

La atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales

María Luisa Galán y Gerardo Echeita

En Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.) (2011) *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 107-126) Barcelona: Graó

Introducción.

Este no es un capítulo fácil de escribir, no tanto porque la temática sea más compleja que la tratada en otros sino porque, seguramente, *lo más relevante y estratégico* para que el trabajo de los orientadores u orientadoras contribuya a que la atención educativa a las alumnas o alumnos que hoy por hoy consideramos *con necesidades educativas especiales (n.e.e.)* sea llevada a cabo con criterios de calidad y equidad, no es muy distinto de lo dicho en otros capítulos para el alumnado en general. Ello es así, a nuestro entender, porque este concepto de *necesidades educativas especiales* aspiraba a ser, en esencia y en su origen, una *anticategoría* que se refería solamente al *atributo común* de un grupo muy amplio y diverso de alumnos (requerir ayudas educativas adicionales o muy diferentes de las que habitualmente necesitan la mayoría del alumnado, pero a su vez muy distintas entre sí), si bien es cierto que, a la larga, se ha convertido en *la macrocategoría* oficial (véase el Título II Capítulo1, Sección Primera de la LOE) para referirse al alumnado con discapacidad, trastornos graves de conducta y, por extensión, a aquellos dificultades de aprendizaje significativas. Creemos que, en todo caso, es útil explicar, en primer lugar, los orígenes de esta *anti-macro-categoría* de las *n.e.e.*, aunque sobre todo nos mueve resaltar algunas pautas de acción que sean coherentes con la perspectiva inclusiva de atención a la diversidad que se ha comentado en los capts 1 y 2.

El concepto de necesidades educativas especiales. Origen y controversias.

Muchos de los alumnos que en la actualidad se considera que presentan *necesidades educativas especiales* eran categorizados, en la primera mitad del siglo XX, como personas con trastornos o déficits de origen endógeno, incurables o no modificables por lo que se consideraba que tampoco eran educables (Arnaiz, 2003). Es en la segunda mitad del siglo XX cuando comienza a hacerse fuerte una posición ambientalista - con especial apoyo en la corriente psicológica conductista- , desde la que se considera que la conducta es modificable y condicionada por el entorno, lo que significa, por lo tanto, que todas las personas pueden aprender. Ello condujo a un importante crecimiento de las escuelas de educación especial, así como a su especialización en función de diferentes tipos de déficits físicos, sensoriales, intelectuales, emocionales, etc., proporcionando a este alumnado el entorno más específico y especializado para atender a sus características y conseguir su aprendizaje. Aunque esto supone un gran paso en relación con la idea de *educabilidad* de este alumnado, se hace desde *la perspectiva*¹ de que las dificultades para la educación de estos alumnos y alumnas están determinadas por sus deficiencias o trastornos endógenos, aunque sean parcialmente modificables por el entorno. Sin duda alguna este enfoque protegió y procuró cierto aprendizaje a algunos niños y jóvenes con discapacidad, pero también legalizó su aislamiento, invisibilidad y discriminación.

A mediados de los años 70, por un impulso renovador que se gesta años antes², sobre todo en los países nórdicos, se desarrollan los principios de “normalización”³ e

¹ Ver el capítulo 1 de Echeita y Cuevas para recordar el sentido con el que se usa este término

² La Ley danesa sobre *deficiencia mental* de 1959 constituye , a este respecto, un hito histórico al consagrar "la voluntad de crear para los deficientes mentales una existencia tan cercana a las condiciones normales de vida como sea posible".En este sentido conviene asimismo señalar, como otro hito importante en este proceso, la adopción por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1971 de la

integración (escolar, social, laboral) y se empieza lentamente a cristalizar un cambio de perspectiva respecto a las personas con discapacidad⁴ que hace que éstas empiecen a dejar de ser consideradas como sujetos pasivos, merecedores en todo caso de conmiseración y cuidado en instituciones separadas de su comunidad, a ser vistos como *ciudadanos* con derecho a una vida *normalizada*, digna y de calidad en los distintos ámbitos en los que nacen, se educan, crecen o viven (Shalock y Verdugo, 2003).

En este proceso y en relación con la intervención educativa, es emblemático el trabajo que en 1974 y por encargo del Departamento de Educación y Ciencia en el Reino Unido, da lugar a la creación del *Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes*, y que se crea con el objetivo de estudiar la situación de la *educación especial* en ese país. Dicha comisión produciría posteriormente el que se ha venido a conocer como *Informe Warnock* (DES, 1978). Su publicación tuvo un gran impacto en el cambio de concepción de la *educación especial* en muchos países y, sin lugar a dudas, también en España. Entre los análisis que se vierten en el informe es importante resaltar, por su trascendencia, los siguientes (Warnock, 1987):

"Declaración de los derechos generales y especiales de los retrasados mentales", cuyo primer artículo proclama que "...la persona retrasada mental tiene los mismos derechos básicos que el resto de los ciudadanos de su mismo país y edad... Esta primera formulación en la ley danesa del principio de normalización ha sido objeto de debate y ha experimentado modificaciones que conceptualmente la han enriquecido hasta llegar al enunciado, comúnmente aceptado en la actualidad, que se debe a Wolfensberger (1986): "El uso de medios culturalmente valorados". (Giné, 2001)

³ *Normalización* de los servicios. Las personas con algún tipo de discapacidad deben recibir los servicios en los mismos lugares y condiciones que las personas sin esta condición.

