Thomas, C. (2015). National goals for the education of children and youth with intellectual and developmental disabilities: Honoring the past while moving forward. *Inclusion*, 3(4), 219-226. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.4.219>

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., ... Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>

Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C., Rotholz, D., ... Wehmeyer, M. L. (2004). *Supports Intensity Scale: Users Manual*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Thompson, J. R., Bryant, B. R., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Tassé, M. J., Wehmeyer, M. L., ... Rotholz, D. (2015). *SIS- A. User ' s Manual*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson, J. R., Schalock, R. L., Agosta, J., Teninty, L., & Fortune, J. (2014). How the Supports Paradigm Is Transforming the Developmental Disabilities Service System. *Inclusion*, 2(2), 86-99. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.86>
- Thompson, J. R., Shogren, K. A., Seo, H., Wehmeyer, M. L., & Lang, K. M. (2016). Creating a SIS-A annual review protocol to determine the need for reassessment. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(3), 217-228. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.3.217>
- Thompson, J. R., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017). Supports and support needs in strengths-based models of intellectual disability. En M. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 31-50). New York, NY: Routledge.
- Thompson, J. R., & Viriyangkura, Y. (2013). Supports and Support Needs. En M. L. Wehmeyer (Ed.), *The oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 317-337). New York, NY: Oxford University Press.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., & Hughes, C. (2010). Mind the gap! Implications of a person-environment fit model of intellectual disability for students, educators, and schools. *Exceptionality*, 18(4), 168-181. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.513919>
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Palmer, S. B., & Seo, H. (2014). The Supports Intensity Scale–Children’s Version: Preliminary

Reliability and Validity. *Inclusion*, 2(2), 140-149. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.140>

Travers, J. C., Cook, B. G., Therrien, W. J., & Coyne, M. D. (2016). Replication research and special education. *Remedial and Special Education*, 37(4), 195-204. <https://doi.org/10.1177/0741932516648462>

Trela, K., & Jimenez, B. A. (2013). From different to differentiated: Using “Ecological Framework” to support personally relevant access to general curriculum for students with significant intellectual disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 117-119. <https://doi.org/10.2511/027494813807714537>

Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., & Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educacion*, 349, 69-99.

Turnbull III, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L., & Park, J. (2003). A quality of life framework for special education outcomes. *Remedial and Special Education*, 24(2), 67-74.

UNESCO. (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2006). *Declaración universal sobre bioética y derechos humanos*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2008). *48ª Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: Camino hacia el futuro*. Geneva: UNESCO.
- United Nation. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol* (ONU). ONU.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van de Walle, J. A., & Lovin, L. H. (2006). *Teaching student- centered mathematics: Grades K-3*. Boston, MA: Pearson Education.
- van Loon, J. (2006). Los apoyos en Arduin. Sobre las diversas facetas de los apoyos y la implementación de la escala de intensidad de apoyos (SIS) en una organización de servicios. *Siglo Cero*, 37(220), 17-34.
- van Loon, J. (2009a). Un sistema de apoyos centrado en la persona. mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Siglo Cero*, 40(229), 40-53.
- van Loon, J. (2009b). Uso de la escala de intensidad de apoyos en la práctica. Asignación de recursos y planificación de apoyos individuales basados en la escala de intensidad de apoyos. *Siglo Cero*, 40(1), 54-66.
- van Loon, J., Claes, C., Vandeveldel, S., Van Hove, G., & Schalock, R. L. (2010). Assessing individual support needs to enhance personal outcomes. *Exceptionality*, 18(4), 193-202. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.513924>
- van Loon, J., Van Hove, G., Schalock, R. L., & Claes, C. (2008). *Personal Outcomes scale: A scale assess an individual's quality of life*. Middleburg, The Netherlands, Stichting Arduin and Gent, Belgium: University of Gent.

