

Especialización en Medicina Legal

Trabajo Final de Especialización

Autora: Julieta Murro

CALIDAD DE VIDA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA

2024

Citar como: Murro, J. (2024). Calidad de Vida en Inclusión Educativa. [Trabajo Final de Especialización, Universidad ISALUD] RID ISALUD.
<http://repositorio.isalud.edu.ar/xmlui/handle/123456789/3489>



ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	3
1. Introducción	5
2. Planteamiento del Problema	7
3. Marco Teórico Conceptual	11
3.1 Inclusión Educativa	11
3.2 Marco normativo	17
3.2.1 Acuerdos Internacionales	17
3.2.2 Marco normativo nacional	18
3.2.3 Política y legislación en inclusión educativa en Provincia de Santa Fe	20
3.3 Discapacidad Intelectual y del Desarrollo	28
3.4 Calidad de Vida	29
3.5 Índice de Calidad de Vida-Educación Inclusiva	33
3.6 Ámbito de Aplicación	39
4. Metodología	42
5. Desarrollo	44
5.1 Datos sociodemográficos	44
5.2 Análisis descriptivo del perfil de CDV de estudiantes de nivel primario	49
5.3 Análisis descriptivo del perfil de CDV de estudiantes de nivel secundario	59
5.4 Comparación entre los perfiles... ..	71
6. Conclusiones	82
7. Bibliografía	87

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y comparar los perfiles de calidad de vida de estudiantes de nivel primario y secundario que son usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N., ubicado en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, durante el año 2024. La investigación se enmarca en un estudio de corte transversal, basado en el análisis de datos recolectados en un periodo específico de dicho año. La población estuvo conformada por 30 estudiantes, divididos en dos grupos: 15 de nivel primario y 15 de nivel secundario, todos usuarios del mencionado servicio.

Para la recolección de datos se utilizó el Índice de Calidad de Vida-Educación Inclusiva: Versión para Primaria (INICO, Universidad de Salamanca, Verdugo et al., 2021), una herramienta fundamentada en una revisión sistemática de literatura y diseñada para evaluar dimensiones clave relacionadas con el bienestar del alumnado con discapacidad en contextos educativos inclusivos. Este índice permitió analizar las ocho dimensiones propuestas por el modelo de calidad de vida (CdV).

Los resultados del estudio evidencian diferencias significativas entre los niveles educativos analizados. En el nivel secundario se observaron avances destacados en diversas dimensiones, especialmente en bienestar físico, material y emocional, así como en relaciones interpersonales y autodeterminación, lo que refleja un desarrollo más consolidado en estas áreas en comparación con el nivel primario. Sin embargo, persisten retos importantes en accesibilidad, prevención de conflictos, inclusión social y desarrollo de habilidades para la vida diaria.

Por su parte, los estudiantes de nivel primario se destacaron en accesibilidad física y cognitiva dentro del entorno educativo, así como en los esfuerzos institucionales enfocados en el desarrollo personal y la prevención de conductas disruptivas. No obstante, este grupo enfrenta importantes barreras en la participación social y en la promoción de la autodeterminación.

En síntesis, este trabajo proporciona evidencia relevante sobre las diferencias en calidad de vida entre estudiantes de nivel primario y secundario, resaltando tanto las fortalezas como los desafíos de cada nivel. Estos resultados subrayan la necesidad de fortalecer estrategias inclusivas que garanticen entornos educativos que permitan acceso, participación, pertenencia y aprendizajes a los alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo.

1. Introducción

El presente trabajo final se basa en analizar la diferencia entre los perfiles de calidad de vida de los estudiantes de nivel primario y secundario usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del Centro Educativo Terapéutico (en adelante, CET) I.A.N. de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en el periodo 2024.

La metodología de investigación es de tipo mixto, cuantitativa y cualitativa, con un diseño de tipo exploratorio-descriptivo. Como instrumento de recolección de datos, se utiliza el Índice de Calidad de Vida-Educación Inclusiva: Versión para Primaria (INICO, Universidad de Salamanca, Verdugo et al., 2021).

Para dar respuestas a los objetivos planteados, se desarrollan como marco teórico los siguientes temas: en primer lugar, inclusión educativa; luego el marco normativo que rige a nivel internacional, nacional y provincial en lo que respecta a niños y adolescentes con discapacidad intelectual y del desarrollo en el nivel primario y secundario de escuelas de nivel obligatorio de la provincia de Santa Fe, ciudad de Rosario; a continuación, el concepto de calidad de vida, y seguido a esto se describe la herramienta utilizada, mencionada anteriormente, para el relevamiento de datos; y por último se describe el ámbito de aplicación.

Finalmente, se realiza la comparación de los datos obtenidos mediante la herramienta aplicada, arrojando los siguientes resultados: el nivel secundario muestra mejoras significativas en varias dimensiones, destacándose avances en el bienestar físico, material y emocional, relaciones interpersonales y en la autodeterminación. Sin embargo, persisten retos importantes en accesibilidad, prevención de conflictos, inclusión social y desarrollo de habilidades para la vida diaria.



Por su parte, los estudiantes de nivel primario se destacaron en accesibilidad física y cognitiva dentro del entorno educativo, así como en los esfuerzos institucionales enfocados en el desarrollo personal y la prevención de conductas disruptivas. No obstante, este grupo enfrenta importantes barreras en la participación social y en la promoción de la autodeterminación.

2. Planteamiento del Problema

En el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (Congreso de la Nación Argentina, 2006) que regula el derecho a enseñar y aprender en el país, el Artículo 42 establece que la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo diseñada para garantizar el acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidades, ya sean temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Esta modalidad está orientada por el principio de inclusión educativa, descrito en el inciso n) del Artículo 11, el cual promueve el desarrollo máximo de las capacidades de cada persona. Este principio resalta la importancia de ofrecer a los estudiantes con discapacidades una propuesta pedagógica integral que les permita no sólo alcanzar su máximo potencial, sino también integrarse plenamente en los ámbitos educativos y sociales, ejerciendo sus derechos en igualdad de condiciones.

Asimismo, a nivel internacional, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) aprobada por Resolución de la Asamblea General en diciembre de 2006, a la que nuestro país adhiere en 2008 mediante Ley N.º 26.378, adquiriendo luego jerarquía constitucional en el año 2014 por Ley N.º 27.044.

El mencionado tratado, en su Artículo 24, compromete a los Estados Partes a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles. Además, sostiene este principio desde un modelo social por el cual se pone el acento en las barreras actitudinales y del entorno. Los Estados Partes deben garantizar un Sistema Educativo Inclusivo en todos los niveles, derecho que también es destacado en la Declaración de

Incheon y en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Foro Mundial sobre la Educación, República de Corea, mayo de 2015).

Booth y Ainscow aportan a través de su *Index For Inclusion* (2000) el término “barreras para el aprendizaje y la participación” en inclusión educativa. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.

Desde este paradigma, los cambios planteados en el sistema educativo asociados a alumnos con discapacidad afectan también a la estructura, organización, metodología y actuaciones del sistema general y ordinario de la educación, que provoca una conjunción de los conceptos de “calidad de vida” y de “escuela inclusiva”, puesto que la calidad de vida debería ser primordial en el pensamiento de los educadores (Muntaner et al., 2010).

En este sentido, es importante contribuir a la reflexión de las prácticas, culturas y políticas de educación inclusiva, así generar con los resultados fundamentación para proyectos, capacitación, planes y estrategias que retroalimentan los procesos de toma de decisiones para la mejora de calidad de vida y del pleno desarrollo de los alumnos/usuarios.

Cabe agregar que el Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N. está enmarcado en la Ley N.º 24.901, “Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad” (Ministerio de Salud de la República Argentina, 1997).

Frente al carácter obligatorio de la Educación Primaria (conf. Artículo 26º) y Secundaria (conf. Artículo 29º), la autoridad jurisdiccional tiene especial obligación de

disponer las medidas necesarias para posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales y contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común (conf. incs. a y b del Artículo 44º) de la Ley de Educación N.º 26.206 (Ministerio de Educación, 2006).

Por todo lo anteriormente mencionado, el presente trabajo se plantea: ¿Existe diferencia en los perfiles de calidad de vida entre estudiantes de nivel primario y secundario usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N. de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en el periodo 2024?

- **Objetivos Generales:**

Analizar comparativamente el perfil de calidad de vida entre los estudiantes de nivel primario y secundario usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N. de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en el periodo 2024.

- **Objetivos Específicos:**

- ❖ Describir el perfil de calidad de vida de los estudiantes de nivel primario usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N. de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en el periodo 2024.
- ❖ Describir el perfil de calidad de vida de los estudiantes de nivel secundario usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N. de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en el periodo 2024.



- ❖ Comparar los perfiles de ambos grupos, usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N. de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en el periodo 2024.

3. Marco Teórico Conceptual

A lo largo de este marco teórico se analizan las aportaciones conceptuales más recientes. En primer lugar, la inclusión educativa. Luego, el marco normativo que rige a nivel nacional, internacional y provincial en lo que respecta a niños y adolescentes con discapacidad intelectual y del desarrollo, en el nivel primario y secundario de escuelas de nivel obligatorio de la provincia de Santa Fe. A continuación, el concepto de discapacidad intelectual y del desarrollo, de calidad de vida, y seguido a esto se describe la herramienta utilizada para el relevamiento de datos. Por último, el ámbito de aplicación en un servicio de apoyo a la inclusión educativa desde las incumbencias que se regulan en la Ley N.º 24.901, “Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad” del año 1997 (Argentina).

3.1 Inclusión Educativa

Desde la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) aprobada por Resolución de la Asamblea General en diciembre de 2006, Artículo 24, Educación, se establece que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la

dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos

humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad.

La UNESCO en el 2015 organiza el Foro Mundial sobre Educación (República de Corea), donde se aprueba la Declaración de Incheon para la Educación 2030, una nueva visión de la educación y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizajes durante toda la vida para todos”.

Son múltiples las definiciones que se le atribuyen al concepto “inclusión educativa” desde las teorías abocadas a esta temática. Por su parte, Ainscow, Booth y Dyson (2006) la plantean como:

“(…) el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”.

La propuesta de estos autores sobre desarrollo de sistemas educativos inclusivos plantea cuatro elementos; son los siguientes:

- La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos. En la práctica, la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este

modo, la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.

- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. “Asistencia” se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad. “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos. “Rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes.
- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

A continuación, se expone una tabla (Tabla N° 1) de Booth, Nes y Stromtad (2003) en la que se explicitan las dimensiones de una educación inclusiva. De esta manera se conceptualiza ampliamente la inclusión educativa.

Tabla N° 1: Dimensiones de educación inclusiva.

Inclusión significa:	Consecuencias:
Diversidad y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela. ▪ La diversidad es un valor. ▪ Hay que minimizar la categorización.
Aprendizaje y participación y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado tanto como a los alumnos. ▪ Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local. ▪ Implica el derecho de todos los estudiantes a aprender.
Democracia y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas las voces deberían ser oídas. ▪ La colaboración es esencial en todos los niveles.
La escuela como totalidad y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. ▪ No deberían ser consideradas las primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales. ▪ Todos son aprendices: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad. ▪ Inclusión no es sólo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema. ▪ Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.
Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad. ▪ Es una cuestión política y, por lo tanto, conflictiva. ▪ Es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no se puede perder.
<p><i>Fuente: Booth, Nes y Stromstad (2003: 168).</i></p>	

Para lograr escuelas inclusivas se requiere de un cambio en el paradigma educativo, desde la integración hacia la inclusión, enmarcado en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Es habilitar escuelas

para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural.

Oliver (1996) distinguió entre estos dos conceptos; claras diferencias que se plasman en la siguiente tabla (Tabla N° 2):

Tabla N° 2: Diferencias entre integración e inclusión.

Integración		Inclusión	
Estado.	Lo que importa es dónde reciben los niños la educación.	Proceso.	Lo que importa es el proceso de cambio de las escuelas, el currículum, las organizaciones, las actitudes, etc. Para reducir las dificultades en el aprendizaje y la participación experimentados por los alumnos.
No-problemático.	Los asuntos relativos a la integración no son problemáticos y no son cuestionados.	Problemático.	La inclusión plantea cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y cómo debe proporcionarse dicha educación.
Los profesionales educativos adquieren "habilidades especiales".	La integración es sólo un problema de extender las habilidades de los profesionales hacia la práctica.	Los profesionales educativos adquieren compromiso.	La inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles. Aceptación de todos los alumnos valorando sus diferencias.
Aceptación y tolerancia de los niños con discapacidad.	La integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anormalidad. La integración puede ser propiciada, es conducida por profesionales.	La inclusión supone lucha, conflicto.	La inclusión se consigue con la negociación.

Fuente: Oliver, 1996.

3.2 Marco normativo

3.2.1 Acuerdos Internacionales

La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por aclamación por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994 (UNESCO, 1994), posiblemente el documento internacional más relevante sobre la cuestión de las necesidades especiales, recomienda que: “Todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra dichas necesidades”. Continúa afirmando que las escuelas normales con orientación inclusiva son “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos”. Además, sugiere, tales escuelas pueden ofrecer “educación efectiva para la mayoría de los menores y mejorar la eficacia y en último término el coeficiente coste – eficacia de la totalidad del sistema educativo”.

La CDPCD, aprobada en 2006, según su alcance en el Artículo 24, compromete a los Estados Partes a tener en cuenta la diversidad de todos los niños, jóvenes y adultos, para el logro de aprendizajes de calidad. Más específicamente en el párrafo 2 a), establece que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.

En la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida: “La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación

transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente en aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás” (Foro Mundial sobre la Educación Incheon, República de Corea, 2015).

3.2.2 Marco normativo nacional

El Estado argentino ha adoptado, como eje central, el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la CDPD-ONU que fue incorporada al derecho nacional mediante la Ley N.º 26.378 en 2008 y elevada a jerarquía constitucional a través de la Ley N.º 27.044 en 2014. Este modelo considera la discapacidad como un concepto dinámico que surge de la interacción entre las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales y las barreras sociales que dificultan su plena participación en igualdad de condiciones. En este marco, la Ley N.º 26.378, en su Artículo 1, define a las personas con discapacidad como aquellas que, debido a estas barreras, enfrentan restricciones para una participación efectiva y plena en la sociedad.

En las disposiciones claves sobre discapacidad e inclusión educativa en la Ley N.º 26.206, en su Artículo 42 la modalidad de Educación Especial y en su Artículo 44 las medidas de apoyo para la inclusión, se establecen acciones concretas para facilitar la inclusión, tales como:

- Incorporación de personal especializado para trabajar con docentes en escuelas comunes.
- Adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante.
- Acceso a recursos técnicos, materiales adecuados y edificios accesibles físicamente.

Estas medidas tienen como finalidad garantizar la participación plena de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos.

La resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, complementando la Ley N.º 26.206, establece lineamientos específicos para garantizar la inclusión educativa. Se promueven configuraciones de apoyo, ajustes razonables y herramientas específicas para acompañar las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. Entre sus medidas clave, el Anexo I detalla procedimientos para la promoción, la certificación de logros académicos y el acceso a títulos educativos, fortaleciendo la igualdad de oportunidades en la educación.

El principio de inclusión educativa, consagrado en el Artículo 11, inciso n, de la Ley N.º 26.206, busca garantizar a las personas con discapacidad el desarrollo de su potencial, su integración en el ámbito escolar y el pleno ejercicio de sus derechos. En este contexto, se promueve un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, respetando la diversidad y asegurando las condiciones necesarias para la igualdad de oportunidades.

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece la educación especial como una modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad. Se promueve la integración en escuelas comunes siempre que sea posible, complementada con servicios

específicos cuando sea necesario. Además, este artículo refuerza el derecho de los estudiantes a recibir una educación que respete sus características individuales y elimine barreras para el aprendizaje.

A través de estas normativas, Argentina reafirma su compromiso de construir un sistema educativo inclusivo, donde la diversidad sea valorada y los derechos de las personas con discapacidad sean plenamente respetados, alineándose con estándares internacionales como los establecidos por la CDPD.

3.2.3 Política y legislación en inclusión educativa en Provincia de Santa Fe

A nivel provincia de Santa Fe, se plantea la modalidad de integración. Los dispositivos de intervención serán acordados entre la escuela especial que nuclea el proyecto de integración de cada alumno/a y la institución educativa de nivel y/o modalidad que corresponda en acuerdo con la familia, explicitado todo ello en el Decreto 2703/10, “Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad” (Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe, 2010):

Primera parte: naturaleza de la integración escolar, roles de sus actores educativos y familiares.