⁴ Las personas con discapacidad intelectual son, a estos efectos, el colectivo que representa la *punta de lanza* de este proceso, habida cuenta de que son el grupo mayoritario entre todas las personas con discapacidad y que el proceso de su *normalización* es el que más *desafía* las concepciones sociales sobre su dignidad, educabilidad y su capacidad de autodeterminación.

- a) Se consideró que, en lo sucesivo, ningún niño con deficiencias debería considerarse *ineducable*, independientemente de la gravedad de su dificultad y, por lo tanto, debería ser incluido en la *educación especial*, algo que no ocurría hasta entonces en el Reino Unido (ni tampoco en España).
- b) Debía considerarse que los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños o niñas. Si se trata de los fines de la educación, puede decirse, entonces, que *las necesidades educativas* hacen referencia a las *ayudas*⁵ que son esenciales para su consecución. En este sentido, las necesidades educativas son, por lo tanto, comunes a todos los niños. Sin embargo, también podemos entender que hay necesidades educativas que son específicas de cada niño: se definen como las ayudas singulares que necesita para, individualmente, progresar en sus aprendizajes.
- c) El Comité rechazó la idea de la existencia de dos conjuntos de niños; los *deficientes* y los *no deficientes*, de los cuales los primeros reciben *educación especial* y los segundos simplemente *educación*.
- d) Se consideró que hasta uno de cada cinco niños puede necesitar ayuda especial en algún momento de su vida escolar, lo que no significa que uno de cada cinco niños tenga una discapacidad en el sentido tradicional del término.
- e) El Comité recomendó la abolición de la clasificación legal de “*alumnos deficientes*”, proponiendo que la base para la toma de decisiones acerca de la prestación educativa que se necesitara, procediera de una descripción detallada de las *necesidades especiales* (individuales o específicas) en cuestión. Se pensó, no obstante, que sería necesario

⁵ Hay que resaltar lo positivo del concepto de *necesidad educativa*, pues toda necesidad (como, por ejemplo, la de que el cuerpo humano esté hidratado) lo que evoca y precisa son las acciones que la satisfacen (como es, en el ejemplo propuesto, el agua). Pensar en “ayudas” y “apoyos” (en el sentido amplio del término) cambia la mirada desde *lo que no se tiene* (tan propia de la perspectiva médica) a *lo que se debe hacer, cambiar o adaptar* (propia de la perspectiva sociointeractiva).

seguir empleando algún término descriptivo y por ello se acordó usar el de *dificultades de aprendizaje* leves, moderadas o severas.

f) Se propuso la necesidad de llevar a cabo un estricto proceso de *evaluación psicopedagógica* antes de considerar, o no, a un alumno con *n.e.e.* y que, en caso afirmativo, terminaba con la elaboración de un dictamen formal (“*Stament*”) que, en último término, debería servir para garantizar que las autoridades educativas prestasen los servicios y los recursos adicionales necesarios para una adecuada satisfacción de las *n.e.e.* detectadas. Este modelo, con algunas variaciones, es el que sigue vigente en muchos países, empezando por el propio Reino Unido (Hegarty, 2008)

El que cabría llamar *efecto Warnock* ha tenido, a nuestro entender, varias consecuencias importantes, algunas positivas y otras, no tanto. En todo caso, frente a la visión un tanto *negativa* del concepto de *deficiencia* (o sus homólogos de *subnormalidad*, *disminución*, o *minusvalía*), estos trabajos aportaron una visión más positiva, centrada en el compromiso educativo con las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, visión que, a la larga, contribuyó al cambio radical respecto a la comprensión que hoy se tiene de la discapacidad en el ámbito educativo (Casanova y Cabra de Luna, 2009).

Hablar de *n.e.e.* con ese enfoque enlazaba además con lo que la investigación sobre desarrollo humano y educación estaba poniendo de manifiesto desde hacía tiempo (Coll, Marchesi y Palacios, 2001); que el desarrollo evolutivo no es el resultado de un mero despliegue o *maduración biológica*, sino el producto de una compleja red de *interacciones* entre el sujeto y el ambiente social y físico que le rodea. Hoy asumimos con naturalidad que en las dinámicas de esos *productos interactivos*, es donde han de

buscarse las causas de la identidad psicológica individual y donde encontramos las notas peculiares del perfil de desarrollo y de la capacidad de aprendizaje de cada cual, pero no era esta la concepción vigente cuarenta años atrás. En todo caso, lo importante de esta comprensión del desarrollo es que *nos permite intervenir*; nos hace responsables de optimizar esa interacción desde una acción educativa intencionalmente planificada y explícita.

Por todo ello se empezó a prestar mayor atención a todas aquellas medidas educativas que podían prevenir y compensar las limitaciones del alumnado considerado hoy con *n.e.e.*. No hay que olvidar que al unísono de estos cambios se estaba produciendo también el desarrollo de la *perspectiva constructivista* respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001), lo que significa, desde el punto de vista de la consideración de algunos alumnos como con *dificultades para aprender*, que éstas no deben (ni pueden) analizarse al margen de las enseñanzas que a ellos se les ofrecen. Ello contribuyó igualmente a llevar la preocupación de la intervención educativa que precisa este alumnado con *n.e.e.* hacia los procesos bajo el control del profesorado (fundamentalmente hacia el currículo y la organización escolar), en lugar de hacia aquellas circunstancias que no pueden modificarse sustancialmente (los posibles déficits de orden sensorial, motor o intelectual del alumnado en cuestión).