- Van Tilborg, A., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Predictors of early literacy skills in children with intellectual disabilities: A clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities, 35*(7), 1674-1685. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.025>
- Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development, 93*(4), 403-411. <https://doi.org/10.1002/jcad.12038>
- Verdugo, M. Á. (2003). Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero, 34*(1), 5-19.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educacion, 349*, 23-43.
- Verdugo, M. Á. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero, 49*(1), 35-52. <https://doi.org/10.14201/scero20184913552>
- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero, 49*(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Verdugo, M. Á., Arias, B., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2009). *Escala GENCAT. Manual de aplicación de la Escala GENCAT de Calidad de vida*. Barcelona: Generalitat de Catalunya Institut Català d'Assistència i Serveis Socials.
- Verdugo, M. Á., Arias, B., Guillén, V. M., Seo, H., Shogren, K. A., Shaw, L. A., &

- Thompson, J. R. (2016). Examining age-related differences in support needs on the Supports Intensity Scale-Children's Version-Spanish translation. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 306-314. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.06.002>
- Verdugo, M. Á., Crespo, M., & Nieto, T. (2010). *Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de actualización metodológica en investigación sobre discapacidad*. Salamanca: INICO.
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., & Arias, B. (2009). *Evaluación de la calidad de vida en personas mayores: La Escala FUMAT* (INICO). Salamanca: INICO.
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., Arias, B., Navas, P., & Schalock, R. L. (2014). Measuring quality of life in people with intellectual and multiple disabilities: Validation of the San Martín scale. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.025>
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D., & Tamarit, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*. INICO. Salamanca: INICO.
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., Arias, B., & Schalock, R. L. (2009). *Escala INTEGRAL. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual*. CEPE. Madrid.
- Verdugo, M. Á., Guillén, V. M., Arias, B., Vicente, E., & Badia, M. (2016). Confirmatory factor analysis of the supports intensity scale for children. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 140-152.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.022>

Verdugo, M. Á., Ibáñez, A., & Arias, B. (2007). La escala de intensidad de apoyos (SIS): Adaptación inicial al contexto español y análisis de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, 38(2), 5-16.

Verdugo, M. Á., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x>

Verdugo, M. Á., & Parrilla, Á. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.

Verdugo, M. Á., & Sabeh, E. N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14(1), 86-91.

Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.

Verdugo, M. Á., Schalock, R. L., Keith, K. D., & Stancliffe, R. J. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 707-717. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00739.x>

Vigotsky, L. S. (1979). *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R., & Hughes, C. (2014). Assessment and planning in K-12 Schools: A social-ecological Approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.125>

- Warnock, M. (1978). *Special education needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Waugh, R. E., Fredrick, L. D., & Alberto, P. A. (2009). Using simultaneous prompting to teach sounds and blending skills to students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 30*(6), 1435-1447. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.07.004>
- Wehmeyer, M. (2003). Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(3), 271-282.
- Wehmeyer, M. (2006). Beyond access: Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(4), 322-326.
- Wehmeyer, M., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. Á., ... Yeager, M. H. (2008). The Intellectual Disability Construct and Its Relation to Human Functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities, 46*(4), 311-318. <https://doi.org/10.1352/2008.46:311-318>
- Wehmeyer, M., Chapman, T. E., Little, T. D., Thompson, J. R., Schalock, R., & Tassé, M. J. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to predict extraordinary support needs. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(1), 3-14. <https://doi.org/10.1352/2009.114>
- Wehmeyer, M., & Lee, S. (2017). Individualized education programs to promote access to the general education curriculum for students with intellectual disability. En M.

- Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 127-137). New York, NY: Routledge.
- Wehmeyer, M., Shogren, K. A., Toste, J. R., & Mahal, S. (2016). Self-determined learning to motivate struggling learners in reading and writing. *Intervention in School and Clinic, 52*(5), 295-303. <https://doi.org/10.1177/1053451216676800>
- WHO. (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization. <https://doi.org/10.1097/01.pep.0000245823.21888.71>
- WHO. (2007). *International classification of functioning, disability and health: Children & youth version*. Geneva: World Health Organization.
- Wigham, S., Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Elliot, J., McIntosh, B., ... Joyce, T. (2008). Reported goal setting and benefits of person centred planning for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 12*(2), 143-152. <https://doi.org/10.1177/1744629508090994>
- Wile, D. (1996). Wile Why Doers Do. *Performance y Instruction, 35*, 30-35.
- Williams-Diehm, K. L., & Palmer, S. B. (2017). High-quality educational programs for students with intellectual disability in elementary school. En M. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of Research- Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability* (pp. 383-406). New York, NY: Routledge.
- Willing, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. New York, NY: McGraw Hill Education. Open UniversityPress.
- Wolery, M., Busick, M., Reichow, B., & Barton, Erin, E. (2010). Comparison of

overlap methods for quantitatively synthesizing single-subject data. *The Journal of Special Education*, 44(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177/0022466908328009>

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalisation in human services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of the American Medical Association*, (310), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Xu, J., Wang, M., Xiang, Y., & Hu, X. (2005). Quality of life for people with intellectual disabilities in China: A cross-culture perspectives study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 745-749. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00744.x>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Anexos

Anexo 1. Muestra de "*L'Escala d'Intensitat de Suports per a Infants i Adolescents*"

Anexo 2. Entrevista para la planificación de apoyos

Anexo 3. Muestra del registro observacional de la actividad de lengua

Anexo 4. Muestra del registro observacional de la actividad de matemáticas

Anexo 5. Cuestionario de validez social

Anexo 6. Carta informativa de la investigación

Anexo 7. Consentimiento informado del profesional

Anexo 8. Consentimiento informado de la familia

Anexo 1. Muestra de "L'Escala d'Intensitat de Suports per a Infants i Adolescents"

<p>Recordeu que el que realment s'explora són les necessitats dels suports addicionals de l'infant/adolescent per dur a terme cadascun dels ítems d'aquesta secció en entorns ordinaris i respecte del que farien els companys de la seva edat.</p>	
<p>Per exemple, en el primer ítem d'aquesta secció, Fer tasques domèstiques, preguntarem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quin tipus de suport es necessita per fer tasques domèstiques? - Amb quina freqüència es necessita aquest suport? 	<p>En el cas de no dur a terme l'activitat, hauriem de preguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si l'alumne hagués de participar en tasques domèstiques, quin tipus de suport necessitaria? - Amb quina freqüència creus que necessitaria aquest suport?

Secció A: Activitats de vida domèstica	Tipus de suport					Freqüència					Temps de suport diari					Puntuació directa
1. Fer tasques domèstiques	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
2. Menjar	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
3. Rentar-se i mantenir-se net	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
4. Vestir-se	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
5. Utilitzar el bany	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
6. Dormir i/o fer migdiada	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
7. Saber on són les seves coses dins la casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
8. Mantenir-se ocupat durant períodes no estructurats (temps lliure) a casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
9. Fer funcionar els aparells domèstics electrònics	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Puntuació directa TOTAL																
Activitats de vida domèstica																
<p>Anoteu la puntuació directa (màxim = 108) en el Perfil de l'EIS-VA, pàgina 9, part 2A, secció A: Activitats de vida domèstica</p>																

Secció B: Activitats de vida comunitària i de barri	Tipus de suport					Freqüència					Temps de suport diari					Puntuació directa
1. Anar d'un lloc a un altre del barri i de la comunitat	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
2. Participar en activitats d'oci que requereixen activitat física	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
3. Participar en activitats d'oci que <u>no</u> requereixen activitat física	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
4. Utilitzar els serveis públics de la comunitat	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
5. Participar en serveis a la comunitat i, si escau, en activitats religioses	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
6. Anar a comprar	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
7. Seguir les normes, regles i/o lleis bàsiques de la comunitat	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
8. Assistir a esdeveniments especials de la comunitat com ara pícnic o sortides, festivals culturals, fires de música o d'art, colònies, esplais o convivències	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Puntuació directa TOTAL																
Activitats de vida comunitària i de barri																
<p>Anoteu la puntuació directa (màxim = 96) en el Perfil de l'EIS-VA, pàgina 9, part 2A, secció B: Activitats de vida comunitària i de barri</p>																

La escala ha sido adaptada y validada por el "Grup de Recerca Discapacitat i Qualitat de Vida: Aspectes Educatius".