1.1 Naturaleza

La integración escolar es el proceso mediante el cual un/a niño/a, adolescente o joven con discapacidad construye aprendizajes en el marco de los distintos

niveles o modalidades de la Escuela Común, el cual se diseñará y ejecutará mediante un Proyecto de Integración Interinstitucional.

1.2. Roles de los actores educativos y familiares

1.2.1. Escuela Especial

En función de lo establecido en el Artículo 1. 1. de la presente reglamentación, corresponde a la Escuela Especial:

- a. Participar de manera necesaria, imprescindible y complementaria de todo Proyecto de Integración Interinstitucional;
- b. Participar activamente en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto de Integración Interinstitucional;
- c. Colaborar en la definición de las Trayectorias Educativas Individualizadas;
- d. Participar en acciones conjuntas con la institución educativa del nivel o modalidad que correspondiera y con la familia del/la niño/a, adolescente o joven con discapacidad, tendientes a los mejores logros educativos;
- e. Participar en el cumplimiento de los Acuerdos Interinstitucionales y con la familia, contemplando las reales posibilidades de todas las partes;
- f. Constituirse en Escuela Núcleo en la conformación del Consejo de Integración Escolar;

1.2.2. Servicios Educativos del Nivel o Modalidad Interviniente En función de lo establecido en el Artículo 1.1. de la presente reglamentación, corresponde a los Servicios Educativos del Nivel o Modalidad interviniente:

- a. Asumir la corresponsabilidad de los aspectos organizacionales y de gestión curricular que un proceso de integración escolar requiere;
- b. Convocar obligatoriamente a la Escuela Especial Núcleo para el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto de Integración Interinstitucional;
- c. Participar activamente en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto de Integración Interinstitucional.
- d. Formar parte del Consejo de Integración Escolar;
- e. Participar en acciones conjuntas con la institución educativa del nivel o modalidad que correspondiera, y con la familia del/la niño/a, adolescente o joven con discapacidad, tendientes a los mejores logros educativos;
- f. Participar en el cumplimiento de los Acuerdos Interinstitucionales y con la familia, contemplando las reales posibilidades de todas las partes.

1.2.3. Del Grupo familiar a cargo de los/as niños/as, adolescentes o jóvenes con discapacidad

En función de lo establecido en el Artículo 1.1. de la presente reglamentación, corresponde al grupo familiar a cargo de los/as niños/as, adolescentes o jóvenes con discapacidad:

- a. Ser convocados y contar con su presencia imprescindible e insustituible en el proceso de Integración Escolar;
- b. Participar en los Acuerdos que se propicien con la Escuela Especial Núcleo/Instituciones educativas del nivel o modalidad que correspondiera;

c. Garantizar la efectivización en lo que le corresponda y disponerse a colaborar y participar en la intervención pedagógica de la Escuela Especial Núcleo/Instituciones Educativas del nivel o modalidad que correspondiera, posibilitando la comunicación con los profesionales y/o equipos interdisciplinarios externos que pueden asistir al/la niño/a, adolescente o joven con discapacidad.

En la segunda parte del Decreto 2703/10, en lo referido al funcionamiento del proyecto de integración escolar, en el capítulo I nominado como “Condiciones personales para la integración escolar”, se plantea:

2.1. Condiciones para el Ingreso de un niño/a, adolescente o joven discapacitado al Proyecto de Integración Escolar

Matriculación. El ingreso de un/a niño/a, adolescente o joven con discapacidad a un proyecto de Integración Escolar, podrá ser solicitado:

a. Por los padres, tutores del/la niño/a, adolescente o joven ante el Director de la Escuela Común o de la Escuela Especial;

b. Por la Escuela Especial en la que el/la niño/a, adolescente o joven con discapacidad haya iniciado un proceso de escolarización ante la autoridad directiva de la Escuela Común;

c. Por la Institución Educativa Común en la que estuviera cursando algún nivel de escolaridad;

d. Por promoción dentro del Sistema Educativo Común del Nivel Inicial a la Escuela Primaria o de la Escuela Primaria a la Escuela Secundaria, en el

marco de la escolaridad obligatoria ante las autoridades directivas del establecimiento de destino.

La modalidad de integración y los dispositivos de intervención serán acordados entre la Escuela Especial Núcleo, la Institución Educativa del nivel o modalidad que correspondiera, con participación de la familia.

2.9.3. Criterios de definición. Para la definición de la Modalidad de Integración se conjugarán la multiplicidad de variables intervinientes, en un análisis contextual de posibilidades con relación a las instituciones intervinientes y la familia.

2.11. Continuidad en el Proyecto de Integración Escolar

La posibilidad de participación en un Proyecto de Integración Interinstitucional tendrá continuidad a lo largo de toda la Escolaridad Obligatoria, acorde con la singularidad de cada situación.

2.12. Pautas para la integración en la Escuela Secundaria Durante el cursado de la Escuela Secundaria, siempre que sea factible, es necesario que el alumno pueda transitar todos los espacios curriculares. De no ser posible se ofrecerá la realización de una trayectoria diversificada, implementándose las Trayectorias Educativas Individualizadas. Se entiende por Trayectorias Educativas Individualizadas, aquellas que el alumno realiza cursando algunos espacios curriculares dentro de la escolaridad secundaria. Deberán definirse en relación con los intereses, posibilidades y necesidades del alumno integrado, teniendo el mismo que ser consultado respecto de estas decisiones. Los acuerdos respecto de la trayectoria educativa deberán revisarse anualmente,

pudiendo así cambiar, aumentar o restar los espacios curriculares a realizar, tratando en lo posible de generar propuestas de continuidad con su grupo de compañeros. Las Trayectorias Educativas Individualizadas podrán complementarse con la concurrencia a las Escuelas Especiales de Formación Laboral, para favorecer así procesos de formación en competencias laborales y sociales. Se extenderá en cada ciclo lectivo la certificación de competencias logradas, a los efectos de acreditar las trayectorias conforme a pautas establecidas por el Ministerio de Educación.

2.13. Organización del abordaje interinstitucional: Equipo Integrador.

El Equipo Integrador será constituido por el Maestro de Enseñanza Diferenciada con Función Integradora, miembros del Servicio Psicopedagógico y Personal Directivo de la Escuela Especial Núcleo y Maestros de Sala-Aula y/o Especialidades y/o Profesores y/o Tutores y Personal Directivo del servicio del otro Nivel y/o Modalidad interviniente en el Proyecto de Integración.

2.14. Especificaciones para el Maestro de Enseñanza Diferenciada con Función Integradora

En lo atinente a las funciones del Maestro de Enseñanza Diferenciada con Función Integradora regirá en todo lo dispuesto el Decreto N° 2679183. Se deberá acordar con el docente la frecuencia de su presencia en la Escuela Común, según los requerimientos del/la niño/a, adolescente o joven. Cuando la intervención del Maestro de Enseñanza Diferenciada con Función Integradora deba realizarse en escuelas secundarias, el mismo podrá provenir de las Escuelas Especiales Primarias o de Formación Laboral. En este supuesto, y dado que su accionar se realizará en cooperación con el docente

común a los efectos de facilitar el acceso al conocimiento, no será necesario que el mismo tenga competencias específicas en las distintas disciplinas a intervenir.

2.18. Sistemas de Apoyo Adicionales

2.18.1 Naturaleza

Se entiende como Sistemas de Apoyo Adicionales a aquellas prestaciones que realizan profesionales que no forman parte del Equipo de Integración y que recibe una persona con discapacidad para favorecer su proceso educativo. Los Apoyos Adicionales dentro del ámbito de la Escuela Común serán de carácter extraordinario y su condición de necesidad deberá ser decidida en el marco del Proyecto de Integración Interinstitucional entre la Escuela Especial Núcleo y la Institución Educativa del Nivel o Modalidad que correspondiera, con el consenso de la familia.

2.1 8.2 Condiciones de intervención:

- a. La función de los Apoyos Adicionales será la de coadyuvar y/o garantizar la continuidad de los aprendizajes escolares, por lo que estarán destinados a aquellos alumnos que necesitan asistencia por sus características individuales.
- b. De aceptarse la participación temporaria de un Apoyo Adicional, éste deberá reconocer obligatoriamente la Autoridad Psicopedagógica-Curricular de la Escuela Especial y de las instituciones educativas del Nivel y/o modalidad que correspondiera.

c. Los Apoyos Adicionales sólo excepcionalmente podrán ingresar a las instituciones escolares, y en los casos en que su presencia sea imprescindible. La presencia de los mismos en los establecimientos educativos no es condición exigida por ley, por lo tanto, la prestación que deban realizar los mismos deberá preferencialmente desarrollarse a contra turno y/o fuera del horario escolar.

d. Dichas prestaciones pueden ser brindadas por Instituciones categorizadas en el Registro Nacional de Prestadores de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad y por Equipos de Apoyo a la Integración Escolar específicamente categorizados para brindar tal prestación, conforme a lo establecido en el Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad, según corresponda; así como poseer la debida inscripción en el Servicio Nacional de Rehabilitación en la Modalidad Prestacional "Escolaridad con Integración Escolar". Los directores de ambas instituciones deberán conservar la documentación que acredita el cumplimiento de los requisitos solicitados en el inciso anterior.

2.18.3 Responsabilidades en el ámbito de actuación

Los prestadores de estos Servicios tendrán las siguientes responsabilidades de obligatoria acreditación:

a. Dejar claramente establecida la relación laboral que se mantiene con la institución, organismo y/u organización del que provienen.

b. Informar al Tribunal de Ética profesional al que remitan, en el caso que así correspondiera.

- c. Aceptar el encuadre institucional en el que se inscribe el Proyecto de Integración Escolar para el que se lo convoca, pudiendo en el mismo marco, decidir la Escuela Especial Núcleo y la institución educativa interviniente según el nivel y la modalidad que correspondiera la no continuidad del sistema de Apoyo Adicional o su sustitución por otro agente.
- d. Acordar que el seguimiento y evaluación de su intervención se hará en el marco del Proyecto de Integración Interinstitucional.

3.3 Discapacidad Intelectual y del Desarrollo

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

(CDPD, Preámbulo, inciso e, 2006)

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales o del Desarrollo (AAIDD) señala que: “La discapacidad intelectual (DI) se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo, el cual es definido operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años” (Schalock, R., Luckasson, R., Tasse, M.J., 2021, p. 33).

La *International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities* (IASSIDD) entiende que: “La discapacidad del desarrollo es un término que abarca la discapacidad intelectual y otras discapacidades crónicas graves, cognitivas o físicas, que se desarrollan antes de los 22 años y permanecen durante toda la vida”. Indica que existen limitaciones en áreas relevantes de la vida tales como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el autocuidado y la vida independiente.

Las discapacidades del desarrollo engloban una serie de condiciones como: la propia discapacidad intelectual, los trastornos del espectro autista (TEA), la Parálisis Cerebral y otras situaciones estrechamente relacionadas con la discapacidad intelectual.

3.4 Calidad de Vida

La conceptualización de Calidad de Vida en el ámbito de la discapacidad intelectual y del desarrollo se debe a cuatro razones principales (Schalock, Gardner y Bradley, 2009): a) captaba la nueva visión de las personas con discapacidad en términos de autodeterminación, capacitación, inclusión e igualdad, por lo que se convirtió en el vehículo ideal para alcanzar estas metas y lograr una mayor satisfacción; b) aportaba un lenguaje común que reflejaba los objetivos de normalización, desinstitutionalización, integración y transparencia en los programas de atención; c) estaba en coherencia con la revolución de la calidad al hacer especial hincapié en la calidad de los productos y los resultados; al ser aplicable a programas de servicios humanos podía integrarse a la planificación centrada en la persona, en los modelos de apoyo, en la mejora de resultados personales y en la mejora de la calidad;

d) coincidía con las expectativas de los receptores de servicios y apoyos, que deseaban que estos influyeran de forma significativa y positiva en su bienestar personal.

Las investigaciones, las evaluaciones y la aplicación del concepto durante las décadas del 2000 y 2010 se han basado en 12 principios, brindando una base conceptual y empírica más sólida. Estos se clasifican de la siguiente manera (Schallock et al., 2002):

- Principio de Conceptualización:
 - La Calidad de Vida es multidimensional y está influida por factores personales y ambientales, así como por sus interacciones.
 - La calidad de vida presenta los mismos componentes para todas las personas.
 - La calidad de vida tiene componentes objetivos y subjetivos.
 - La calidad de vida mejora con la autodeterminación, la disposición de recursos, las metas vitales y la inclusión.
- Principios de Medición:
 - La medición de calidad de vida incluye la medida en que las personas tienen experiencias vitales que valoran.
 - La medición de calidad de vida refleja las dimensiones que contribuyen a una vida plena e interconectada.
 - La medición de la calidad de vida tiene en cuenta los contextos físicos, sociales y culturales que son importantes para las personas.
 - La medición de calidad de vida combina experiencias vitales comunes a todos los seres humanos con experiencias particulares de cada persona.

- Principios de Aplicación:
 - El objetivo principal de la aplicación del concepto de calidad de vida consiste en mejorar el bienestar personal.
 - Los principios de calidad de vida deben construir la base de las intervenciones y de la provisión de apoyos.
 - Las aplicaciones de la calidad de vida deben basarse en la evidencia.
 - Los principios de calidad de vida deben ocupar un lugar destacado en la formación de profesionales.

Existe un consenso internacional realizado por el Grupo de Investigación con interés especial sobre Calidad de Vida (*Special Interest Research Group on Quality of Life*) de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales (*International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities*, IASSID). Tal consenso se concreta en los principios conceptuales básicos de Calidad de Vida:

- a. La calidad de vida se compone de los mismos indicadores y relaciones que son importantes para todas las personas.
- b. La calidad de vida se experimenta cuando las necesidades de una persona se ven satisfechas y cuando se tiene la oportunidad de mejorar las áreas vitales más importantes.
- c. La calidad de vida tiene componentes subjetivos y objetivos, pero es fundamentalmente la percepción del individuo la que refleja la calidad de vida que experimenta.
- d. La calidad de vida se basa en las necesidades, las elecciones y el control individual.

- e. La calidad de vida es un constructo multidimensional influido por factores personales y ambientales, tales como las relaciones de intimidad, la vida familiar, la amistad, el trabajo, el vecindario, la ciudad o lugar de residencia, la vivienda, la educación, la salud, el nivel de vida y el Estado de la propia nación.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) establece que un futuro basado en derechos debe garantizar una vida de calidad para las personas con discapacidades, promoviendo su inclusión, autonomía y participación plena en todos los ámbitos de la sociedad. Se demuestra la estrecha relación entre los artículos de la CDPCD y el enfoque multidimensional del Modelo de Calidad de Vida, compuesto por ocho dimensiones básicas (Verdugo et al., 2012). Estas dimensiones son factores que componen el bienestar de la persona y a su vez se hacen operativas en la formulación de indicadores diferenciados. Abarcan la totalidad de la persona y tienen capacidad de adaptarse, si es preciso, a la variabilidad que representa cada etapa de la vida.

Las dimensiones de Calidad de Vida propuestas son: Bienestar Físico, Bienestar Material, Relaciones Interpersonales, Inclusión Social, Desarrollo Personal, Bienestar Emocional, Autodeterminación, Derechos. Las dimensiones básicas de Calidad de Vida se entienden como “un conjunto de factores que componen el bienestar personal” (Schalock y Verdugo, 2003, p. 34). El concepto propone que las dimensiones e indicadores se estructuran de acuerdo a un triple sistema: microsistema, mesosistema y macrosistema. Estos comprenden la totalidad del sistema social y permiten desarrollar programas y planificación, así como también evaluar los aspectos personales del individuo (micro), los funcionales del ambiente que lo rodea (meso) y los indicadores sociales (macro).

3.5 Índice de Calidad de Vida-Educación Inclusiva

Para dar comienzo al desarrollo de este apartado, es importante reflexionar que tanto las buenas prácticas como las prácticas basadas en la evidencia tienen como finalidad mejorar los resultados personales y de las organizaciones (Schalock, Verdugo y Gómez, 2011; Schalock, Gómez, Verdugo y Claes, 2017; van Loon, bonham, Peterson, Schalock, Claes y Decramer, 2013). Las primeras se han de basar tanto en el conocimiento científico como en los valores y estándares profesionales, y en el juicio clínico. Las segundas se diferencian porque se comprometen con un nivel más alto de demostración, pues se basan en indicadores de resultados y la evaluación basada en la evidencia. Su principal utilidad es la de proporcionar la mejor evidencia disponible para tomar decisiones clínicas y organizacionales.

A continuación, se presenta una breve definición de cada una de las ocho dimensiones de calidad de vida (CdV). En este caso en particular, se describirán los indicadores utilizados para el desarrollo del presente trabajo de investigación final: Índice de Calidad de Vida-Educación Inclusiva: Versión para Primaria (INICO, Universidad de Salamanca, Verdugo et al., 2021).