El impulso que en muchos países europeos y por extensión en Iberoamérica, tuvo el *Informe Warnok* y los desarrollos educativos que de él se derivaron se vio amplificado a nivel internacional, años después, con los trabajos y los resultados de la *Conferencia Mundial* de la UNESCO *sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* que se desarrolló en Salamanca en junio de 1994, bajo el auspicio del entonces

Ministerio de Educación y Ciencia. Lo que allí se produjo sigue siendo hoy un referente indiscutible no sólo para la comprensión y la mejora de la intervención educativa en el caso del alumnado considerado con *n.e.e.* sino para el desarrollo de la *atención a la diversidad* en los términos que se han analizado en el capt. 2 (un análisis más extenso de las implicaciones de esta Conferencia puede encontrarse en el trabajo de Echeita, 2006). La conferencia produjo dos documentos; la *Declaración de Salamanca* de principios, políticas y práctica para las necesidades educativas especiales, y el *Marco de Acción* sobre necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). Ambos documentos reflejaban (y en buena medida lo siguen haciendo hoy UNESCO, 2009), el consenso mundial sobre la orientación que debía seguir la educación escolar de este alumnado y sobre los planes de acción a seguir, tanto por los países como por las organizaciones internacionales. Siempre resulta complicado resumir los trabajos y los logros de este tipo de reuniones y aunque, sin lugar a dudas, son muchos los aspectos reseñables de esa iniciativa, en este momento y a tenor de los objetivos de este capítulo, creemos que habría que resaltar particularmente tres:

- a) Una visión interactiva, contextual, y cada vez más amplia del concepto de *necesidades educativas especiales* o, dicho de otra forma, de la población escolar objeto de atención.

El principio rector de este Marco de Acción, es que *las escuelas deben acoger a todos los niños*, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. *...Las escuelas tienen que encontrar la manera de dar una educación de calidad a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.... El mérito de estas escuelas... es que con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras”.*

(UNESCO, 1994 p. 59, el énfasis es nuestro)

- b) Un mensaje claro respecto a la *integración/inclusión* como meta y eje de la política educativa a seguir en lo referente a la educación de este alumnado, sin desconocer el

papel que jugaban los centros de educación especial, pero pidiendo para ellos su transformación en centros de apoyo y de recursos a los procesos de inclusión

c) La llamada inequívoca a vincular la posibilidad de progresos significativos en la mejora de la educación del alumnado con *n.e.e.* con la capacidad para poner en marcha procesos de reformas educativas globales, *sistémicos*, y no tan sólo algunas reformas puntuales o aisladas.

La Conferencia de Salamanca consagró el concepto de *n.e.e.* que, como acabamos de señalar, desde el *Informe Warnock* había estado extendiéndose en muchos países como alternativa al uso de etiquetas negativas tan peyorativas como poco útiles para la acción educativa. Una consecuencia inevitable de este planteamiento, como se acaba de mostrar, fue la de intentar extender esta misma *perspectiva* a todos los *alumnos vulnerables* o que se encuentran en situación de desventaja respecto a otros. Esto es, los alumnos con *n.e.e.* no sólo serían aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisaran de ayudas educativas o de ajustes singulares en los procesos de enseñanza. Esta consideración hizo que, por ejemplo, nuestro Ministerio de Educación, en su ámbito de competencias, considerara, como lo sigue haciendo en la actualidad, a los alumnos con altas capacidades, como alumnos con *n.e.e.*⁶.

Visto en la distancia apreciamos ahora como en la *Declaración de Salamanca* existe una contradicción latente, pues si bien, por un lado y como acabamos de señalar, se

⁶ Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>

sostiene un concepto de *necesidades educativas especiales* cada vez más amplio y comprensivo, orientado a hacernos prestar atención sobre la vulnerabilidad de determinados alumnos y sobre las reformas, recursos y medios adicionales necesarios para propiciar un aprendizaje de calidad para todos ellos y en definitiva para la *diversidad del alumnado*, por otra se mantiene el foco de manera casi exclusiva en la atención a un determinado colectivo de alumnos (aquellos cuyas *n.e.e* están vinculadas, sobre todo, a condiciones de discapacidad) que, sin lugar a dudas, constituían y siguen constituyendo el grupo de alumnos más proclive a ser objeto de exclusión, fracaso y marginación educativa. Lo cierto es que ha sido esta visión más restrictiva la que finalmente se ha impuesto, tanto entre nosotros, como en otros países europeos⁷ y en buena parte del mundo.

De las necesidades educativas especiales a las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación

Alguien puede estar preguntándose, ¿qué hay de negativo en las categorías, como la de *n.e.e.*, y en los procesos de evaluación diagnóstica vinculados a los mismos? ¿No es imprescindible diagnosticar y etiquetar a los alumnos en situación de desventaja para saber cuántos hay, qué necesitan y garantizar así la equiparación de oportunidades y la provisión adicional de recursos que se precisan para ello? Nuestra propuesta es que tenemos que juzgar con mucho más sentido crítico la lógica y las *buenas intenciones* que subyace a estas concepciones y a las prácticas que de ellas se derivan si queremos albergar la esperanza de una educación de calidad para el alumnado que hoy consideramos con *n.e.e.*, como ya algunos de nosotros ha defendido en otro lugar

⁷ Véanse a este respecto los trabajos de la *Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales*, en la cual pueden encontrarse además informes y documentos muy útiles al respecto. (<http://www.european-agency.org>)

