



La respuesta educativa al alumnado con discapacidad intelectual desde la normativa: situación en dos comunidades autónomas

Amor, A. M. INICO-Universidad de Salamanca, amor@usal.es

Verdugo, M. A. INICO-Universidad de Salamanca, verdugo@usal.es

Calvo, M. I. INICO-Universidad de Salamanca, isabelc@usal.es

Vicente, E. INICO-Universidad de Zaragoza,

Guillén, V. INICO-Universidad de Cantabria,

1. Introducción

El alumnado con discapacidad intelectual requiere buenas prácticas en evaluación e intervención desde una óptica inclusiva. La visión actual de discapacidad intelectual (AAIDD, 2010) destaca la necesidad de adoptar un enfoque holístico basado en modelos ecológico-contextuales de cara a la evaluación e intervención. Así, se pueden determinar con precisión las necesidades de apoyo que manifiesta este alumnado no sólo en aspectos curriculares, al tiempo que se ofrece información precisa para poder diseñar planes educativos personalizados, ofreciendo los apoyos que requieren para mejorar el funcionamiento y su calidad de vida.

La necesidad de abogar por modelos ecológicos-contextuales basados en un enfoque holístico, pone de manifiesto la urgencia de acometer un análisis crítico de la normativa que regula los procedimientos de evaluación e intervención, así como del rol de los distintos profesionales involucrados. Analizar la situación de la respuesta educativa que se da a este colectivo y proponer concreciones y sugerencias basadas en el conocimiento científico y bajo el amparo de una perspectiva de derechos, es clave para mejorar la calidad del sistema educativo y de la eficacia de las intervenciones, desembocando en un mayor desarrollo de este alumnado y una mejora de la inclusión educativa.

Son múltiples las maneras de aproximarse al concepto de la inclusión educativa. Esta pluralidad de aproximaciones se refleja en la disparidad de trabajos y publicaciones en este ámbito: concepto y barreras (De la Iglesia, Asorey y Cerdeiriña, 2013; Dueñas-Buey, 2010; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013), análisis de actitudes (Suriá-Martínez, 2012, 2014; Velásquez, Samaniego y González, 2010) o percepciones de los agentes implicados (Aramendi, Vega y Santiago, 2011; Moliner-García, Sales-Ciges, Ferrández-Barrueco, Moliner-Miravet y Roig-Marzà, 2012; Verdugo y Rodríguez, 2012). Por su parte, el *Index for Inclusion* (Booth, & Ainscow, 2011), ya en su tercera edición (Guía

para la Inclusión), y traducido en 2015 al Español, operativamente señala como clave el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Lo que sí parece quedar claro es que es necesario avanzar en la senda de la inclusión educativa como han puesto de manifiesto diferentes documentos, como el informe Warnock (1978), el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), La Conferencia Internacional de Jomtiem sobre la Educación Para Todos (1990), Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) o la Conferencia Internacional de Dakar (2000). Esta senda a la inclusión educativa para los estudiantes con discapacidad intelectual debe ser fortalecida ya que la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), defiende que la educación inclusiva en igualdad de oportunidades de los niños y adolescentes con discapacidad es un derecho a lo largo de la escolarización obligatoria destacándose el papel activo que deben desempeñar y enfatizando el término “persona”. Al mismo tiempo, se hace necesario comprender la concepción actual de discapacidad intelectual y sus implicaciones en la evaluación e intervención

Por ello, tomando como referencia el modelo de apoyos de la AAIDD (2010) y la Declaración de la ONU en su artículo 24 (2006), el objetivo del presente trabajo es analizar, bajo esta óptica, la atención educativa que se da al alumnado con discapacidad intelectual en centros educativos ordinarios, analizando el marco legislativo de referencia para la respuesta educativa en el ámbito de la atención a la diversidad. Este trabajo, que forma parte de otro más amplio en desarrollo, se confrontan modelos recogidos de la legislación de dos comunidades autónomas, que reflejan la disparidad existente en España, para la atención a la diversidad.

2. La discapacidad intelectual hoy

En las últimas décadas, hemos llegado a una mejor comprensión de la discapacidad intelectual (Verdugo y Schalock, 2010). Los avances desarrollados desde la propuesta hecha en el año 1992 por la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), supusieron un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción de la discapacidad intelectual como algo intrínseco para plantear un modelo ecológico-contextual en el cual la concepción se basa en la interacción de la persona-contexto (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén., 2013). Así, según Verdugo y Schalock (2010), la novena, la décima y la onceava definiciones propuestas por la ya Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) han tenido un impacto sustancial en los cambios en la definición, concepción y prácticas profesionales relacionadas con la discapacidad intelectual, además de proporcionar mejores enfoques para el diagnóstico, la clasificación y la provisión de apoyos y servicios.