Los ítems que contiene han sido extraídos a través de un proceso de revisión sistemática de literatura y de otras herramientas de evaluación de CdV existentes (Gómez et al., 2016; Gómez et al., 2018; Gómez et al., 2017; Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini, 2009; Verdugo et al., 2014):

1. Dimensión de Bienestar Físico: medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito de ser saludable, sentirse bien o tener buenos hábitos

alimenticios. Los ítems 1-5 están dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, y los ítems 6-12 están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado.

2. Dimensión de Bienestar Material: medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a tener cubiertas sus necesidades básicas (incluye colaboración de la familia). Los ítems 13-18 están dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, y los ítems 19-24 están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado.

3. Dimensión de Relaciones Interpersonales: medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a tener relaciones significativas con otros, tener amigos identificados y llevarse bien con los demás. Los ítems 25-32 están dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, y los ítems 33-36 están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado.

4. Dimensión de Inclusión Social: medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a acudir a diferentes lugares de la comunidad y participar en actividades con otros. Los ítems 37-42 están dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, y los ítems 43-48 están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado.

5. Dimensión de Desarrollo Personal: medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a aprender diferentes contenidos, acceder al conocimiento, desarrollar competencias y alcanzar autorrealización. Los ítems 49-53 están dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, y los ítems 54-60 están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado.

6. Dimensión de Bienestar Emocional: medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a sentirse seguro, sin preocupaciones o relajado. Los ítems 61-67 están dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, y los ítems 68-72 están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado.

7. Dimensión de Autodeterminación: medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a decidir y a tener oportunidades para escoger cosas relevantes para sus vidas y las personas con las que estar. Los ítems 73-80 están dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, y los ítems 81-84 están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado.

8. Dimensión de Derechos: medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a conocer sus derechos y a que estos sean reconocidos y respetados. Los ítems 85-90 están dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, y los ítems 91-96 están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado.

La utilización de puntuaciones de calidad de vida obtenidas en evaluaciones individuales tiene como finalidad monitorear e informar, implementar estrategias de mejora de la calidad, y establecer prácticas basadas en la evidencia para mejorar el bienestar personal (Schalock, Baker et al., en prensa).

Como se detalló en el apartado anterior, el concepto de Calidad de Vida es un principio de actuación, aquí se puntualiza su aplicación en el ámbito escolar. El concepto de Calidad de Vida se fundamenta en tres premisas clave, según señala Schalock (2006):

- Ha evolucionado desde un concepto sensibilizador hacia su uso actual: valorar los resultados personales y orientar la dirección de los cambios para la mejora.
- Se ha convertido en el vehículo para conectar el movimiento para el cambio en el sector con el paradigma de los apoyos, el tránsito hacia la comunidad y el centrarse en los resultados de la persona.
- Junto con el concepto de mejora de la calidad, nos lleva a nuevas maneras de pensar.

A fin de evaluar la calidad de vida de una persona a través de las dimensiones e indicadores, Verdugo y otros (2006) explican que: 1) las dimensiones hacen referencia al conjunto de factores que componen el bienestar personal y que deberían ser entendidos como ámbitos sobre los que se extiende el concepto de calidad de vida; 2) los indicadores hacen referencia a percepciones, conductas o condiciones de las dimensiones concretas de calidad de vida que proporcionan un indicio de bienestar de la persona.

Desde un punto de vista aplicado, la principal aportación que defienden los autores para la aplicación de CdV a fin de apoyar la educación inclusiva es su orientación a la medición de resultados personales desde la cual monitorizar el progreso y apoyar procesos de transformación educativa (e.g., Amor, Verdugo, Navas, Calvo y Aguayo, 2018; Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Muntaner, 2013; Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger y de la Iglesia, 2010; Pazey, Schalock, Schaller y Burkett, 2016; Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Verdugo, 2009; Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018).

Esta propuesta se asienta en la evidencia disponible acerca de la sensibilidad que tienen los indicadores de las dimensiones de CdV a las metas recogidas en los artículos de la CDPD (Navas, Gómez, Verdugo y Schalock, 2012; Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012). Desde esta óptica, por tanto, evidencias de cambios positivos en las dimensiones de CdV se pueden concebir como evidencias de mejores resultados del alumnado en las metas clave para su inclusión: acceso (a través de la dimensión de derechos), participación (relaciones interpersonales e inclusión social), aprendizaje (desarrollo personal y autodeterminación) y máximo desarrollo posible (bienestar emocional, material y físico, autodeterminación y desarrollo personal) (Amor, Fernández, Verdugo, Aza y Schalock, 2020).

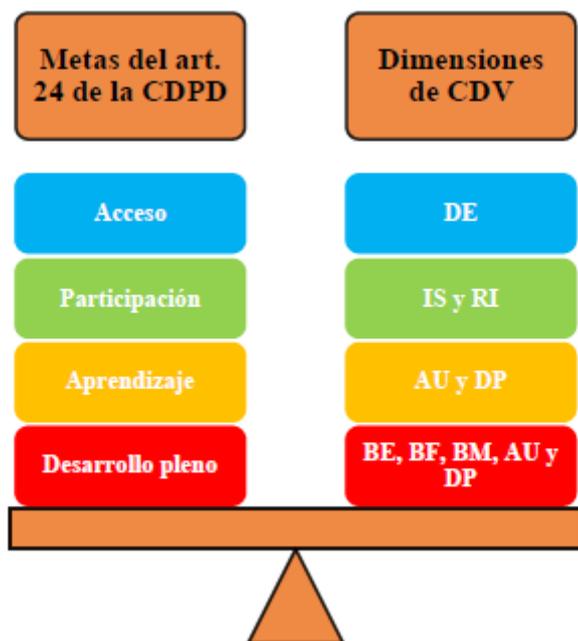
Hasta el momento, se ha obtenido un documento por INICO – Universidad de Salamanca para la reflexión educativa, “Directrices para la monitorización empleando el Índice de Calidad de Vida-Educación Inclusiva: Versión para Primaria”, desarrollado para el programa Erasmus *IE+ Promoting Positive Attitudes and Evidence-based Policies for Inclusive Education* (2021).

En este documento se incluyen indicadores de CdV que pueden guiar el desarrollo de prácticas, políticas y culturas educativas inclusivas. El índice está compuesto de 96 ítems que describen resultados personales relevantes para el alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo, escolarizados en escuelas ordinarias, estructurado de acuerdo a las 8 dimensiones que configuran su bienestar.

Estos ítems han sido extraídos a través de un proceso de revisión sistemática de literatura y de otras herramientas de evaluación de CDV existentes (Gómez et al., 2016; Gómez et al., 2018; Gómez et al., 2017; Sabe, Verdugo, Prieto y Contini, 2009; Verdugo et al., 2014).

Estas dimensiones de CdV constituyen áreas clave en la vida de todo el alumnado (incluyendo, ciertamente, el alumnado objetivo para el que se desarrolla el instrumento) y la investigación ha puesto de manifiesto que, a través de sus indicadores centrales, están vinculadas con los 4 objetivos de la educación inclusiva (EI) identificados en el Artículo 24 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, Naciones Unidas, 2006). Se muestra en la tabla 3:

Tabla N° 3. Correspondencia entre las dimensiones de CDV y las metas del Art. 24 de la CDPD.



Fuente: Amor, Fernández, Verdugo, Aza y Schallock, 2020.

Actualmente se está desarrollando el trabajo de campo del proyecto, lo cual permite la obtención de evidencias de validez y fiabilidad, necesarias para la

construcción de la versión definitiva que se distribuirá de manera gratuita a la comunidad educativa.

El instrumento se ideó para la aplicación individual: conocer cómo es la CDV del alumno en las 8 dimensiones. A través de la corrección de la herramienta (con un software gratuito y de distribución pública) se obtendrá un índice de CDV del alumno, acompañado de un percentil y un perfil de CDV, que revela cómo se distribuye dicha puntuación en las diferentes dimensiones.

Por lo tanto, los usos fundamentales de la herramienta son dos: 1) monitorizar la medida en la que el alumno (o conjunto de alumnos) está obteniendo resultados en áreas de CDV sensibles a las metas de acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo posible; 2) apoyar procesos de toma de decisiones centradas en la mejora de la inclusión.

3.6 Ámbito de Aplicación

El presente trabajo de investigación toma como unidad de análisis a usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa de nivel primario y secundario. La organización está ubicada en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, denominada I.A.N. (Instituto de Aprendizaje Neuroeducativo). Es una sociedad de responsabilidad limitada.

Surge en el año 2010 por la inquietud de un grupo de profesionales dedicados al ámbito de inclusión educativa. Los servicios que se desarrollan en la institución son: Centro Educativo Terapéutico con Categorización A de jornada simple, Servicio de Apoyo a la Integración Escolar y prestaciones de apoyo de psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, profesor de discapacidad intelectual y psicopedagogía.

La población son niños, adolescentes y jóvenes en contextos de inclusión educativa, social y laboral en nivel de educación especial, primaria, secundaria y terciaria. La inclusión laboral se lleva adelante con la intervención y cooperación de otras instituciones con dicha especificidad.

El perfil funcional de los usuarios en general es: discapacidad intelectual, del desarrollo y dificultades de aprendizaje.

Al tratarse de una institución categorizada, se hace bajo los lineamientos y requisitos descriptos en el Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad (Ley N.º 24.901, Ministerio de Salud de la República Argentina, 1997), que establece como objetivo del SAIE: proporcionar apoyos específicos para evaluar y atender a alumnos con necesidades educativas especiales, ya sean transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común en todos sus niveles. Estos servicios son los encargados de coordinar el plan educativo de dichos alumnos y su progreso.

El tipo de Prestación es de atención individualizada en escuela especial, escuela común, consultorio y/o domicilio, de forma simultánea y/o sucesiva, según corresponda.

La frecuencia de atención puede ofrecerse en módulos de un mínimo de 8 horas semanales o por horas de apoyo si se requiere menos de 8 horas semanales. La cantidad de horas dependerá del proyecto individual e incluirá atención individual, familiar y coordinación del equipo técnico profesional.

El equipo básico solicitado para SAIE es: psicopedagogo, psicólogo, trabajador social, profesor de educación especial.



La Agencia Nacional de Discapacidad es la que tiene a su cargo la inscripción, permanencia y baja de la totalidad de las instituciones inscriptas en el Registro Nacional de Prestadores.

4. Metodología

En consonancia con los objetivos planteados en este trabajo, se llevó a cabo una investigación de enfoque mixto, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas, con un diseño exploratorio-descriptivo. Este diseño permitió abordar las características y contextos de la población objetivo, proporcionando tanto datos numéricos como interpretaciones cualitativas.

La recolección de datos se realizó a partir de fuentes primarias, con una población compuesta por 15 estudiantes de nivel primario y 15 de nivel secundario, todos ellos usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N., ubicado en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. La investigación tuvo un diseño de corte transversal, ya que analizó datos obtenidos en un periodo definido: durante el año 2024.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó el Índice de Calidad de Vida-Educación Inclusiva: Versión para Primaria desarrollado por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca (Verdugo et al., 2021). Este índice consta de 96 ítems organizados en 8 dimensiones de calidad de vida, que evalúan aspectos clave del bienestar del alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo, escolarizados en escuelas ordinarias.

Los ítems fueron elaborados mediante un riguroso proceso de revisión sistemática de literatura y herramientas previas de evaluación de calidad de vida, respaldados por investigaciones anteriores (Gómez et al., 2016; Gómez et al., 2017; Gómez et al., 2018; Sabeh et al., 2009; Verdugo et al., 2014).

Aunque el instrumento fue diseñado para aplicaciones individuales, los datos obtenidos pueden agregarse para calcular la media de las puntuaciones de los estudiantes evaluados, lo que facilita la identificación de tendencias a nivel grupal. Esto permite determinar el perfil de calidad de vida (CDV) en un aula, escuela o comunidad. A nivel individual, se analiza el impacto de las estrategias de apoyo en las dimensiones de CDV del estudiante. A nivel grupal, se estudia el efecto de las culturas y políticas institucionales en los perfiles de CDV del alumnado.

Dado que el instrumento se encuentra en etapa de construcción y validación, para este trabajo se establecieron calificadores en función de la frecuencia y valoración numérica: Nunca (1 punto), Frecuentemente (2 puntos) y Siempre (3 puntos).

Una menor puntuación indica una posición más crítica en la calidad de vida. Sin embargo, en algunos ítems específicos, las puntuaciones se invierten (Nunca, 3 puntos; Frecuentemente, 2 puntos; Siempre, 1 punto) para reflejar adecuadamente su impacto en el análisis. Estos ítems incluyen:

Ítem 31: Dificultades en la gestión de conflictos.

Ítem 41: Encuentra barreras que dificultan su participación en las actividades del aula y del centro educativo.

Ítem 45: Se le segrega en el centro educativo (p. ej., se le separa en un aula específico por su características y necesidades).

Ítem 61: Se opone a ir a clase (p. ej., llora, tiene rabietas, pone excusas, etc.).

Ítem 89: Sufre algún grado de acoso o violencia (verbal, física o psicológica).

Los datos recolectados fueron registrados y organizados en planillas de Excel para su análisis, utilizando gráficos y cuadros que sintetizan los resultados obtenidos.

5. Desarrollo

En función de los objetivos generales y específicos establecidos, y mediante la aplicación del instrumento, junto con los registros sociodemográficos de la muestra, se presenta el análisis en tres etapas: en primer lugar, se describen los datos sociodemográficos; en segundo lugar, se examinan los resultados del perfil de calidad de vida de los estudiantes de nivel primario y secundario; por último, se realiza un análisis comparativo entre ambos perfiles en el contexto de los estudiantes que reciben prestaciones del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N., ubicado en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, durante el periodo 2024.

La información fue recolectada por los profesionales de apoyo en los proyectos de inclusión educativa asignados a cada estudiante, la coordinadora general del servicio y la directora general de la institución.

5.1 Datos sociodemográficos

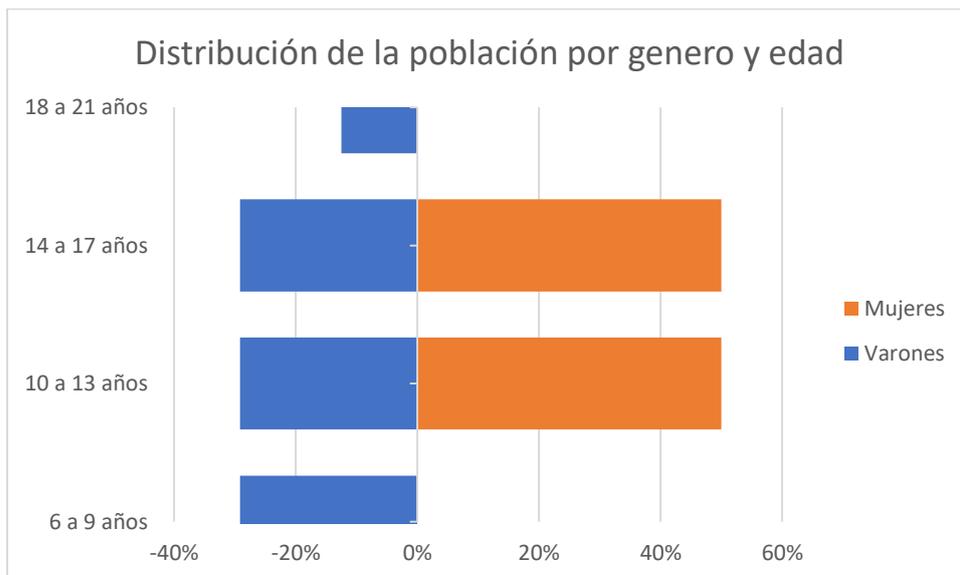
La población estuvo compuesta por 15 alumnos de nivel primario y 15 de nivel secundario usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N. de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en el periodo 2024.

La distribución de la totalidad poblacional por edad y sexo fue:

- Varones: en nivel primario, 29 % entre las edades comprendidas de 6 a 9 años, 29 % de 10 a 13 años; en nivel secundario, 29 % de 14 a 17 años y 13 % de 18 a 21 años.
- Mujeres: en nivel primario, 50 % en edades comprendidas entre los 9 y 13 años; en nivel secundario, 50 % entre los 14 y 17 años.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en gráficos:

Gráfico N° 1: Edad y sexo.