(Echeita, 2006; Echeita y Verdugo, 2004). Para ello no está de más mirar el asunto desde otro punto de vista. Tomemos, por ejemplo, como nos sugiere Ballard (1999), recogiendo las ideas de Cook y Slee, (1994/95), lo que ha ocurrido en el ámbito de la equiparación de oportunidades educativas respecto al género. No parece que la vía seguida en este caso para la mejora de la educación de las niñas y las mujeres se haya producido por la vía del diagnóstico individual de los niveles de “*dis-feminidad*” (“*femaleness*”), para identificar las *n.e.e.* de esas estudiantes, sino a través de cuestionar, agitar y denunciar la discriminación de género en el currículo y en la enseñanza. El conocimiento necesario para esta transformación ha sido ideológico y está localizado en el pensamiento feminista y en la acción política que se opone al machismo. Compartimos con Ballard (1999), que el continuo uso del término *necesidades especiales* sigue haciéndonos asumir la división entre aprendices *normales* y *menos que normales* lo que, a la larga, inhibe el desarrollo de un análisis crítico sobre la inclusión educativa. En su opinión: “La cultura de separar la educación especial de la ordinaria continuará mientras el término *especial* forme parte del vocabulario de la educación” (Ballard, 1995, p.3). Por otra parte, la propia Mary Warnock (1982), apenas cuatro años después de la publicación de su famoso informe, fue la primera en reconocer su falta de precisión y utilidad del mismo:

Tal vez la razón principal de la actual pobreza evidente de las necesidades especiales está en su definición...., o mejor dicho en su falta de definición....El concepto de “necesidad especial” encierra una falsa objetividad. Porque una de las dificultades principales y desde luego casi abrumadora, es decir quién es el que tiene necesidades especiales, o que significa especial

(Ob cit, p. 372. Citado en Slee, 1998, p. 137)

Una vez más, la cuestión de fondo no es sólo si el término es impreciso sino la de qué *perspectiva educativa* sostiene respecto a la cuestión de la diversidad del alumnado en la educación escolar (ver capítulo de Echeita y Cuevas, en esta misma obra) o sobre la

de aquellos con discapacidad en particular. Y, en este sentido, como nos han señalado Booth y Ainscow (2002), en el marco de sus análisis sobre la inclusión educativa, o Bartón (2009) en el ámbito específico de los estudios sobre discapacidad, seguir hablando de alumnos con *n.e.e.* (o *específicas* o de *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, como reza ahora la LOE), desvía la atención de los procesos de *opresión* y *discriminación* que experimentan algunos alumnos o alumnas, refuerza una *perspectiva esencialista, estática e individual* (no sociocultural) respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje y tiende a sobreenfatizar los aspectos individuales y a sacar del foco de la atención aquellas políticas, valores y procesos educativos de *baja calidad* que, al interactuar negativamente con tales características y circunstancias individuales, son los que, en gran medida, mantienen la desventaja y la exclusión que muchos alumnos y alumnas sufren. Tal vez hubiera sido muy útil para reforzar la *perspectiva social* con relación a la educación del alumnado con *n.e.e.* si se hubieran aplicado también en la legislación educativa, al menos, algunos los principios establecidos en la *Ley 51/2003 de 2 de diciembre de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad* y reservados en ella, sin embargo, solamente a la producción y oferta de bienes y servicios. De éstos destacaríamos, sobre todo, la utilidad del concepto de *diseño universal* que, aplicado al currículo escolar, como ya se viene haciendo por algunos, reduciría sensiblemente la práctica de tener que realizar, *a posterior*, adaptaciones curriculares (CAST, 2008)

Una alternativa al enfoque de las *n.e.e.* es la de poner el énfasis en el análisis de las barreras para la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado, como nos proponen Booth y Ainscow (2002):

Consideramos que el enfoque con que se asocia (el concepto de necesidades educativas especiales) tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades

educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos, ya que, al “etiquetar” a un alumno con NEE, puede generar expectativas más bajas por parte de los docentes, y además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Además, algunos docentes piensan que la educación de los estudiantes clasificados como con ‘Necesidades Educativas Especiales’ es fundamentalmente responsabilidad de un especialista (...) En el *Index*, el concepto de ‘Necesidades Educativas Especiales’ es sustituido por el término “*barreras al aprendizaje y la participación*” (...) El uso de este concepto implica un modelo social de las dificultades de aprendizaje y de la discapacidad. (...) De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

(Booth, y Ainscow, 2002, pp.18-20)

Nos guste más o menos, lo cierto es que el concepto de *n.e.e.*, está vigente en la normativa que rige el trabajo de los orientadores, y nos parece que queda lejos la posibilidad de su desaparición. Por esta razón seguiremos utilizándolo en este texto, *con sentido crítico*, asumiendo la contradicción que ello nos genera, y tratándola de salvar poniendo el énfasis, de nuevo, en lo que de positivo tiene, esto es, en su potencialidad para sostener una acción educativa y orientadora que preste más atención a la planificación, implementación y evaluación de las *ayudas pedagógicas* de distinto tipo (para el acceso al currículo o para el *diseño universal* y el ajuste de éste), que precisan determinados alumnos y, no tanto, a las posibles limitaciones personales que las condicionan.

La orientación educativa ante las demandas de intervención con el alumnado con *n.e.e.*

Históricamente buena parte de las funciones atribuidas a los orientadores y orientadoras estaban (y están) vinculadas a dos grandes grupos de *demandas* que se derivan de la atención a este alumnado. En primer lugar, las relativas a la decisión sobre la modalidad

de escolarización de éstos (entre centros ordinarios *versus* centros o dispositivos especiales; aulas, grupos, programas), pasando por la propuesta de los recursos específicos que se necesitan para ello (lo que se concreta en el llamado *dictamen de escolarización*⁸). La segunda tiene que ver, obviamente, con los procesos de asesoramiento para la mejora de la intervención educativa y para la adaptación del currículo que, en su caso, se pueda necesitar. Lo que ha ido ocurriendo en el transcurso de los años, es que estas mismas tareas han sido demandadas y han terminado por extenderse al conjunto de alumnos y alumnas en riesgo de exclusión, marginación o fracaso escolar bajo los llamados planes y medidas de atención a la diversidad.