Anexo 2. Entrevista para la planificación de apoyos

1. En quins moments de la jornada escolar considereu que l'alumne té un nivell més elevat de participació en les activitats associades al currículum propi de l'etapa? S'han de tenir en compte tant els moments en que es dóna suport com els que no. Per què?
2. En quins moments de la jornada escolar considereu que l'alumne té un nivell més baix de participació en les activitats associades al currículum propi de l'etapa? S'han de tenir en compte tant els moments en que es dóna suport com els que no. Podeu senyalar alguns dels principals obstacles i/ o barreres?
3. Considereu que algunes formes de suport a l'alumne que s'estan utilitzant actualment en situacions contemplades en la pregunta 1 es podrien aplicar a la pregunta 2?
4. Considereu que l'alumne no té prou suport en algunes activitats o moments de la jornada escolar? Ens referim als moments o activitats del dia en què l'alumne podria participar més plenament i estar més implicat en l'activitat si se li haguessin proporcionat els suports necessaris.
5. Considereu que l'alumne té massa suport en algunes activitats o moments la jornada escolar? Ens referim als moments en què el suport -encara que tingui sentit- potser no és necessari.
6. Revisant els resultats de l'EIS-I / A: Podeu identificar els 3 aspectes que més us hagin ajudat a comprendre les necessitats de suport de l'alumne? Poden ser aspectes que no havíeu considerat abans, coses noves que heu après, o coses de les què éreu conscients però l'escala ha reforçat la seva importància.
7. Quina de les "estratègies basades en l'evidència" que consten en la relació que us hem facilitat sembla ser la més prometedora? En quines activitats veuríeu que les podríeu implementar?
8. Creieu que hi han altres tipus d'estratègies de suport que no figuren en la relació i que creieu que haurien de ser considerades per implementar-les? Si és així, si us plau, descriuiu i expliqueu les activitats en les que veuríeu que les podríeu implementar.
9. Com a part d'aquest projecte, ens agradaria que identifiquéssiu d'1 a 3 prioritats de suport en relació a les estratègies basades en l'evidència que us hem proporcionat per aplicar durant les pròximes 10 o 12 setmanes. Estem a la vostra disposició per ajudar-vos, sigui a través de la consulta, de la preparació de qualsevol material, o del què necessiteu.
10. Teniu alguna pregunta en relació al que hem comentat?

La entrevista ha sido traducida y adaptada de la versión original de Walker, DeSpain, Thompson, Hughes, 2014, p. 130.

Anexo 3. Muestra del registro observacional de la actividad de lengua

LÍNIA BASE- SET 1-

Nom de l'alumne:				
Objectiu: Identificar el so de la lletra inicial de les paraules				
Paraula 3				
Paraula 3				
Paraula 3				
Paraula 2				
Paraula 2				
Paraula 2				
Paraula 1				
Paraula 1				
Paraula 1				
Número total de respostes correctes				
DATA	1	2	3	4

Nota: + resposta correcta; - resposta incorrecta; 0 no resposta

AVALUACIÓ PROCEDIMENT RETARD TEMPORAL 5"- SET 1-

Nom de l'alumne:									
Objectiu: Identificar el so de la lletra inicial de les paraules									
Acabar	Paraula 3								
	Paraula 2								
	Paraula 1								
	Paraula 3								
	Paraula 2								
	Paraula 1								
	Paraula 3								
	Paraula 2								
Començar	Paraula 1								
Número total de respostes correctes									
	DATA	1	2	3	4	5	6	7	8
									...