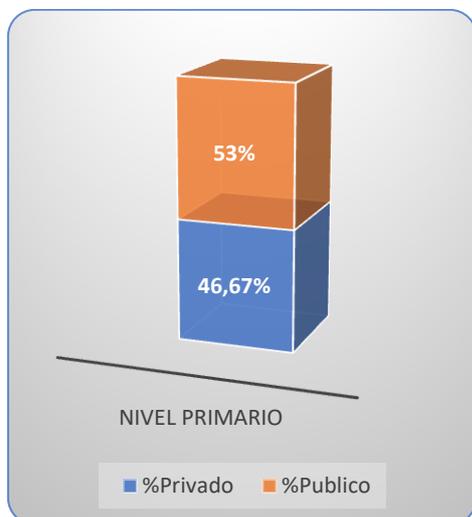
Fuente: Elaboración propia, 2024.

El tipo de gestión de los establecimientos educativos a los que asiste la población según el nivel primario es:

Sector privado: Representa el 46,67 % de los estudiantes de nivel primario, lo que indica que casi la mitad de los alumnos de esta etapa asisten a instituciones privadas.

Sector público: Representa el 53 % de los estudiantes, superando levemente al sector privado.

Gráfico N° 2: Tipo de gestión, nivel primario.



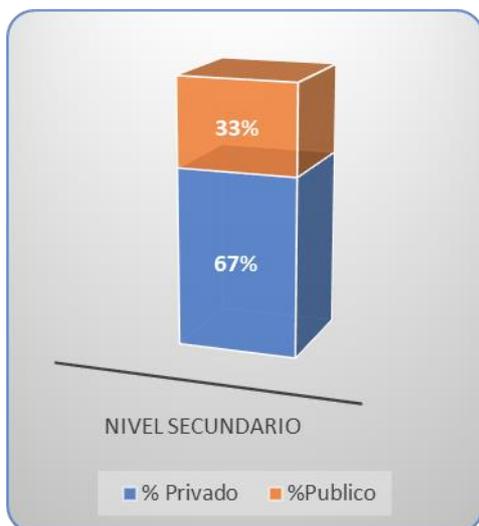
Fuente: Elaboración propia, 2024.

El tipo de gestión de los establecimientos educativos a los que asiste la población según el nivel secundario es:

Sector privado: Representa el 67 % de los estudiantes de nivel secundario, lo que indica que la mayoría de los alumnos asisten a instituciones de gestión privada.

Sector público: Representa el 33 % de los estudiantes, lo que sugiere una menor proporción de alumnos en este sector en comparación con el público.

Gráfico N° 3: Tipo de gestión, nivel secundario.

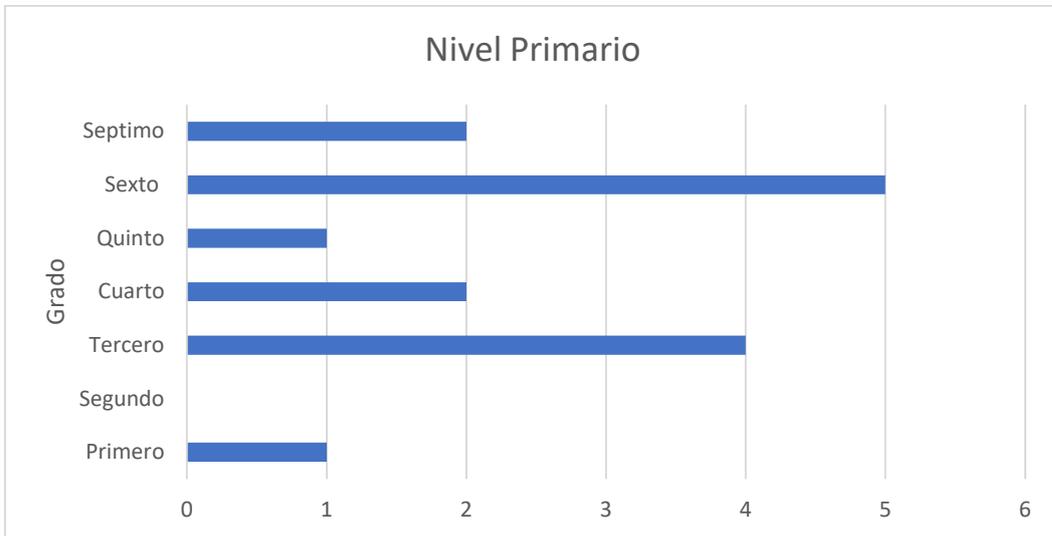


Fuente: Elaboración propia, 2024.

La división de la población según el grado o año académico que cursan es el siguiente:

- Nivel primario: 1 alumno en primer grado, 4 alumnos en tercer grado, 2 alumnos en cuarto grado, 1 alumno en quinto grado, 5 alumnos en sexto grado y 2 alumnos en séptimo grado.

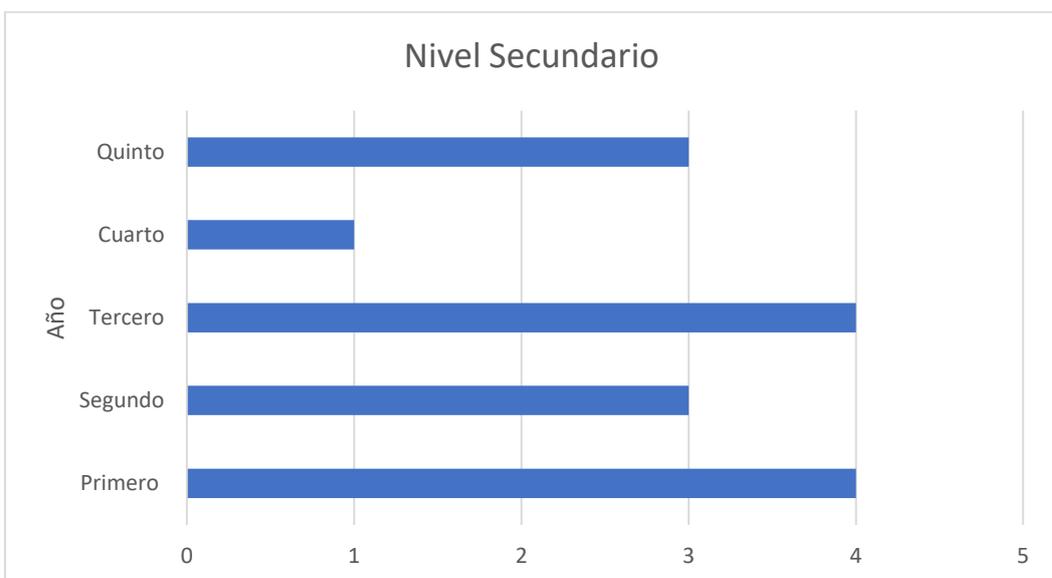
Gráfico N° 4: Niveles educativos.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

- Nivel secundario: 4 alumnos en primer año, 3 alumnos en segundo año, 4 alumnos en tercer año, 1 alumno en cuarto año y 3 alumnos en quinto año.

Gráfico N° 5: Niveles educativos.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

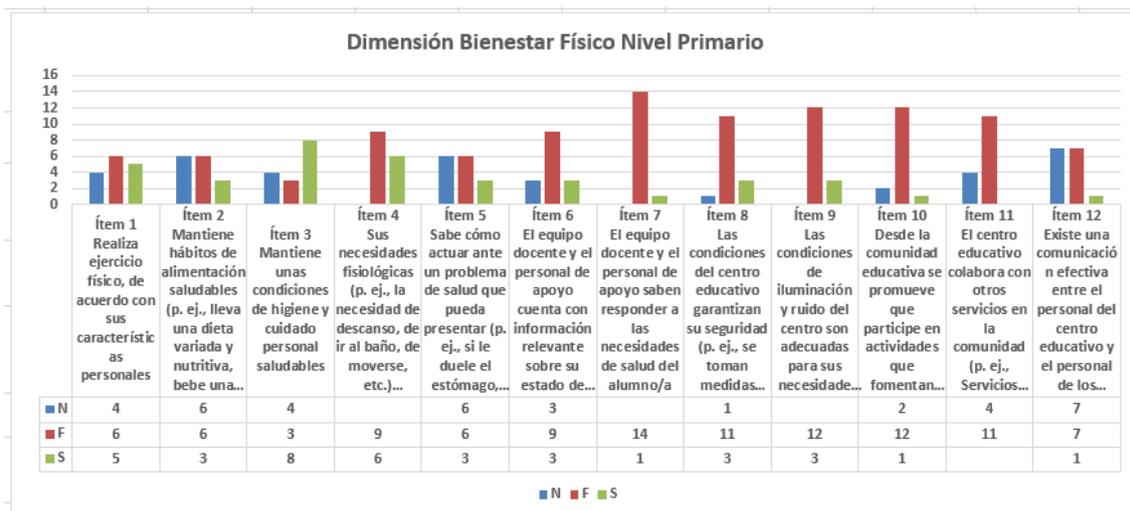
5.2 Análisis descriptivo del perfil de calidad de vida de estudiantes de nivel primario

En la dimensión de Bienestar Físico de nivel primario se observa que los ítems (1-5) referidos al estado del alumno dentro de la escuela de ser saludable, sentirse bien o tener buenos hábitos alimenticios, arrojan un nivel de respuestas entre los calificadores Nunca-Frecuentemente-Siempre en cantidades similares, resaltando un mayor número de alumnos calificados con Siempre en el ítem 3, que hace referencia a si el alumno mantiene unas condiciones de higiene y cuidado personal saludables.

En los ítems (6-12) que están dirigidos a los esfuerzos de la escuela y de la comunidad educativa para con el alumno, predomina el calificador Frecuentemente, exceptuando el ítem 12 (*Existe una comunicación efectiva entre el personal del centro educativo y el personal de los centros sanitarios a los que acude el/la alumno/a, con el fin de desarrollar estrategias para promocionar su bienestar, respetando la protección de datos y sus derechos*) que se empareja el calificador Nunca con Frecuentemente.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 6.

Gráfico N° 6: Dimensión de Bienestar Físico.



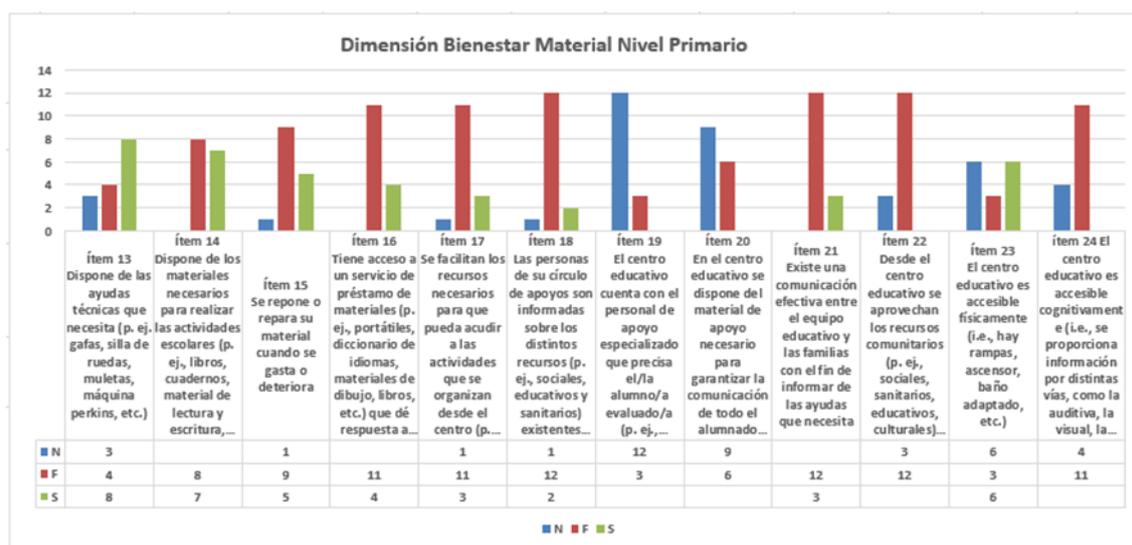
Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la dimensión de Bienestar Material de nivel primario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a tener cubiertas sus necesidades básicas (incluye colaboración de la familia), se observa en el ítem 13 (*Dispone de las ayudas técnicas que necesita; p. ej. gafas, silla de ruedas, muletas, máquina perkins, etc.*) y el ítem 18 (*Las personas de su círculo de apoyos son informadas sobre los distintos recursos; p. ej., sociales, educativos y sanitarios*) existentes en la comunidad, que están dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, una frecuencia de calificadores repartidos entre Frecuentemente y Siempre, con una mayor cantidad de alumnos con el calificador Frecuentemente en el ítem 16 (*Tiene acceso a un servicio de préstamo de materiales; p. ej., portátiles, diccionario de idiomas, materiales de dibujo, libros, etc., que dé respuesta a sus necesidades educativas*) y el ítem 17 (*Se facilitan los recursos necesarios para que pueda acudir a las actividades que se organizan desde el centro, p. ej., ayuda económica, transporte adaptado, persona de referencia, etc.*).

Los ítems 19-24 están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado; predomina como calificador Frecuentemente, a excepción del ítem 19 (*El centro educativo cuenta con el personal de apoyo especializado que precisa el/la alumno/a evaluado/a*), del ítem 20 (*En el centro educativo se dispone del material de apoyo necesario para garantizar la comunicación de todo el alumnado; p. ej., se cuenta con aplicaciones informáticas, sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, etc.*) que aumenta el calificador Nunca, y del ítem 23 (*El centro educativo es accesible físicamente, i.e., hay rampas, ascensor, baño adaptado, etc.*) que los calificadores se reparten en Nunca y Siempre, con menor cantidad en Frecuentemente.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 7.

Gráfico N° 7: Dimensión de Bienestar Material.



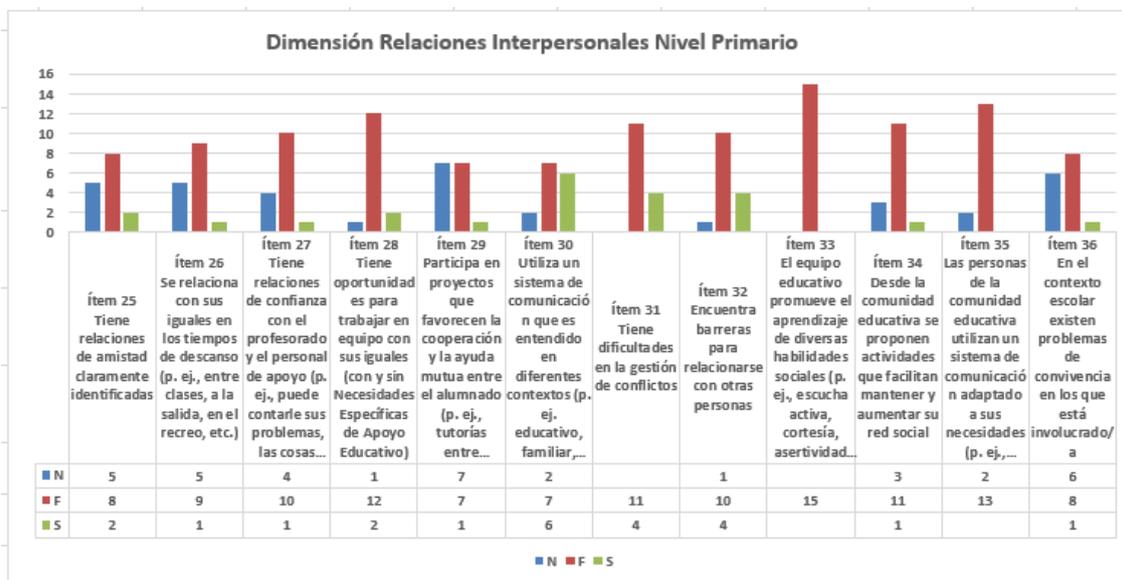
Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la dimensión de Relaciones Interpersonales de nivel primario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a tener relaciones significativas con otros, tener amigos identificados y llevarse bien con los demás, se observa que en los ítems 25-32, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, el calificador Frecuentemente predomina en todos los ítems, a excepción del ítem 29 (*Participa en proyectos que favorecen la cooperación y la ayuda mutua entre el alumnado, p. ej., tutorías entre iguales, programas de mentoría, etc.*) que son equitativos los calificadores Nunca y Frecuentemente, aumentando el calificador Nunca en el ítem 25 (*Tiene relaciones de amistad claramente identificadas*), el ítem 26 (*Se relaciona con sus iguales en los tiempos de descanso; p. ej., entre clases, a la salida, en el recreo, etc.*) y el ítem 27 (*Tiene relaciones de confianza con el profesorado y el personal de apoyo, p. ej., puede contarle sus problemas, las cosas que le preocupan, sus éxitos, etc.*).

Los ítems 33-36, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, mantienen una frecuencia de calificador Frecuentemente, aumentando el calificador Nunca en el ítem 36 (*En el contexto escolar existen problemas de convivencia en los que está involucrado/a*) referido a si existen problemas de convivencia en los que está involucrado el alumno.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 8.