La primera de estas funciones (decisiones de modalidad de escolarización), lleva implícito hacer referencia a la tarea de llevar a cabo una *evaluación psicopedagógica* como fundamento para que tales decisiones de escolarización no resulten arbitrarias ni discriminatorias. Esta *evaluación psicopedagógica*⁹ tiene que ser considerada, en esencia, como un proceso y una práctica profesional rigurosa, de toma de decisiones compartida, en el que orientadores, profesores, alumnos y familias compartan la tarea y la responsabilidad (cada uno desde su conocimiento *experto*), de analizar la realidad dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización escolar en la que

⁸. El *Dictamen de Escolarización* es un informe fundamentado en la evaluación psicopedagógica en el que se determinan las necesidades educativas especiales y se concretan la propuesta de modalidad de escolarización y la propuesta de ayudas, los apoyos y las adaptaciones que cada alumno o alumna requiera.

⁹ Véase al respecto la normativa vigente del Ministerio de Educación <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>

está implicado el alumno, para apoyar su proceso de inclusión educativa (esto es para optimizar su presencia, aprendizaje y participación en el aula y en el centro).

Los futuros orientadores habrán de estar atentos para trabajar con esa perspectiva pues, lamentablemente, lo que viene ocurriendo es que, muchas veces, las peticiones de evaluación que recibimos los orientadores por parte del profesorado llevan implícita la idea de que nos encontramos ante un alumno o alumna que tiene un *problema* y que dicha demanda contiene ya una sugerencia de respuesta educativa (“*a estos alumnos hay que hacerles un informe (¡¡ no una evaluación psicopedagógica¡¡) para que vayan al ... programa de Diversificación Curricular, o al Aula de Adaptación Curricular o a la de Apoyo*). Esta forma de hacer es lo que en el lenguaje habitualmente utilizado por muchos se corresponde con él , “*evalúame al alumno para ver qué hacemos con él o ella*” (entendiendo que lo que hay que hacer es algo distinto de lo que se hace con la mayoría del alumnado del centro) y que, en todo caso, pasa, casi siempre, por sacarlo de su aula con el objeto de recibir un apoyo individual. La evaluación psicopedagógica se convierte, entonces, en un trámite burocrático para justificar una decisión prácticamente tomada de antemano, sin análisis que valgan de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se desenvuelve la vida escolar de esos alumnos (Echeita y Rodríguez, 2007) y colocando a los orientadores, además, en una situación éticamente controvertida.

Respecto al segundo grupo de tareas habituales de los orientadores - las relacionadas con los procesos de intervención educativa que requieren la presencia en los centros de alumnado con *n.e.e.* -, ocurre algo parecido a lo que acabamos de señalar. Si bien, por un lado, representan el *live motive* de su quehacer profesional y, por lo general, éstas absorben la mayor parte de las energías y los tiempos de su dedicación a los centros, por otro lado hay que estar muy atentos a que el trabajo que se realice contribuyan,

realmente, a modificar de modo positivo las condiciones en las que se trabaja en las escuelas con relación a este alumnado y, por extensión, con todos.

Para que este tipo de intervenciones sean, en efecto, beneficiosas para todo el alumnado lo que se requiere es indagar, reconocer y sacar a la luz – ¡y la normativa sobre evaluación psicopedagógica puede y debe interpretarse en este sentido! –, precisamente, las *barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación* que pueden encontrarse tanto en la cultura de los centros escolares como en sus procesos de planificación, organización y funcionamiento, así como en las propias prácticas de su profesorado (sin perder de vista que unas y otras pueden estar condicionadas, a su vez, por barreras de mayor calado en el plano de las políticas educativas locales y nacionales). Sin lugar a dudas ésta es una tarea en la que los orientadores, en el desempeño de sus funciones pueden tener (y de hecho tienen frecuentemente), un papel singular y muy valioso, aunque no sin dificultad, habida cuenta de la naturaleza y las condiciones en las que se desenvuelven habitualmente los procesos de asesoramiento educativo (Monereo y Pozo, 2005). Un poco más adelante retomaremos este análisis.

Por supuesto, siempre hay necesidades individuales o singulares de algunos alumnos o alumnas que requieren una intervención particular y poner en marcha, por ello, *adaptaciones individualizadas*, bien sea *de acceso* (ayudas técnicas para la visión, la comunicación, la postura o la movilidad, entre otras) o propiamente *curriculares*, esto es, relativas a cambios, ajustes o modificaciones de distinto grado o profundidad en los objetivos, contenidos, secuencia y métodos de enseñar y evaluar que pueda requerir dicho alumno o alumna.

La tarea de realizar tales adaptaciones está encomendada, en las normas vigentes, al profesorado encargado de las materias objeto de adaptación, coordinados por su tutor y

con el asesoramiento de los orientadores. Sin duda alguna este es uno de los principales *caballos de batalla* sobre este tema pues, no pocas veces, los primeros delegan esta responsabilidad, en primer lugar, en el profesorado de apoyo disponible (el llamado profesorado de pedagogía terapéutica *PTs*, o el de Audición y Lenguaje *ALs*) y, en segundo término, en los tutores, quienes, sobre todo en la educación secundaria, se sienten, por lo general, sobrepasados por una tarea que raramente comprenden ni dominan. Las actuaciones del orientador al respecto son por lo tanto, de suma importancia y estratégicas para que este principio sea algo más que buenas palabras.