Nota: + resposta correcta; - resposta incorrecta; 0 no resposta

MANTENIMENT- SET 1-

Nom de l'alumne:	
Objectiu: Identificar el so de la lletra inicial de les paraules	
Paraula 3	
Paraula 3	
Paraula 3	
Paraula 2	
Paraula 2	
Paraula 2	
Paraula 1	
Paraula 1	
Paraula 1	
Número total de respostes correctes	
DATA	1

Nota: + resposta correcta; - resposta incorrecta; 0 no resposta

Anexo 4. Muestra del registro observacional de la actividad de matemáticas

LÍNIA BASE- SET 1-

Nom de l'alumne:				
Objectiu: Comptar fent la correspondència d'una a un fins a 3 fitxes				
3				
3				
3				
2				
2				
2				
1				
1				
1				
Número total de respostes correctes				
DATA	1	2	3	4

Nota: + resposta correcta; - resposta incorrecta; 0 no resposta

AVALUACIÓ SISTEMA DE MENYS SUPORT- SET 1-

Nom de l'alumne:									
Objectiu: Comptar fent la correspondència d'una a un fins a 3 fitxes									
Acabar	3								
	2								
	1								
	3								
	2								
	1								
	3								
	2								
Començar	1								
Número de respostes independents									
	DATA	1	2	3	4	5	6	7	8 ...

Nota: I resposta independent; V resposta amb suport verbal; M resposta amb suport de model; i F resposta amb suport físic

MANTENIMENT- SET 1-

Nom de l'alumna: Maria	
Objectiu: Comptar fent la correspondència d'una a un fins a 3 fitxes	
3	
3	
3	
2	
2	
2	
1	
1	
1	
Número total de respostes correctes	
DATA	1

Nota: + resposta correcta; - resposta incorrecta; 0 no resposta

Anexo 5. Cuestionario de validez social

Valoració del procés d'avaluació, planificació i implementació dels suports- Qüestionari per als mestres, educadors i auxiliars

1. El procediment d'avaluació, planificació i implementació dels suports ha ajudat a planificar i proveir suport a l'alumne.

Totalment d'acord	D'acord	Ni d'acord ni en desacord	En desacord	Totalment en desacord
--------------------------	----------------	----------------------------------	--------------------	------------------------------

2. Els resultats de "l'Observació" ha ajudat conèixer a l'alumne i els suports que li proporcionen a l'escola.

Totalment d'acord	D'acord	Ni d'acord ni en desacord	En desacord	Totalment en desacord
--------------------------	----------------	----------------------------------	--------------------	------------------------------

3. Els resultats de l'EIS-I/A ha ajudat a entendre les necessitats de suport de l'alumne.

Totalment d'acord	D'acord	Ni d'acord ni en desacord	En desacord	Totalment en desacord
--------------------------	----------------	----------------------------------	--------------------	------------------------------

4. Les propostes de suports que han estat identificades com a "estratègies basades en l'evidència" a partir la literatura han estat útils.

Totalment d'acord	D'acord	Ni d'acord ni en desacord	En desacord	Totalment en desacord
--------------------------	----------------	----------------------------------	--------------------	------------------------------

5. La identificació d'1 a 3 prioritats per a la provisió dels suports ha estat útil.

Totalment d'acord	D'acord	Ni d'acord ni en desacord	En desacord	Totalment en desacord
--------------------------	----------------	----------------------------------	--------------------	------------------------------

6. El temps i l'energia que he invertit en el procediment d'avaluació, planificació i implementació dels suports ha valgut la pena pels beneficis obtinguts per a l'alumne.