Gráfico N° 8: Dimensión de Relaciones Interpersonales.



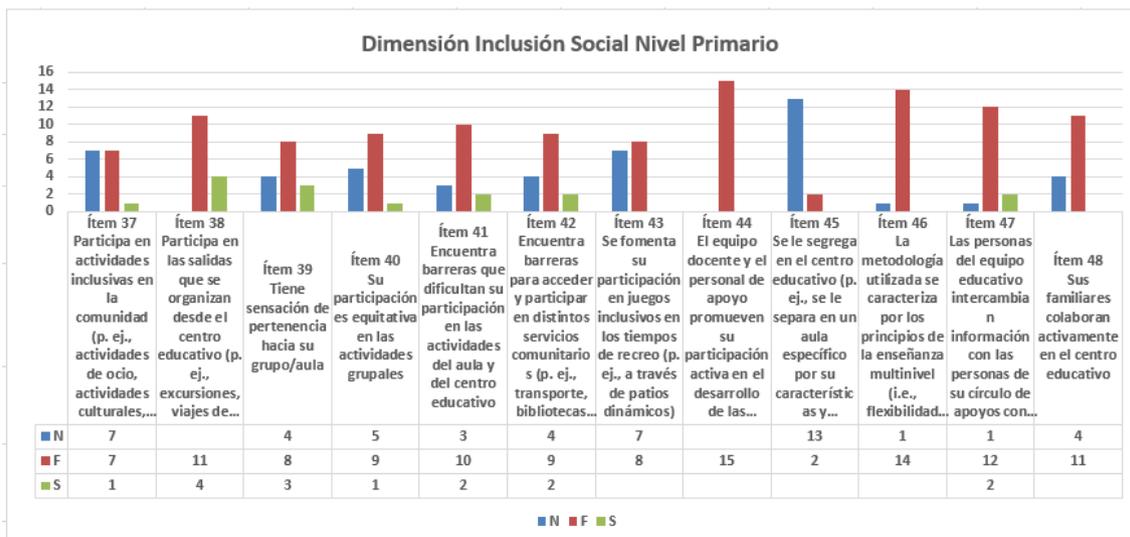
Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la dimensión de Inclusión Social de nivel primario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a acudir a diferentes lugares de la comunidad y participar en actividades con otros, se observa que en los ítems 37-42, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, predomina una frecuencia similar del calificador Frecuentemente, con un predominio menor en el calificador Nunca y mínima cantidad de alumnos Siempre.

En los ítems 43-48, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador con mayor frecuencia es Frecuentemente, destacándose una similitud de Nunca y Frecuentemente en el ítem 43 (*Se fomenta su participación en juegos inclusivos en los tiempos de recreo, p. ej., a través de patios dinámicos*) y una alta frecuencia del calificador Nunca en el ítem 45 (*Se le segrega en el centro educativo, p. ej., se le separa en un aula específico por su características y necesidades*).

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 9.

Gráfico N° 9: Dimensión de Inclusión Social.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

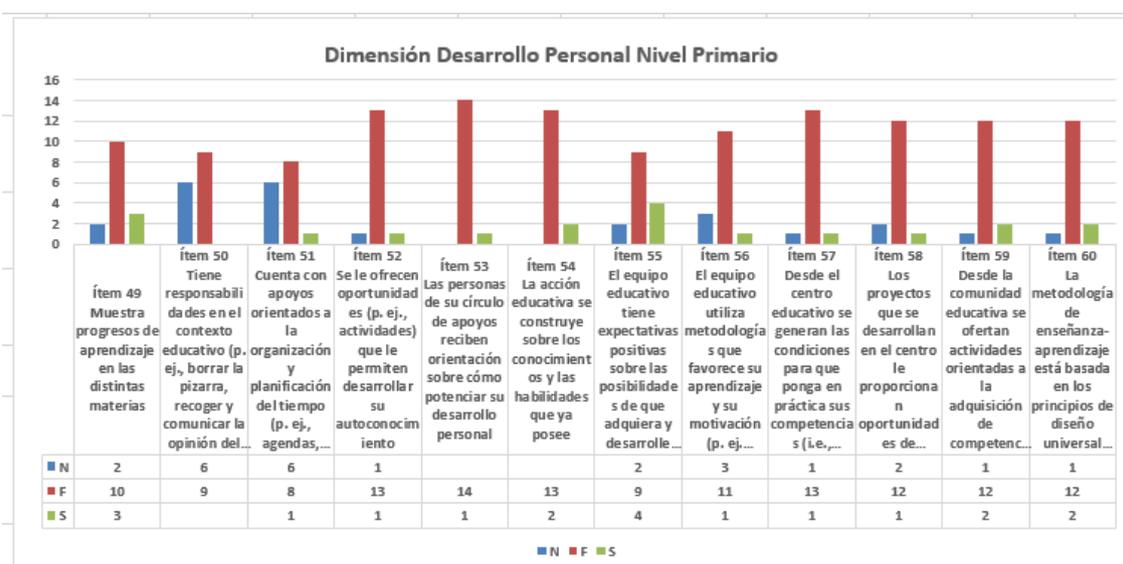
En la dimensión de Desarrollo Personal de nivel primario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a aprender diferentes contenidos, acceder al conocimiento, desarrollar competencias y alcanzar autorrealización, se observa que en los ítems 49-53, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, predomina una frecuencia alta del calificador Frecuentemente, destacando un aumento del calificador Nunca en el ítem 50 (*Tiene responsabilidades en el contexto educativo*) y el ítem 51 (*Cuenta con apoyos orientadores a la organización y planificación del tiempo*).

En los ítems 54-60, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador predominante es Frecuentemente, a excepción del ítem 55 (*El equipo educativo tiene expectativas*

positivas sobre las posibilidades de que adquiera y desarrolle competencias, p. ej., social, emocional, musical, lingüística, matemática, física, etc. en el centro educativo), que los calificadores se distribuyen en mayor frecuencia en Frecuentemente pero también en Nunca y Siempre.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 10.

Gráfico N° 10: Dimensión de Desarrollo Personal.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

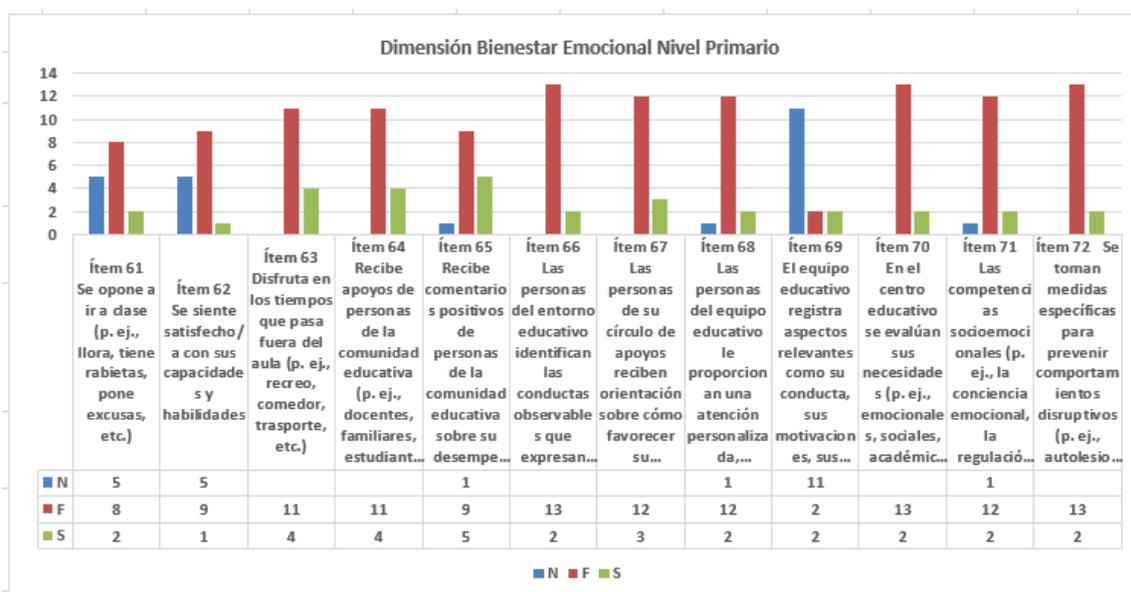
En la dimensión de Bienestar Emocional de nivel primario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a sentirse seguro, sin preocupaciones o relajado, se observa en los ítems 61-67, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, que predomina una frecuencia del calificador Frecuentemente, destacando que en el ítem 61 (*Se opone a ir a clase*) y el ítem 62 (*Se siente satisfecho con sus capacidades y habilidades*) aumenta el calificador Nunca, y que en el ítem 63 (*Disfruta en los tiempos que pasa fuera del aula*), el ítem 64 (*Recibe*

apoyos de personas de la comunidad educativa) y el ítem 65 (Recibe comentarios positivos de personas de la comunidad educativa sobre su desempeño en el centro) aumenta el calificador Siempre.

En los ítems 68-72, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador predominante es Frecuentemente, a excepción del ítem 69, que refiere a si el equipo educativo registra aspectos relevantes como su conducta, sus motivaciones, sus necesidades o sus intereses, con un alto número del calificador Nunca.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 11.

Gráfico N° 11: Dimensión de Bienestar Emocional.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

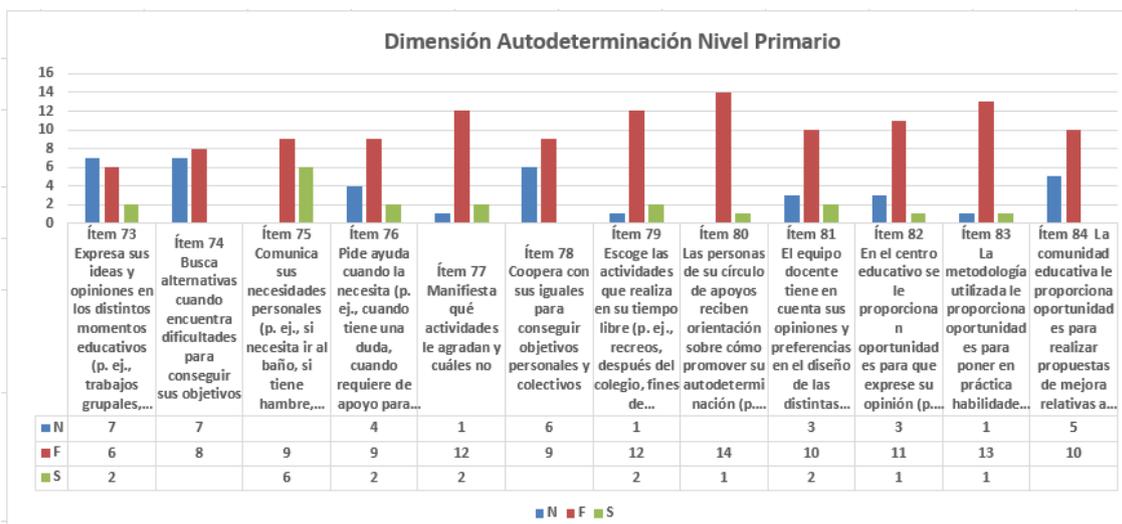
En la dimensión de Autodeterminación de nivel primario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a decidir y a tener oportunidades

para escoger cosas relevantes para sus vidas y las personas con las que estar, se observa en los ítems 73-80, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, que predomina el calificador Frecuentemente, a excepción de un aumento del calificador Nunca en el ítem 73 (*Expresa sus ideas y opiniones en los distintos momentos educativos*), el ítem 74 (*Busca alternativas cuando encuentra dificultades para conseguir sus objetivos*) y el ítem 78 (*Coopera con sus iguales para conseguir objetivos personales y colectivos*).

En los ítems 81-84, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador predominante es Frecuentemente, con una cantidad menor que califican con Nunca en el ítem 81 (*El equipo docente tiene en cuenta sus opiniones y preferencias en el diseño de las distintas actividades de aula y de centro*), el ítem 82 (*En el centro educativo se le proporcionan oportunidades para que exprese su opinión*) y el ítem 84 (*La comunidad educativa le proporciona oportunidades para realizar propuestas de mejora relativas a la acción del centro y de la comunidad*).

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 12.

Gráfico N° 12: Dimensión de Autodeterminación.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

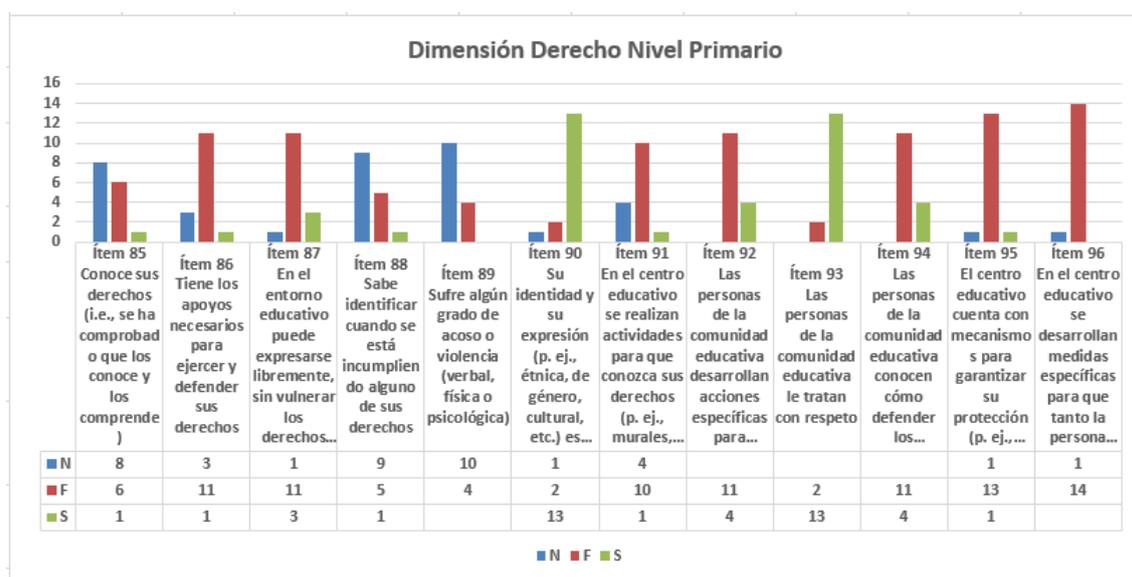
En la dimensión de Derechos de nivel primario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a conocer sus derechos y a que estos sean reconocidos y respetados, se observa en los ítems 85-90, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, que el calificador Nunca es alto en el ítem 85 (*Conoce sus derechos*), el ítem 88 (*Sabe identificar cuando se está incumpliendo alguno de sus derechos*) y el ítem 89 (*Sufre algún grado de acoso o violencia*), mientras que en el ítem 86 (*Tiene los apoyos necesarios para ejercer y defender sus derechos*) y el ítem 87 (*En el entorno educativo puede expresarse libremente, sin vulnerar los derechos de otras personas*) se destaca una alta frecuencia de calificador Frecuentemente, y en el ítem 90 (*Su identidad y su expresión es respetada en el contexto educativo*) casi la totalidad de la población califica con Siempre.

En los ítems 91-96, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador predominante es

Frecuentemente, a excepción del ítem 93 (*Las personas de la comunidad educativa le tratan con respeto*) que califica como Siempre.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 13.

Gráfico N° 13: Dimensión de Derechos.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

5.3 Análisis descriptivo del perfil de calidad de vida de estudiantes de nivel secundario

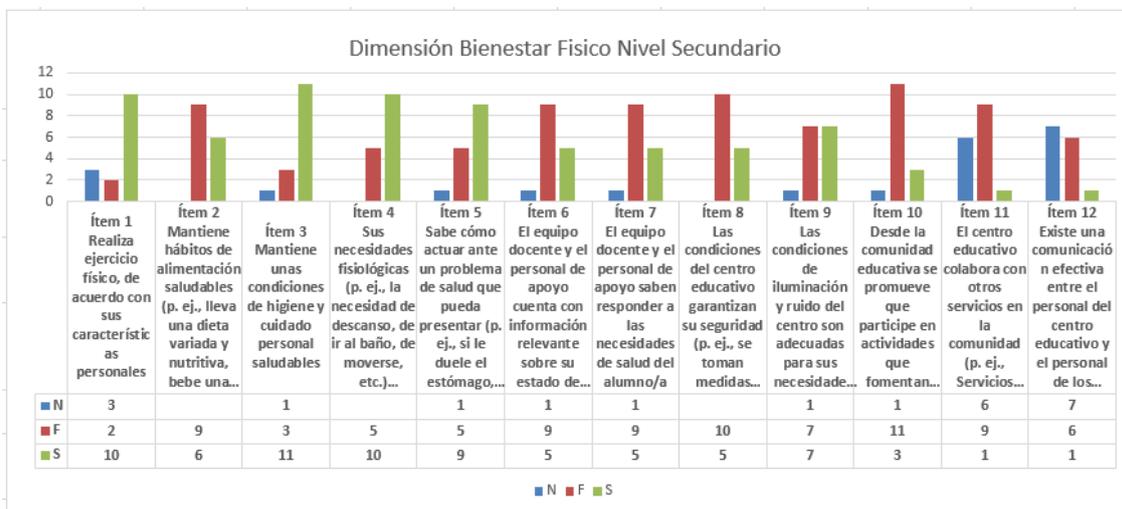
En la dimensión de Bienestar Físico de nivel secundario se observa que los ítems 1-5, referidos al estado del alumno dentro de la escuela de ser saludable, sentirse bien o tener buenos hábitos alimenticios, arrojan un nivel de respuestas entre los calificadores Siempre en mayor cantidades de alumnos, resaltando un similar

número de alumnos calificados con Frecuentemente en el ítem 2 (*Mantiene hábitos de alimentación saludables, p. ej.: lleva una dieta variada y nutritiva, bebe una cantidad de agua adecuada, etc.*).