Estas actuaciones han de centrarse, primero, en construir un *compromiso compartido* entre todos los que tienen responsabilidad sobre el aprendizaje de este alumnado, tarea para lo cual es imprescindible que *al orientador se le perciba también como parte de este equipo*, y no únicamente como el o la que recuerda *lo que debería hacerse*. Para ello los buenos orientadores y orientadoras, entre otras estrategias, intentan estar en las aulas de donde surgen las demandas, tanto como pueden, y observar el trabajo que allí se realiza, mostrando a continuación su disponibilidad sincera para compartir sus análisis con vistas a las adaptaciones que puedan ser pertinentes.

En segundo término y no menos importante, es necesario *hacer funcional y digerible* el proceso y la documentación que explicita tales adaptaciones. Ello es necesario porque en el afán por parte de las administraciones de darle el rigor que se merece a este asunto, éstas han preparado unos Documentos para las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (conocidos como *DIACs*) extensos y complejos pero, por ello mismo, poco funcionales, pues se suelen percibir por el profesorado *como interminables* de

completar¹⁰, *incomprensibles* (en parte debida a la jerga profesional que usan, como competencia curricular, desfase, estilo de aprendizaje, etc.) y, a la larga, como documentos *burocráticos* (no pocas veces, en efecto, solo sirven para archivarse en los expedientes del alumno), pues no resultan una ayuda ágil a la hora de explicitar los criterios de actuación, las decisiones ni las evaluaciones realizadas sobre el proceso.

Pero hay que resaltar con todo el énfasis que nos sea posible que tales adaptaciones sólo encuentran un marco apropiado y llegan a tener sentido cuando se llevan a cabo después o al unísono de una intervención más sistémica y global, como bien han insistido Blanco, 1999; Onrubia, 2002 o Ruiz, 2007, expertos en la materia. Cuando, como última medida, se considere necesaria, entonces, una *Adaptación Curricular Individualizada* (ACI) para un alumno o alumna en particular, ésta ha de ser muy bien analizada por todo los implicados. En efecto, los *DIACs* se han de elaborar con el compromiso compartido del profesorado implicado (coordinador por el tutor responsable final del mismo), de los profesores de apoyo, de los orientadores y de la familia, así como con la participación del propio alumno, ya que tienen derecho a que *su voz* sea tomada en consideración al respecto. La implicación y compromiso de todos, por supuesto, no significa que todos tengan que participar del mismo modo o realizar las mismas tareas.

Evidentemente el papel de la familia en este proceso es muy importante, no sólo para que pueda colaborar en el programa de enseñanza sino que, teniendo en cuenta que son los que mejor conocen a sus hijos, su opinión es muy valiosa para analizar y decidir sobre lo que puede ser funcional y prioritario para ellos. No debemos de olvidar, en

¹⁰ En la actualidad es obligatorio que se revise al menos una vez por cada ciclo en las etapas de Educación Infantil y Primaria y por cada curso en la ESO,

último término, que las familias son garantes del cumplimiento del derecho que tienen sus hijos con *n.e.e.* a una *educación inclusiva* (Art. 24 de la Convención de Derechos de las personas con discapacidad) y que la LOE les reconoce, y que ser desoídas en este proceso puede acarrear el inicio de demandas legales, como de hecho ya empieza a ocurrir.¹¹

Aunque creemos que este es un tema que, sin lugar a dudas, tiene que experimentar cambios en un futuro no muy lejano, con la normativa vigente también se puede llevar a cabo lo más relevante de este proceso. En este sentido, en primer lugar, es necesario que las decisiones en cada área se articulen, desde un análisis transversal de las mismas, de forma que se asegure lo esencial y funcional para que los alumnos con adaptaciones en su currículo puedan conseguir las competencias básicas que pretenden los objetivos generales de cada etapa. En segundo lugar, debe servir para explicitar las principales decisiones respecto a las condiciones de enseñanza, más o menos individualizadas, que el alumno puede precisar, sea en grupos más o menos específicos, así como las medidas de atención más o menos transitorias que sean oportunos, la organización horaria, las orientaciones metodológicas más acordes con sus competencias, las estrategias de ayuda que les resultan más efectivas y los procedimientos y forma de evaluación que han de servir para conocer su rendimiento y progreso y para construir un sentimiento de valía personal en el alumno y no sólo para reforzar, como a veces lamentablemente ocurre, sus debilidades.

Se ha de tener sumo cuidado en no equiparar *ACI* con la pura e inmediata reducción o eliminación de contenidos y objetivos, lo que lleva aparejada la consiguiente reducción

¹¹ La asociación SOLCOM <http://www.asociacionsolcom.org> es una organización, no asistencial, que trabaja para que los Derechos Humanos de las personas con diversidad funcional (discapacidad) y sus familias se hagan cumplir mediante el recurso a los Tribunales de Justicia.