Totalment d'acord	D'acord	Ni d'acord ni en desacord	En desacord	Totalment en desacord
--------------------------	----------------	----------------------------------	--------------------	------------------------------

El cuestionario ha sido traducido y adaptado de la versión original de Walker, DeSpain, Thompson, Hughes, 2014, p. 134.

Anexo 6. Carta informativa de la investigación



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
Universitat Ramon Llull



DISCAPACITAT I QUALITAT DE VIDA
ASPECTES EDUCATIUS

Benvolgut/da,

Ens és grat donar-vos a conèixer que des del grup d'investigació “Discapacitat i Qualitat de Vida: Aspectes Educatius” de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, Barcelona, estem realitzant un estudi (com a tesi doctoral) que té com a finalitat documentar el procés a seguir en l'avaluació, planificació i implementació dels suports als infants amb Discapacitat Intel·lectual i del Desenvolupament (DID) en el context escolar.

Us voldríem demanar la vostra participació en l'estudi que ajudarà al professorat a planificar els suports per tal d'adequar-los i ajustar-los a les característiques dels infants amb DID en un marc inclusiu.

Us agraïm el vostre suport i col·laboració,

Barcelona, 14 de juliol de 2015

Anexo 7. Consentimiento informado del profesional



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
Universitat Ramon Llull



DISCAPACITAT I QUALITAT DE VIDA
ASPECTES EDUCATIUS

El/La Sr./Sra.....,
amb DNI n°.....;

FAIG CONSTAR:

Que he estat convidat a participar en la investigació “**La planificació dels suports dels infants amb DID en el context escolar**” que es porta a terme a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull.

Se m'ha comunicat que els investigadors **es comprometen** a utilitzar les meves opinions així com les meves dades exclusivament per aquesta investigació, guardar-les de forma confidencial i preservar l'anonimat del que li he confiat².

Tinc el dret d'abandonar la investigació en el moment en què ho desitgi sense cap perjudici.

Dono lliurement i voluntària la meva conformitat per participar en aquesta investigació i és per això que ho autoritzo explícitament en aquest full.

Data:

Firma del participant

²D'acord amb la Llei Orgànica de Protecció de Dades de Caràcter Personal 15/99 del 13 de desembre.

Anexo 8. Consentimiento informado de la familia



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
Universitat Ramon Llull



DISCAPACITAT I QUALITAT DE VIDA
ASPECTES EDUCATIUS

El/La Sr./Sra....., amb DNI
nº.....;

FAIG CONSTAR:

Que he estat convidat a participar en la investigació “**La planificació dels suports dels infants amb DID en el context escolar**” que du a terme el grup de recerca “Discapacitat i Qualitat de Vida: Aspectes Educatius” de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, per proporcionar informació del meu fill/a.

He conegut i he pogut parlar amb el/la investigador/a que **es compromet** a guardar de forma confidencial les dades personals del meu fill/a i a preservar l'anonimat del que li ha confiat³.

El/la investigador/a ens ha informat que **tenim el dret** d'abandonar l'estudi en el moment en què ho desitgi sense cap perjudici.

Atès que la informació m'ha estat donada de forma comprensible, que he pogut formular preguntes i m'han estat aclarits els dubtes presentats en llegir o escoltar la informació específica, **dono lliurement i voluntària la meva conformitat** per a que el meu fill/a participi en aquesta investigació i és per això que ho autoritzo explícitament en aquest full.

Data:

Firma de l'investigador

Vist-i-plau del tutor legal

³D'acord amb la Llei Orgànica de Protecció de Dades de Caràcter Personal 15/99 del 13 de desembre.

Esta Tesis Doctoral ha sido defendida el día ____ d_____ de 201__

En el Centro_____

de la Universidad Ramon Llull, ante el Tribunal formado por los Doctores y Doctoras

abajo firmantes, habiendo obtenido la calificación:

Presidente/a

Vocal

Vocal *

Vocal *

Secretario/a

Doctorando/a

(*): Sólo en el caso de tener un tribunal de 5 miembros