En los ítems 6-12, que están dirigidos a los esfuerzos de la escuela y de la comunidad educativa para con el alumno, predomina el calificador Frecuentemente, exceptuando el ítem 9 (*Las condiciones de iluminación y ruido del centro son adecuadas para sus necesidades, i.e., no alternan su bienestar*) que se distribuyen los calificadores en partes iguales entre Frecuentemente-Siempre; en el ítem 11 (*El centro educativo colabora con otros servicios en la comunidad; p. ej., Servicios Sociales y Sanitarios, en una estrategia común para prevenir problemas de salud, p. ej., campaña de alimentación o ejercicio físico*) y el ítem 12 (*Existe una comunicación efectiva entre el personal del centro educativo y el personal de los centros sanitarios a los que acude el/la alumno/a, con el fin de desarrollar estrategias para promocionar su bienestar, respetando la protección de datos y sus derechos*) predomina el calificador Nunca y Frecuentemente.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 5.

Gráfico N° 14: Dimensión de Bienestar Físico.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

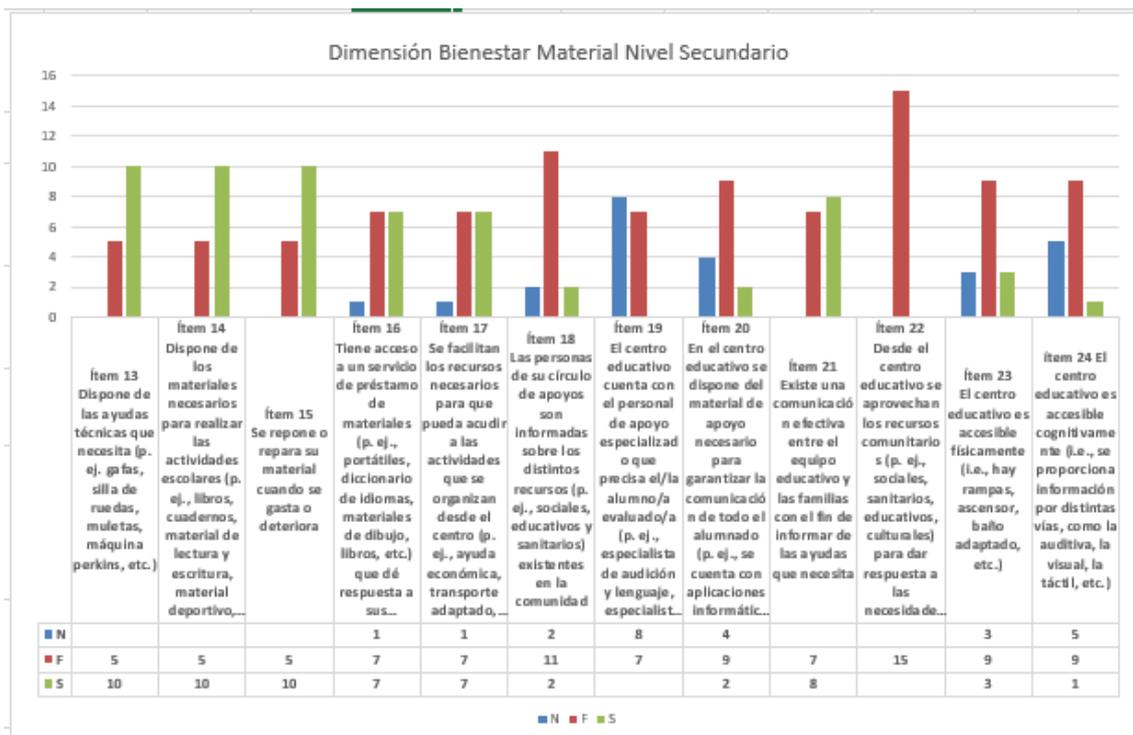
En la dimensión de Bienestar Material de nivel secundario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a tener cubiertas sus necesidades básicas (incluye colaboración de la familia), se observa en los ítems 13-18, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, que el calificador Siempre predomina, a excepción del ítem 17 (*Se facilitan los recursos necesarios para que pueda acudir a las actividades que se organizan desde el centro, p. ej., ayuda económica, transporte adaptado, persona de referencia, etc.*) y el ítem 18 (*Las personas de su círculo de apoyos son informadas sobre los distintos recursos, p. ej., sociales, educativos y sanitarios, existentes en la comunidad*) que los calificadores se reparten equitativamente entre Frecuentemente y Siempre.

En los ítems 19-24, dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, predomina el calificador Frecuentemente, exceptuando el ítem 19 (*El centro educativo cuenta con el personal de apoyo especializado que precisa el/la alumno/a evaluado/a*), el ítem 20 (*En el centro*

educativo se dispone del material de apoyo necesario para garantizar la comunicación de todo el alumnado, p. ej., se cuenta con aplicaciones informáticas, sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, etc.) y el ítem 24 (El centro educativo es accesible cognitivamente, i.e., se proporciona información por distintas vías, como la auditiva, la visual, la táctil, etc.) que aumenta la cantidad de frecuencia al calificador Nunca.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 15.

Gráfico N° 15: Dimensión de Bienestar Material.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la dimensión de Relaciones Interpersonales de nivel secundario,
medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado descrito a tener

relaciones significativas con otros, tener amigos identificados y llevarse bien con los demás, se observa en los ítems 25-32, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, que los calificadores en esta dimensión han tenido variabilidad en las frecuencias entre los ítems. Los que se emparejan son el ítem 25 (*Tiene relaciones de amistad claramente identificadas*) y el ítem 26 (*Se relaciona con sus iguales en los tiempos de descanso, p. ej., entre clases, a la salida, en el recreo, etc.*), destacando mayor cantidad en Siempre y emparejados con menor cantidad en Nunca y Frecuentemente.

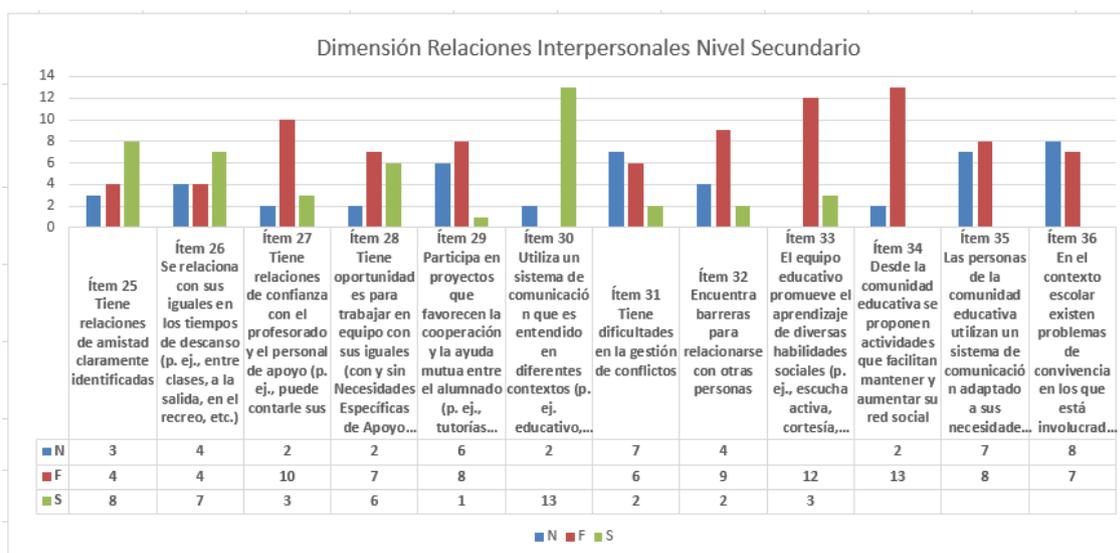
El ítem 27 (*Tiene relaciones de confianza con el profesorado y el personal de apoyo; p. ej., puede contarle sus problemas, las cosas que le preocupan, sus éxitos, etc.*) y el ítem 32 (*Encuentra barreras para relacionarse con otras personas*) se destacan por prevalecer el calificador Frecuentemente. En el ítem 28 (*Tiene oportunidades para trabajar en equipo con sus iguales, con y sin Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*) se asemejan los calificadores Frecuentemente y Siempre, mientras que en el ítem 29 (*Participa en proyectos que favorecen la cooperación y la ayuda mutua entre el alumnado; p. ej., tutorías entre iguales, programas de mentoría, etc.*) y el ítem 31 (*Tiene dificultades en la gestión de conflictos*) predomina el calificador Nunca y Frecuentemente. En el ítem 30 (*Utiliza un sistema de comunicación que es entendido en diferentes contextos; p. ej. educativo, familiar, comunitario, etc.*) casi la mayoría de los alumnos tiene un calificador Siempre.

En los ítems 33-36, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador con mayor frecuencia en el ítem 33 (*El equipo educativo promueve el aprendizaje de diversas habilidades sociales; p. ej., escucha activa, cortesía, asertividad y respeto*) y el ítem 34 (*Desde la comunidad educativa se proponen actividades que facilitan mantener y aumentar su*

red social) es Frecuentemente. En el ítem 35 (*Las personas de la comunidad educativa utilizan un sistema de comunicación adaptado a sus necesidades; p. ej., utilizan un lenguaje que le resulta accesible, utilizan ayudas visuales, etc.*) y en el ítem 36 (*En el contexto escolar existen problemas de convivencia en los que está involucrado/a*) prevalecen en cantidades casi iguales en los calificadores Nunca y Frecuentemente.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N°16.

Gráfico N° 16: Dimensión de Relaciones Interpersonales.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

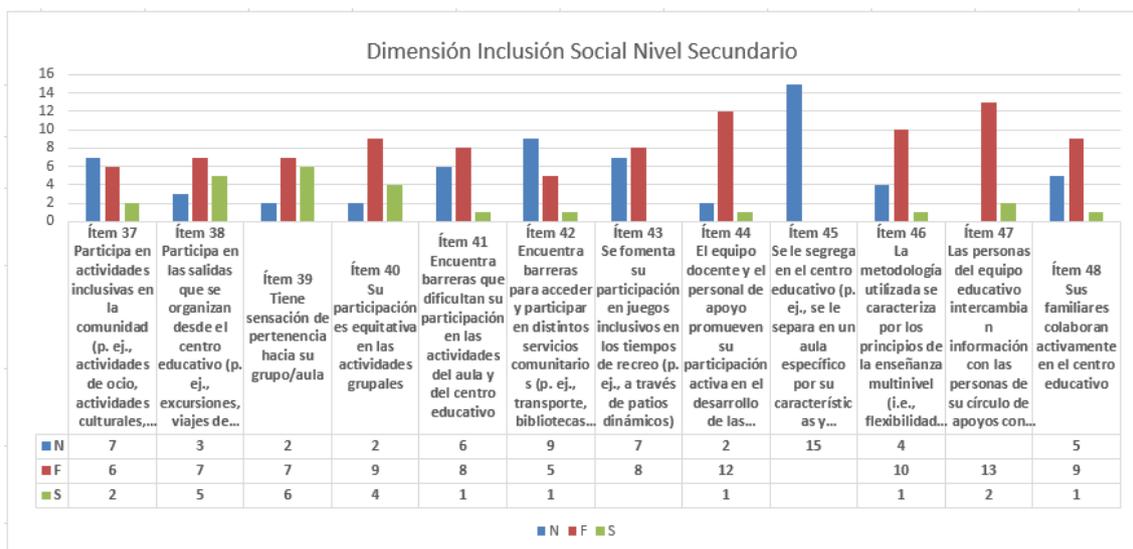
En la dimensión de Inclusión Social de nivel secundario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a acudir a diferentes lugares de la comunidad y participar en actividades con otros, se observa en los ítems 37-42, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, que predomina una frecuencia similar del calificador Frecuentemente con un predominio menor en el

calificador Nunca, destacándose en cantidad de alumnos en el ítem 37, que hace referencia a participar en actividades inclusivas en la comunidad, y en el ítem 42, que hace referencia a si el alumno encuentra barreras para acceder y participar en distintos servicios comunitarios. En todos los ítems el calificador Siempre tiene mínima cantidad de alumnos.

En los ítems 43-48, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador con mayor frecuencia es Frecuentemente, destacándose una similitud de Nunca y Frecuentemente en el ítem 43, que es la medida en que se fomenta su participación en juegos inclusivos en los tiempos de recreo, y el ítem 45 en el cual la totalidad de la población encuentra el calificador Nunca, referido a la segregación en el centro educativo.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 17.

Gráfico N° 17: Dimensión de Inclusión Social.



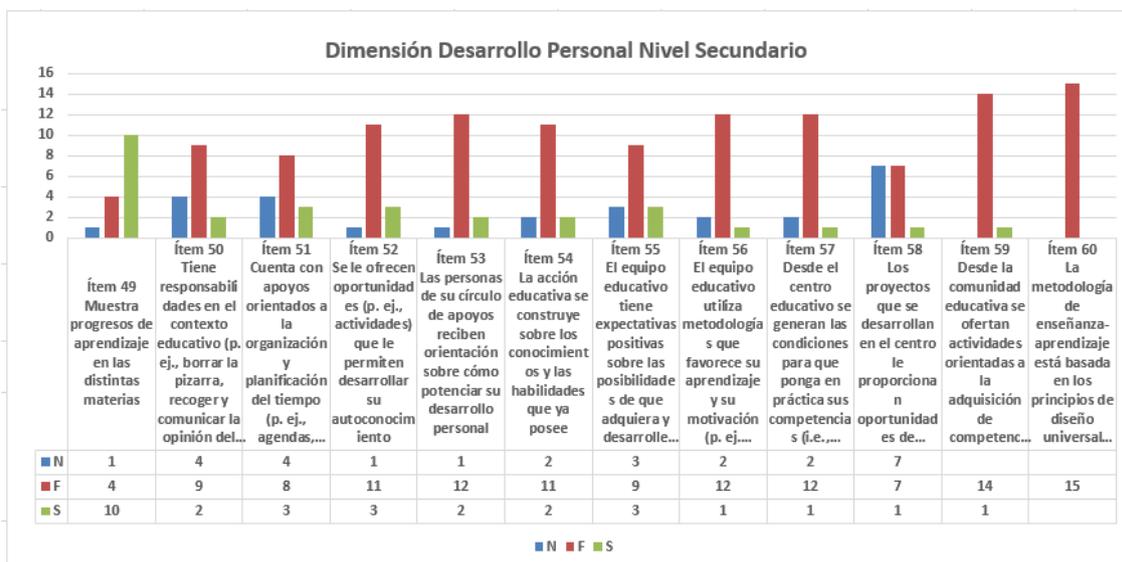
Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la dimensión de Desarrollo Personal de nivel secundario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a aprender diferentes contenidos, acceder al conocimiento, desarrollar competencias y alcanzar autorrealización, se observa que en los ítems 49-53, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, predomina una frecuencia del calificador Frecuentemente, destacando que en el ítem 49, referido a mostrar progresos de aprendizaje en las distintas materias, aumenta significativamente el calificador Siempre; también destacando un aumento del calificador Nunca en el ítem 50 (*Tiene responsabilidades en el contexto educativo*) y en el ítem 51 (*Cuenta con apoyos orientadores a la organización y planificación del tiempo*).

En los ítems 54-60, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador predominante es Frecuentemente, a excepción del ítem 58, que refiere a los proyectos que se desarrollan en el centro le proporcionan oportunidades de adquirir habilidades para la vida diaria, tiene calificadores en partes iguales de Nunca y Frecuentemente.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 18.