de las posibilidades de progresión escolar y, llegado el caso, de titulación básica y, en consecuencia, mayores posibilidades de exclusión social del alumnado en cuestión. A este respecto hay que llamar la atención sobre el hecho de que en no pocas ocasiones muchos profesores o profesoras entienden que, casi automáticamente, cuando un alumno o alumna con *n.e.e.* tiene *adaptaciones*, eso significa que la materia o materias en cuestión están *suspendidas*, con todas las implicaciones que ello tenga para la promoción o titulación de dicho alumnado. Es importante recordar que la normativa vigente¹² establece la obligación de adaptar, en el caso de los alumnos con *n.e.e.*, los procesos de evaluación en función precisamente de las adaptaciones del currículo acordadas y que, en este marco, en los documentos oficiales (boletines y expediente académico) se deben utilizar los mismos términos (numéricos o cualitativos que en cada caso se establezcan –aprobado, notable, sobresaliente-) con un * indicativo de que dicha evaluación está adaptada. En este marco cabe pensar, en puridad, que un alumno o alumna podría, en efecto, llegar a *suspender* una materia adaptada, situación que sólo tendría sentido en los casos en los que, con total seguridad, ese *suspense* reflejara una falta de esfuerzo contrastada en un alumno capaz de llevar a cabo, dentro de sus condiciones personales, los aprendizajes para el establecidos en su adaptación individualizada. De lo contrario lo que habría detrás es un *suspense* de los implicados en su enseñanza, bien por una mala planificación de dicha adaptación o bien por una falta de comprensión de lo que es adaptar con seriedad y rigor el proceso de evaluación de estos alumnos.

Detrás de estas creencias, auténticas *barreras* para la mejora de la intervención educativa que precisa este alumnado, está muchas veces la sobrevaloración de la

¹² <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>

función normativa y acreditativa de la evaluación, en detrimento de la función *formativa* o *pedagógica* que siempre deben tener todas las prácticas evaluativas (Sanmarti, 2006), así como el uso de criterios estrechos y restrictivos a la hora de evaluar el rendimiento de los alumnos (dando, por ejemplo, más valor a las competencias matemáticas o de comunicación lingüística que al resto). Todo ello queda igualmente reforzado cuando se adoptan simples criterios numéricos (por ejemplo, nº de asignaturas suspensas) para la promoción o titulación del alumnado, en detrimento nuevamente, del carácter global e integrador que debe tener la evaluación a lo largo de la educación obligatoria (Salinas, 2002).

Para llevar a cabo el análisis de estas y otras *barreras*, con la perspectiva global y sistémica a la que anteriormente aludíamos, ya se ha comentado en otros capítulos también que disponemos de un instrumento el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) que se está utilizando con buenos resultados en muchas partes del mundo <http://www.eenet.org.uk> ; <http://www.csie.org.uk>. Con un enfoque similar y habiendo tomado el Index como referencia, hay que destacar el proyecto de *Inclusiva* que coordina la Universidad Central de Chile.

El *Index* es un conjunto de materiales que propone un proceso de auto-evaluación de los centros educativos con relación a sus *facilitadores* o *barreras* para la presencia, el aprendizaje y la participación que se articula en tres dimensiones, referidas a la *cultura*, *las políticas* y *las prácticas escolares* interconectadas entre sí y pautada a través de un conjunto de *indicadores* y de *preguntas*. También aporta orientaciones para dirigir el proceso de mejora respecto a posibles cambios a plantear en los centros educativos que se comprometan a ello. En todo momento, el carácter del *Index* es flexible, ya que se va

construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y debe adaptarse necesariamente a las circunstancias específicas de ésta.

- La dimensión *Cultura* está orientada hacia la reflexión sobre la necesidad de la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y colaboradora. Pretende ayudar a analizar hasta que punto existen *valores inclusivos*, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias.
- La dimensión *Políticas* ayuda a analizar los planes generales y las medidas de organización y funcionamiento del centro que condicionan las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. A este respecto se presta especial atención en esta dimensión al análisis de todas las modalidades de apoyo que utiliza el centro, pues éste se entiende como el conjunto de medidas que moviliza un centro para atender a la diversidad del alumnado, y no sólo como el trabajo específico que realizan algunos profesores o profesoras “de apoyo” designados para dicha tarea.
- La tercera dimensión, *Prácticas*, se centra en explorar si las actividades en el aula y las actividades extraescolares alientan el aprendizaje la participación de todo el alumnado y tienen en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. En definitiva si lo que se hace finalmente en el aula, refleja y es coherente con la cultura y las políticas del centro.

Reproducimos, a continuación, un indicador, con sus respectivas preguntas, que precisamente ayuda a explorar las concepciones y las prácticas del profesorado *la política* del centro respecto a las *n.e.e.*

INDICADOR B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión, (dimensión Políticas inclusivas)

- i. ¿Se intenta reducir la categorización de alumnos considerados *con necesidades educativas especiales*?
- iii. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados con *n.e.e.* son alumnos con diferentes intereses, conocimiento y habilidades en vez de como parte de un grupo homogéneo?
- iv. ¿Se consideran los intentos de eliminar las barreras de aprendizaje y de participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes?
- v. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos que lo necesitan en vez de un suplemento especial a su educación?
- vi. ¿Los detalles de las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para estos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?
- vii. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de categorización del alumnado como con *n.e.e.*?
- ix. ¿Se está reduciendo la práctica de enviar a los alumnos fuera de su grupo-aula (clase) para recibir apoyo pedagógico fuera de ella?
- x. ¿El profesorado de apoyo se incorpora al aula, en lugar de sacar de ella a determinado alumno o alumnos?