Gráfico N° 18: Dimensión de Desarrollo Personal.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

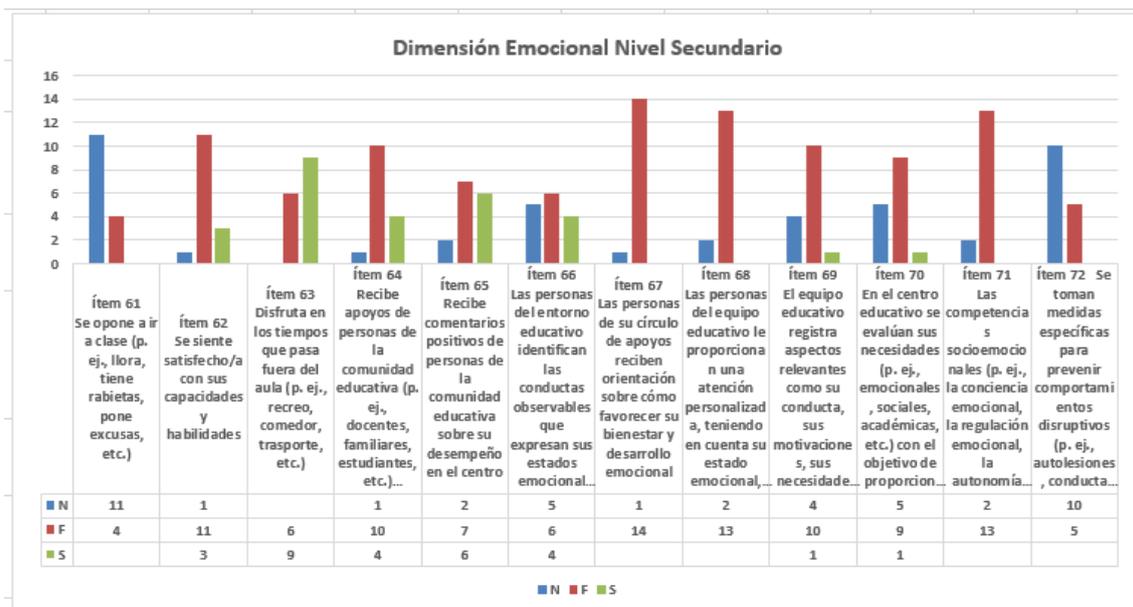
En la dimensión de Bienestar Emocional de nivel secundario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a sentirse seguro, sin preocupaciones o relajado, se observa en los ítems 61-67, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, que predomina una variabilidad en la frecuencia de calificadores, siendo en el ítem 61 (*Se opone a ir a clase*) un alto número del calificador Nunca y menor cifra en Frecuentemente; en el ítem 62 (*Se siente satisfecho con sus capacidades y habilidades*) aumenta el calificador Frecuentemente y en menor cantidad Siempre; en el ítem 63 (*Disfruta en los tiempos que pasa fuera del aula*) es predominante el calificador Siempre y en menor cantidad de alumnos Frecuentemente; en el ítem 64 (*Recibe apoyos de personas de la comunidad educativa*) la mayor cantidad de alumnos califica como Frecuentemente y en menor cantidad Siempre; en el ítem 65 (*Recibe comentarios positivos de personas de la comunidad educativa sobre su desempeño en el centro*) los calificadores Frecuentemente y Siempre son los predominantes; en el ítem 66 (*Las personas del entorno educativo identifican las*

conductas observables que expresan sus estados emocionales) encuentran en medidas casi equitativas los tres calificadores Nunca, Frecuentemente y Siempre; por último, en el ítem 67 (*Las personas de su círculo de apoyo reciben orientaciones sobre cómo favorecer su bienestar y desarrollo emocional*) el calificador es Frecuentemente.

En los ítems 68-72, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador predominante es Frecuentemente, a excepción del ítem 69 (*El equipo educativo registra aspectos relevantes como su conducta, sus motivaciones, sus necesidades e intereses*), el ítem 70 (*El centro educativo se evalúan sus necesidades*) y el ítem 72 (*Se toman medidas específicas para prevenir comportamientos disruptivos*) que encuentran aumento del calificador Nunca.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 19.

Gráfico N° 19: Dimensión de Bienestar Emocional.



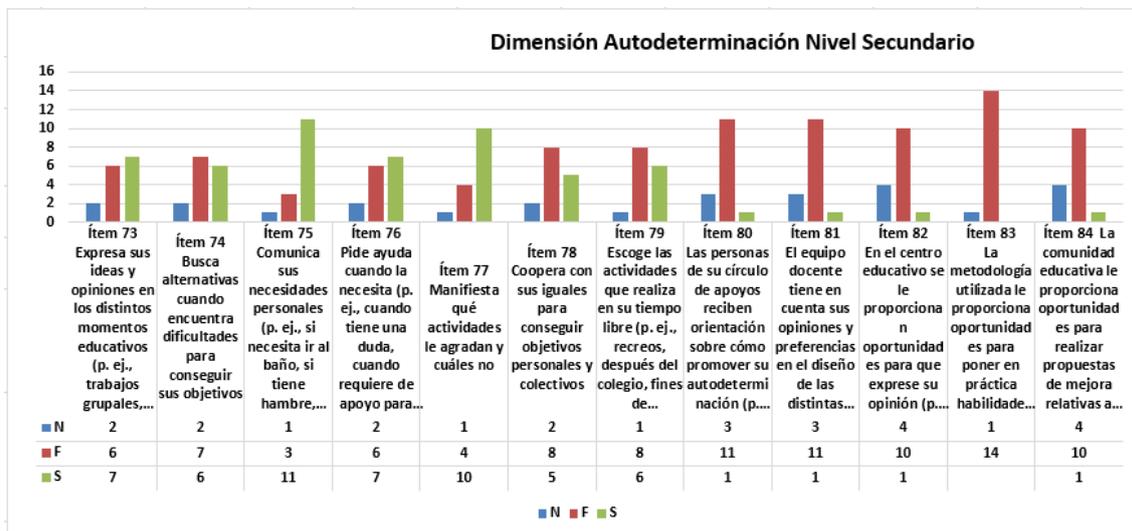
Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la dimensión de Autodeterminación de nivel secundario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a decidir y a tener oportunidades para escoger cosas relevantes para sus vidas y las personas con las que estar, se observa en los ítems 73-80, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, que la cantidad de alumnos están repartidos entre los calificadores Frecuentemente y Siempre, a excepción del ítem 75 (*Comunica sus necesidades personales*) y del ítem 77 (*Manifiesta qué actividades le agradan y cuáles no*) que superan la cantidad el calificador Siempre.

En los ítems 81-84, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador predominante es Frecuentemente, con una cantidad menor que califican con Nunca en el ítem 81 (*El equipo docente tiene en cuenta sus opiniones y preferencias en el diseño de las distintas actividades de aula y de centro*), el ítem 82 (*En el centro educativo se le proporcionan oportunidades para que exprese su opinión*) y el ítem 84 (*La comunidad educativa le proporciona oportunidades para realizar propuestas de mejora relativas a la acción del centro y de la comunidad*).

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 20.

Gráfico N° 20: Dimensión de Autodeterminación.



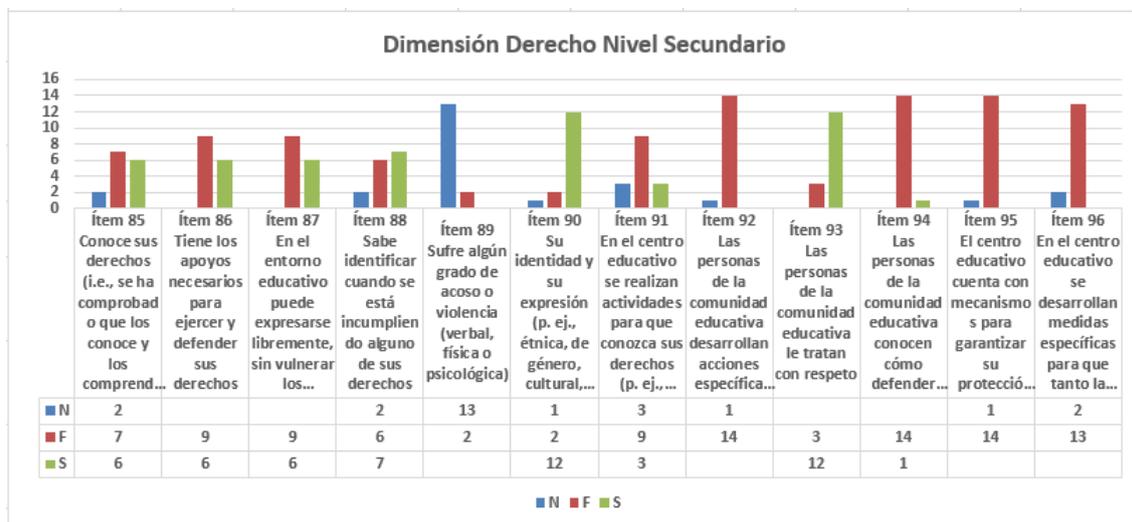
Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la dimensión de Derechos de nivel secundario, medida en que las culturas, políticas y prácticas apoyan al alumnado a conocer sus derechos y a que estos sean reconocidos y respetados, se observa que los ítems 85-90, dirigidos al estado del alumnado objetivo dentro del centro, encuentran una dispersión similar entre los calificadores Frecuentemente y Siempre, a excepción del ítem 89 (*Sufre algún grado de acoso o violencia*) con un calificador Nunca, y del ítem 90 (*Su identidad y su expresión es respetada en el contexto educativo*) que casi la totalidad de la población califica con Siempre.

En los ítems 91-96, que están dirigidos a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para con ese alumnado, el calificador predominante es Frecuentemente, a excepción del ítem 93 (*Las personas de la comunidad educativa le tratan con respeto*) que califica como Siempre.

A continuación, se encuentra la representación de los datos en el gráfico N° 21.

Gráfico N° 21: Dimensión de Derechos.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

5.4 Comparación entre los perfiles de calidad de vida de estudiantes de nivel primario y de nivel secundario

En la dimensión de Bienestar Físico, que evalúa el grado en que las culturas, políticas y prácticas educativas promueven la salud, el bienestar general y los hábitos alimenticios saludables del alumnado, se observa una mejora en el perfil de calidad de vida en el nivel secundario en comparación con el nivel primario. Esto se refleja en el aumento del calificador Siempre en ítems relacionados con el estado del alumnado dentro de la escuela y con los esfuerzos de la escuela y la comunidad educativa.

Específicamente, se destaca un incremento del calificador Frecuentemente en el ítem 7 (*El equipo docente y el personal de apoyo saben responder a las necesidades de salud del alumno/a*) y en el ítem 9 (*Las condiciones de iluminación y ruido del centro son adecuadas para sus necesidades, i.e., no alteran su bienestar*). Sin embargo, se identifican aspectos negativos en el ítem 11 (*El centro educativo colabora con otros servicios en la comunidad, p. ej., Servicios Sociales y Sanitarios, en una estrategia común para prevenir problemas de salud como campañas de alimentación o ejercicio físico*), donde aumenta el calificador Nunca. Esto sugiere una limitación en la colaboración con servicios comunitarios, lo cual es un área crítica que requiere atención.

En síntesis, aunque el nivel secundario muestra avances en la satisfacción de necesidades internas relacionadas con la salud y el bienestar, persisten desafíos importantes en la coordinación con recursos y servicios externos.

En la dimensión de Bienestar Material, que evalúa el grado en que las culturas, políticas y prácticas educativas aseguran que las necesidades básicas del alumnado estén cubiertas (incluyendo la colaboración de la familia), se observa que el perfil de calidad de vida mejora en el nivel secundario en comparación con el nivel primario en varios aspectos. Esta mejora se evidencia en el aumento del calificador Siempre en ítems relacionados con el estado del alumnado dentro de la escuela, como el ítem 13 (*Dispone de las ayudas técnicas que necesita, p. ej., gafas, silla de ruedas, máquina Perkins, etc.*), el ítem 14 (*Dispone de los materiales necesarios para realizar las actividades escolares, p. ej., libros, cuadernos, material deportivo, etc.*), el ítem 15 (*Se repone o repara su material cuando se gasta o deteriora*), el ítem 16 (*Tiene acceso*

a un servicio de préstamo de materiales, p. ej., portátiles, diccionario de idiomas, libros, etc.) y el ítem 17 (Se facilitan los recursos necesarios para participar en actividades organizadas por el centro, p. ej., transporte adaptado, ayuda económica, etc.). Este aumento se acompaña de una disminución del calificador Frecuentemente en comparación con el nivel primario.

En cuanto a los esfuerzos realizados por la escuela y la comunidad educativa, el perfil del nivel secundario también muestra una mejora en el ítem 19 (El centro educativo cuenta con el personal de apoyo especializado necesario, p. ej., fisioterapeuta, intérprete de lengua de signos, etc.) y el ítem 20 (El centro dispone de material de apoyo necesario para garantizar la comunicación del alumnado, p. ej., aplicaciones informáticas, sistemas aumentativos de comunicación, etc.), donde se observa un aumento del calificador Frecuentemente y una disminución de Nunca. Además, en el ítem 21 (Existe una comunicación efectiva entre el equipo educativo y las familias para informar sobre las ayudas que necesita) se incrementa el calificador Siempre, mostrando un avance en la comunicación y coordinación.

No obstante, el nivel secundario presenta desventajas en comparación con el nivel primario en aspectos relacionados con la accesibilidad. En el ítem 23 (El centro educativo es accesible físicamente, i.e., dispone de rampas, ascensor, baño adaptado, etc.) se observa una dispersión de respuestas entre los calificadores Nunca, Frecuentemente y Siempre, lo que refleja una variabilidad en la percepción de la accesibilidad física. De igual forma, el ítem 24 (El centro educativo es accesible cognitivamente, i.e., se proporciona información por vías auditivas, visuales, táctiles, etc.) muestra un aumento del calificador Nunca y una disminución del calificador Frecuentemente, indicando mayores dificultades en este aspecto en el nivel secundario.

En síntesis, aunque el nivel secundario destaca por avances significativos en el acceso a recursos materiales, técnicos y la colaboración escuela-familia, persisten retos en la accesibilidad física y cognitiva, que limitan el pleno desarrollo del bienestar material del alumnado.

En la dimensión de Relaciones Interpersonales, que evalúa cómo las culturas, políticas y prácticas educativas apoyan al alumnado en el desarrollo de relaciones significativas con otros, el perfil de calidad de vida del nivel secundario muestra una mejora en comparación con el nivel primario. Esto se refleja en un aumento del calificador Siempre en varios ítems relacionados con la interacción del alumnado dentro de la escuela, tales como el ítem 25 (*Tiene relaciones de amistad claramente identificadas*), el ítem 26 (*Se relaciona con sus iguales en los tiempos de descanso, p. ej., entre clases, a la salida, en el recreo, etc.*), el ítem 28 (*Tiene oportunidades para trabajar en equipo con sus iguales, con y sin Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*) y el ítem 30 (*Utiliza un sistema de comunicación que es entendido en diferentes contextos, p. ej., educativo, familiar, comunitario, etc.*).

Sin embargo, el perfil del nivel secundario presenta desafíos en algunos aspectos. El calificador Nunca aumenta en el ítem 31 (*Tiene dificultades en la gestión de conflictos*), lo que indica que una proporción significativa de estudiantes sigue enfrentando obstáculos en este ámbito. Además, se observa un aspecto negativo en el ítem 35 (*Las personas de la comunidad educativa utilizan un sistema de comunicación adaptado a sus necesidades, p. ej., utilizan un lenguaje que le resulta accesible, utilizan ayudas visuales, etc.*), donde aumenta el calificador Nunca y disminuye el calificador Frecuentemente. Esto señala una carencia en la adaptación de los sistemas de comunicación utilizados por el entorno educativo.

En síntesis, aunque el nivel secundario muestra avances significativos en la construcción de relaciones significativas y el uso de sistemas de comunicación efectivos en distintos contextos, persisten áreas críticas que limitan el desarrollo pleno de la calidad de vida en esta dimensión.

En la dimensión de Inclusión Social, que evalúa el grado en que las culturas, políticas y prácticas educativas apoyan al alumnado para participar en diferentes lugares de la comunidad y en actividades grupales, el perfil del nivel secundario presenta aspectos tanto favorables como desfavorables en comparación con el nivel primario.

Por un lado, se observa una mejora en el nivel secundario con un aumento del calificador Siempre en ítems como el 39 (*Tiene sensación de pertenencia hacia su grupo/aula*) y el 40 (*Su participación es equitativa en las actividades grupales*). Estos resultados reflejan un fortalecimiento en el sentido de pertenencia y la equidad en la participación de las actividades dentro del entorno educativo.

Por otro lado, se identifica aumento del calificador Nunca en el ítem 41 (*Encuentra barreras que dificultan su participación en las actividades del aula y del centro educativo*) y el ítem 42 (*Encuentra barreras para acceder y participar en distintos servicios comunitarios, como transporte, bibliotecas, centros cívicos, polideportivos, piscinas, etc.*). Esto evidencia ventajas significativas para la participación plena del alumnado en actividades tanto dentro como fuera del entorno escolar.

En relación con los esfuerzos de la escuela y la comunidad educativa, el perfil del nivel secundario se ve desfavorecido respecto al nivel primario en el ítem 46 (*La metodología utilizada se caracteriza por los principios de la enseñanza multinivel; i.e.,*

flexibilidad, personalización e inclusión). En este caso, se observa un aumento del calificador Nunca y una disminución del calificador Frecuentemente, lo que indica una falta de implementación de estrategias inclusivas y adaptativas en las prácticas pedagógicas.

En resumen, aunque los estudiantes de nivel secundario logran una mayor sensación de pertenencia y equidad en la participación grupal e importantes ventajas para la inclusión social tanto dentro como fuera del ámbito educativo, se ven desfavorecidos en las metodologías de enseñanza inclusiva.

En la dimensión de Desarrollo Personal, que evalúa el grado en que las culturas, políticas y prácticas educativas apoyan al alumnado para aprender diversos contenidos, acceder al conocimiento, desarrollar competencias y alcanzar la autorrealización, los perfiles de nivel primario y secundario muestran similitudes significativas en la calidad de vida. Ambos niveles mantienen una alta frecuencia del calificador Frecuentemente, lo que indica un apoyo consistente en esta dimensión.

Sin embargo, en el nivel secundario se destaca un aumento del calificador Siempre en el ítem 49 (*Muestra progresos de aprendizaje en las distintas materias*), lo que sugiere una percepción positiva respecto al progreso académico del alumnado dentro del entorno escolar. Este avance resalta un aspecto alentador en la dimensión de desarrollo personal en el nivel secundario.

Por otro lado, el nivel secundario se ve desfavorecido en lo que respecta a los esfuerzos de la escuela y la comunidad educativa en el ítem 58 (*Los proyectos que se desarrollan en el centro le proporcionan oportunidades de adquirir habilidades para la vida diaria; p. ej., aprender a utilizar el transporte público, orientarse, cocinar, utilizar nuevas tecnologías, etc.*). En este caso se registra un aumento del calificador Nunca y

una disminución del calificador Frecuentemente en comparación con el nivel primario, lo que evidencia una menor disponibilidad o efectividad de los proyectos enfocados en habilidades prácticas para la vida diaria.

En resumen, aunque el nivel secundario destaca en el progreso académico del alumnado, persisten debilidades relacionadas con la oferta de proyectos educativos que desarrollen competencias para la vida diaria.

En la dimensión de Bienestar Emocional, que evalúa cómo las culturas, políticas y prácticas educativas contribuyen a que el alumnado se sienta seguro, sin preocupaciones y relajado, el perfil de calidad de vida en el nivel secundario evidencia tanto mejoras como áreas de oportunidad en comparación con el nivel primario.

En lo referido al estado del alumnado dentro de la escuela, se destaca un avance significativo en el ítem 61 (*Se opone a ir a clase; p. ej., llora, tiene rabietas, pone excusas, etc.*) donde el calificador Nunca aumenta considerablemente, indicando una menor frecuencia de este comportamiento. Además, el ítem 62 (*Se siente satisfecho/a con sus capacidades y habilidades*) muestra un aumento del calificador Frecuentemente, reflejando una percepción más positiva del alumnado sobre su confianza y habilidades. Sin embargo, en el ítem 66 (*Las personas del entorno educativo identifican las conductas observables que expresan sus estados emocionales, p. ej., gestos de agrado, expresiones de enfado, posturas de malestar, etc.*) se observa una variabilidad en las frecuencias entre Nunca, Frecuentemente y Siempre, similar al perfil del nivel primario, lo que indica cierta inconsistencia en este aspecto.

En cuanto a los esfuerzos realizados por el centro y la comunidad educativa, el nivel secundario presenta desventajas importantes. El ítem 70 (*En el centro educativo se evalúan sus necesidades emocionales, sociales, académicas, etc., con el objetivo de proporcionar apoyos que favorezcan su bienestar*) y el ítem 72 (*Se toman medidas específicas para prevenir comportamientos disruptivos; p. ej., autolesiones, conductas violentas hacia otras personas, etc.*) muestran un aumento en el calificador Nunca y una disminución en Frecuentemente, lo que refleja deficiencias en la identificación y prevención de problemas emocionales. No obstante, se observa un aspecto positivo en el ítem 69 (*El equipo educativo registra aspectos relevantes como conducta, motivaciones, necesidades e intereses del alumnado*), donde el calificador Frecuentemente aumenta en el nivel secundario respecto al nivel primario, indicando un mayor enfoque en el seguimiento de estos aspectos.

En resumen, aunque el nivel secundario presenta avances en el bienestar emocional del alumnado dentro de la escuela, existen limitaciones significativas en los esfuerzos institucionales para identificar y prevenir problemas emocionales y comportamientos disruptivos.

En la dimensión de Autodeterminación, que evalúa cómo las culturas, políticas y prácticas educativas apoyan al alumnado en la toma de decisiones y en la posibilidad de escoger aspectos relevantes de sus vidas y las personas con quienes compartirlas, el perfil de calidad de vida en el nivel secundario muestra una mejora significativa en comparación con el nivel primario.

Esta mejora se refleja en el aumento del calificador Siempre en varios ítems clave. En el ítem 73 (*Expresa sus ideas y opiniones en los distintos momentos educativos; p. ej., trabajos grupales, asambleas, debates, clases magistrales, etc.*) y el

ítem 74 (*Busca alternativas cuando encuentra dificultades para conseguir sus objetivos*) se evidencia una mayor capacidad del alumnado secundario para participar activamente en su proceso educativo y resolver problemas. Asimismo, en el ítem 75 (*Comunica sus necesidades personales; p. ej., si necesita ir al baño, si tiene hambre, etc.*) y el ítem 76 (*Pide ayuda cuando la necesita; p. ej., cuando tiene una duda o requiere apoyo para realizar una actividad*) se destaca una mejor comunicación y autogestión en el nivel secundario.

Otros aspectos relevantes incluyen el ítem 77 (*Manifiesta qué actividades le agradan y cuáles no*), el ítem 78 (*Coopera con sus iguales para conseguir objetivos personales y colectivos*) y el ítem 79 (*Escoge las actividades que realiza en su tiempo libre; p. ej., recreos, después del colegio, fines de semana, etc., en función de sus preferencias y deseos*), en los cuales también se observa un incremento del calificador Siempre y una disminución de los calificadores Nunca y Frecuentemente. Esto indica un nivel más alto de autonomía y participación activa en la vida escolar y personal de los estudiantes secundarios.

Por otro lado, no se identificaron diferencias significativas entre los perfiles de nivel primario y secundario en lo que respecta a los esfuerzos del centro y de la comunidad educativa para apoyar al alumnado en esta dimensión.

En síntesis, el nivel secundario destaca por un desarrollo superior en la autodeterminación del alumnado, reflejado en su capacidad para tomar decisiones, comunicar sus necesidades y participar activamente en su entorno. No obstante, el apoyo brindado por la escuela y la comunidad educativa parece mantenerse constante entre ambos niveles.

En la dimensión de Derechos, que evalúa cómo las culturas, políticas y prácticas educativas apoyan al alumnado en el conocimiento, reconocimiento y respeto de sus derechos, el perfil de calidad de vida en el nivel secundario muestra una mejora significativa en comparación con el nivel primario. Esto se refleja en el aumento de la frecuencia del calificador Siempre en varios ítems relacionados con la percepción y ejercicio de sus derechos.

En el ítem 85 (*Conoce sus derechos; i.e., se ha comprobado que los conoce y los comprende*) y el ítem 86 (*Tiene los apoyos necesarios para ejercer y defender sus derechos*), se evidencia que los estudiantes secundarios tienen una mayor comprensión y acceso a recursos que les permiten ejercer sus derechos. Asimismo, en el ítem 87 (*En el entorno educativo puede expresarse libremente, sin vulnerar los derechos de otras personas*) y el ítem 88 (*Sabe identificar cuando se está incumpliendo alguno de sus derechos*) se observa una mayor confianza y capacidad para identificar y abordar situaciones que comprometen sus derechos, lo que denota un entorno más propicio para su desarrollo en este aspecto.

Sin embargo, en lo que respecta a los esfuerzos realizados por el centro y la comunidad educativa, el perfil de nivel secundario se ve desfavorecido en comparación con el nivel primario. En el ítem 92 (*Las personas de la comunidad educativa desarrollan acciones específicas para evitar situaciones de violencia: verbal, física y psicológica*) se registra un aumento del calificador Frecuentemente y una disminución del calificador Siempre. Esto indica que, aunque existen acciones destinadas a prevenir la violencia, estas no siempre alcanzan un nivel óptimo de efectividad o continuidad en el nivel secundario.

En resumen, el nivel secundario presenta avances importantes en el conocimiento y ejercicio de los derechos por parte del alumnado, lo que contribuye a



su empoderamiento y bienestar en el entorno escolar. Sin embargo, la reducción en la percepción de los esfuerzos institucionales para prevenir situaciones de violencia resalta la necesidad de fortalecer las estrategias educativas y comunitarias para garantizar un ambiente seguro y respetuoso para todos los estudiantes.

6. Conclusiones

El presente trabajo tuvo como propósito analizar comparativamente los perfiles de calidad de vida de los estudiantes de nivel primario y secundario usuarios del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa del CET I.A.N. en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, durante el año 2024. La investigación se enmarcó en un enfoque mixto, con un diseño exploratorio-descriptivo, utilizando el Índice de Calidad de Vida-Educación Inclusiva: Versión para Primaria (INICO, Universidad de Salamanca, Verdugo et al., 2021) como instrumento de recolección de datos.

Los resultados obtenidos permiten responder a la pregunta planteada inicialmente, demostrando que existen diferencias significativas entre los perfiles de calidad de vida de los estudiantes de nivel primario y secundario. Dichas diferencias destacan tanto los avances como los desafíos en las prácticas, culturas y políticas de inclusión educativa en cada nivel, permitiendo evaluar el impacto del apoyo brindado por el servicio de apoyo a la inclusión educativa del CET I.A.N.

La investigación corroboró los postulados teóricos sobre inclusión educativa y calidad de vida, alineándose con los principios establecidos por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y otros marcos normativos.

Se llevó a cabo la comparación de los perfiles de calidad de vida entre ambos niveles educativos, cumpliendo con el objetivo general planteado, así como con los objetivos específicos relacionados con la descripción de cada perfil. El análisis permitió identificar las áreas de fortaleza y los aspectos críticos presentes en cada grupo.

Los hallazgos que se pueden señalar en relación a las dimensiones de CdV son:

Dimensión de Bienestar Físico

El nivel secundario presenta una mejora en la calidad de vida en esta dimensión respecto al nivel primario, destacándose un aumento en el calificador Siempre en ítems relacionados con la salud y el bienestar dentro de la escuela, como la respuesta adecuada del personal docente y las condiciones ambientales. Sin embargo, persisten desafíos importantes en la colaboración con servicios comunitarios, reflejados en un aumento del calificador Nunca en este aspecto, lo que evidencia una necesidad de fortalecer estas alianzas externas.

Dimensión de Bienestar Material

En el nivel secundario se observa un avance en el acceso a recursos materiales y técnicos, así como en la comunicación entre la escuela y las familias, con un aumento del calificador Siempre en ítems relacionados. Sin embargo, el nivel secundario enfrenta mayores dificultades en accesibilidad física y cognitiva en comparación con el nivel primario, lo que limita el bienestar material del alumnado. Esto resalta la necesidad de mejorar las condiciones de infraestructura y adaptaciones cognitivas en este nivel.

Dimensión de Relaciones Interpersonales

El nivel secundario destaca por un aumento del calificador Siempre en ítems relacionados con relaciones significativas y comunicación efectiva en diferentes contextos. Sin embargo, persisten desafíos en la gestión de conflictos y en la

implementación de sistemas de comunicación adaptados, donde el calificador Nunca es más frecuente. Esto subraya la importancia de desarrollar estrategias para fortalecer la convivencia y la accesibilidad comunicativa.

Dimensión de Inclusión Social

Aunque el nivel secundario muestra mejoras en el sentido de pertenencia y la equidad en la participación grupal, enfrenta mayores barreras para acceder y participar en actividades comunitarias y escolares. Asimismo, las metodologías inclusivas en este nivel presentan limitaciones, con un aumento del calificador Nunca, lo que evidencia una falta de implementación efectiva de apoyos personales necesarios en las prácticas pedagógicas.

Dimensión de Desarrollo Personal

Ambos niveles presentan una alta frecuencia del calificador Frecuentemente, indicando un apoyo consistente en esta dimensión. Sin embargo, el nivel secundario destaca por un progreso académico superior, con un aumento del calificador Siempre. Por otro lado, este nivel muestra una menor efectividad en proyectos orientados al desarrollo de habilidades para la vida diaria, lo que resalta una oportunidad para reforzar estos programas.

Dimensión de Bienestar Emocional

En el nivel secundario, el alumnado muestra una mejora en el bienestar emocional dentro de la escuela, con una disminución significativa de conductas de oposición y un aumento en la satisfacción personal. Sin embargo, los esfuerzos institucionales para identificar y prevenir problemas emocionales y conductas disruptivas son menos

efectivos en comparación con el nivel primario, evidenciado por un aumento del calificador Nunca en ítems relevantes.

Dimensión de Autodeterminación

El nivel secundario sobresale en la promoción de la autonomía, con un aumento del calificador Siempre en aspectos relacionados con la expresión de ideas, comunicación de necesidades y participación activa en decisiones. No obstante, el apoyo del centro educativo y la comunidad se mantiene constante entre ambos niveles, lo que resalta la necesidad de fortalecer estas acciones para potenciar aún más la autodeterminación.

Dimensión de Derechos

En el nivel secundario, se observa una mejora significativa en el conocimiento y ejercicio de los derechos, con un aumento del calificador Siempre en ítems clave. Sin embargo, los esfuerzos del centro educativo para prevenir situaciones de violencia disminuyen en efectividad, reflejados en un aumento del calificador Frecuentemente. Esto evidencia la necesidad de reforzar estrategias para garantizar un ambiente seguro y respetuoso.

Este trabajo permitió identificar diferencias significativas entre los niveles educativos y resaltó la necesidad de fortalecer políticas y estrategias inclusivas para abordar las brechas identificadas. Asimismo, se destacó la relevancia de la colaboración entre la escuela, la comunidad educativa y los servicios sociales y sanitarios como un factor esencial para garantizar una educación inclusiva efectiva.

En conclusión, los hallazgos obtenidos reafirman el papel central de la inclusión educativa en la mejora de la calidad de vida de los estudiantes. Además, ofrecen una



base sólida para el diseño de proyectos, capacitaciones y planes estratégicos que promuevan el desarrollo integral de los alumnos, respetando sus derechos y potenciando sus capacidades en todos los niveles educativos. Estos resultados invitan a continuar reflexionando y actuando sobre los desafíos pendientes, con el objetivo de construir un sistema educativo más inclusivo que permita acceso, participación, pertenencia y aprendizajes a los alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo.

7. Bibliografía

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. The University of Manchester.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2021). Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo. Hogrefe TEA Ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO/OREALC.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley N.º 26.378, 2008. Publicada en el Boletín Oficial, 9 de junio de 2008. Argentina.
- INICO. (Noviembre 2020). Inclusión Erasmus IE+ por Miguel Ángel Verdugo [video]. <https://youtu.be/U0EarvL9nGw>
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006. Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- Medina García, M. (2017). Colección Convención ONU N.º 21. Primera edición, publicada con el apoyo de CERMI. Ediciones Cinca.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Argentina.

- Muntaner Guasp, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. Revista Iberoamericana de Educación, 63, 35-49. OEI/CAEU.
- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R. y de la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. Educatio Siglo XXI, n. 34. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, 2016. Argentina.
- Sarto Matin, M. P. y Venegas Renaud, M. E (Coord.). (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Salamanca.
- Verdugo Alonso, M. A. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. Ediciones Universidad de Salamanca, Siglo Cero, vol. 49 (1), n ° 265, pp. 35-52.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., y Arias, B. (2006). La Escala Integral de calidad de vida: Desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. Siglo Cero, 37(3), pp. 5-19.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Keith, K. D., y Stancliffe, R. J. (2012). Quality of life: Its definition, measurement, and use. Elsevier.