Esta Guía puede ser de gran utilidad también para dirigir el proceso de elaboración y revisión de los actuales *Planes de Atención a la Diversidad*, sobre los que muchas administraciones educativas han legislado y en los que la intervención hacia el alumnado con *n.e.e.* ocupa siempre un puesto destacado. Ahora bien, para poner en marcha las dinámicas de cambio que pueden derivarse de los múltiples análisis que el *Index* propone, no basta con las ganas y la buena voluntad. Resulta necesario encontrar espacios y contextos que propicien y estimulen este análisis. En la vida de los centros existen esos tiempos y espacios para el análisis y evaluación de la práctica, así como para la planificación de la mejora, que bien podrían aprovecharse para realizar esta reflexión y articular las intervenciones que de ellos se deriven: por ejemplo, en los procesos periódicos de *evaluación de la práctica*, con motivo de las revisiones de los resultados de las evaluaciones trimestrales, o en las propias juntas de evaluación, a la hora de elaborar la Programación General Anual (PGA), o cuando se elaboran las memorias finales de todos y cada uno de los Planes o Programas que se ponen en

marcha en los centros. Creemos y hemos podido comprobar que los orientadores que tienen esta *perspectiva* en mente siempre invierten parte de su tiempo en ayudar a encontrar y aprovechar eficientemente estos tiempos, consiguiendo, de paso, que una intervención educativa que ha podido estar motivada por la presencia de alumnos o alumnas considerados con *n.e.e* se convierta en un estímulo y una *palanca* para el desarrollo de mejores procesos de aprendizaje y participación *para todo el alumnado*.

Referencias

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ballard, K. (Ed.) (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusión. Observaciones *Revista de Educación*, 349, 137, 1-52
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Coords). *Desarrollo psicológico y educación. Vol3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.411-438) Madrid: Alianza
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. de A.L. López, D. Durán. G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva 2002].
- Casanova, M^a.A. y Cabra de Luna, M. (Coord.). *Educación y personas con discapacidad. Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE
- CAST (2008). *Universal Design for Learning. Guidelines* version 1. Wakefield: MA Author <http://udlguidelines.wordpress.com>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.

- Coll, C.; Palacios, J., y Marchesi, A. (Eds.)(2001). *Desarrollo psicológico y educación, Psicología de la educación escolar. Vol.2.* Madrid: Alianza
- D.E.S. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (Eds) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita, G. y Rodríguez, V. (2007). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva En J. Bonals y M. Sánchez Cano (Coords). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pp.21-42) Barcelona: Graó
- Giné, C. (2001). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- Hegarty, S. (2008). Identificación y Evaluación de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Inglaterra. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 71-81. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art6.pdf>. Consultado el 3/05/2010
- Monereo, C. y Pozo, I. (2005) *La práctica del asesoramiento psicopedagógico a examen.* Barcelona: Graó
- Onrubia, J. (Coord.) (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria.* Barcelona: Graó.
- Ruiz, R. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 273-320) Barcelona: Graó
- Sanmarti, N. (2007). *Evaluar para aprender. Diez ideas clave* Barcelona: Graó
- Salina, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad* Barcelona: Graó
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales* Madrid: Alianza Editorial

Slee, R. (1998). High reliability organisations and liability students – the politics of recognition, En R. Slee, Gaby Weiner, and Sally Tomlinson, (Eds.) *School Effectiveness for Whom?* (pp. 131-149) Londres: Falmer.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial *Revista de Educación, N° Extraordinario*, 45-74

UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Fuentes Documentales

Marchesi, C. Coll y J. Palacios (1999) (Coords). *Desarrollo psicológico y educación. Vol3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* Madrid: Alianza. Si bien los capítulos iniciales de carácter más teórico han sido (habida cuenta de la fecha de publicación), en parte, superados e integrados en la perspectiva más reciente de la educación inclusiva, los dedicados a las necesidades específicas del alumnado siguen siendo de gran valor y utilidad para comprender lo esencial de su desarrollo psicosocial y para tener presentes algunos principios de intervención irrenunciables.

Mata, F.S. (2001) (Coord.) *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (Archidona: Aljibe). Coordinada por Francisco Salvador Mata (2001), es una amplia obra en dos volúmenes, con la participación de más de 60 autores especialistas en la materia, en la que se revisan los principales contenidos, teóricos y prácticos relativos a la educación de este alumnado, con capítulos específicos en función de los distintos grupos de *necesidades educativas especiales* y por los *problemas de aprendizaje* más comunes.

Servicio de Información sobre Discapacidad (SID) <http://sid.usal.es/>

En tanto que el concepto de *necesidades educativas especiales* sigue fuertemente vinculado al desarrollo y la educación escolar de las personas con discapacidad, es imprescindible, para estar actualizado respecto a sus necesidades y demandas, acudir a las organizaciones del movimiento asociativo de las personas con discapacidad. Para no

perderse en la enorme red que configura este movimiento es muy útil acudir al SID, un portal del Ministerio de Salud y Política Social, coordinado por el INICO (<http://inico.usal.es>) de la Universidad de Salamanca (otra institución de referencia), para tener un fácil acceso a dicha red. Se completa, además, con una buena biblioteca virtual e información actualizada sobre recursos, no todos ellos educativos, pero sí muchos de ellos. Conviene recordar que el desarrollo cualitativo que las organizaciones del sector han experimentado en los últimos años, ha hecho que las mismas se impliquen en el desarrollo de recursos educativos de calidad para sus “afiliados” y para aquellos que trabajan para ellos y con ellos.

Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales. (<http://www.educacion.es/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/riinee.html>) RIINEE. Este portal del Ministerio de Educación, aporta una perspectiva Iberoamericana sobre la temática de las necesidades educativas especiales e incorpora recursos tanto documentales como audiovisuales de ponencias desarrolladas en algunas de las conferencias y seminarios que organiza regularmente y que complementan de manera muy adecuada los contenidos de este capítulo.