Hoy en día, desde un punto de vista operativo, la discapacidad intelectual podemos entenderla como *“limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años”* (Verdugo et al., 2013, p. 93).

2.1. Acercamiento funcional a la discapacidad intelectual

Para comprender funcionalmente la discapacidad intelectual, es necesario destacar: la multidimensionalidad del funcionamiento humano, el modelo de apoyos y la necesidad de contemplar resultados personales deseados y calidad de vida.

a. Multidimensionalidad del funcionamiento humano

Este modelo posibilita comprender el funcionamiento de la persona con discapacidad en relación a su entorno. Podemos entender el funcionamiento humano en base a 5 dimensiones (capacidades intelectuales; conducta adaptativa; participación, interacción y roles sociales; salud; y contexto), mediatizadas por los apoyos, que juegan un papel central, para la mejora del funcionamiento humano (Verdugo et al., 2013). Según diferentes trabajos (Thompson et al., 2009; Verdugo y Schalock, 2010; Verdugo et al., 2013), los apoyos los entendemos como *“recursos y estrategias encaminados a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal del individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual”*. Por su parte, el sistema de apoyos alude al uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan a los múltiples aspectos del funcionamiento humano en diferentes contextos (e.g., sistemas organizativos, incentivos, etc.).

b. Modelo de Apoyos

La concepción actual de la discapacidad intelectual pone el énfasis en lo contextual, entendiéndose ésta como el desajuste entre las demandas del ambiente y las capacidades o competencia de la persona. Este desajuste crea las necesidades de apoyo, entendidas como el *“perfil y la intensidad de apoyo que una persona requiere para participar en actividades relacionadas con el funcionamiento humano normativo”* (Thompson et al., 2009, p. 136).

Todo ello ha motivado, como sostienen Verdugo y Schalock (2010), nuevos y mejores enfoques para el diagnóstico, la evaluación y la intervención, así como propuestas novedosas de provisión de servicios de apoyo y políticas públicas basadas en el nuevo concepto (Shogren, Bradley, Gómez, Yeager y Schalock, 2011). La planificación y aplicación sistemática de apoyos individualizados permite, por un lado, mejorar el funcionamiento humano; y, por otro, avanzar en la conquista de resultados personales, tales como la independencia personal, las relaciones interpersonales y la participación social. Según este modelo, los apoyos se proponen como herramienta esencial para reducir esta discrepancia (Guillén, Verdugo, Arias y Vicente, 2015).

- *Apoyos y necesidades de apoyo en el contexto educativo.*

A la hora de hablar de necesidades de apoyo en el contexto educativo, no podemos hablar solo de necesidades específicas de apoyo educativo o de apoyos que se vuelquen principalmente a nivel curricular, en el sentido de que el proceso educativo es algo global, un proceso de interacción entre la persona y su entorno (Walker, De Spain, Thompson, & Hughes, 2014), al igual que ocurre con el funcionamiento humano, con la visión actual de discapacidad (Verdugo et al., 2013) o con el propio desarrollo (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Kail, 2012).

Es clave establecer un concepto de apoyos en el sistema educativo que haga referencia no sólo a lo que la persona necesita, sino que considere la distancia entre lo que el entorno demanda del estudiante con discapacidad y las capacidades de éste, pues hacia ello han de orientarse (Walker et al., 2014), permitiendo recoger evidencias. Así, desde esta óptica, los apoyos deben ser considerados, por un lado, como un puente para mejorar el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual en aquellas áreas en las que el contexto educativo genere un desajuste (e.g., aprendizaje y participación, relaciones interpersonales, salud, actividades en la comunidad, etc.); y, por otro lado, contribuir a mejorar la calidad de vida de la persona.

Esto ha de ser clave para orientar las prácticas de detección, identificación y evaluación psicopedagógica, permitiendo evaluar las necesidades de apoyo que los estudiantes con discapacidad tengan en diferentes esferas más allá de lo curricular, posibilitando la puesta en práctica de medidas de atención a la diversidad que trasciendan lo curricular, organizativo, metodológico o pedagógico alineando los apoyos con la calidad de vida.

c. Resultados personales deseados

El paradigma de apoyos se encuentra íntimamente relacionado con el modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002, 2007 y 2012), pues se proponen los apoyos como herramienta esencial para mejorar el rendimiento individual, obtener resultados personales deseados e incrementar la calidad de vida de las personas con discapacidad (Guillén et al., 2015).

2.2. Implicaciones prácticas

La concepción actual de discapacidad intelectual tiene implicaciones prácticas de cara a la evaluación e intervención con las personas con discapacidad intelectual. Es necesario el alineamiento de tres funciones clínicas: diagnóstico, clasificación y planificación:

Función de evaluación	Propósito específico	Ejemplos de medida, instrumentos y métodos de evaluación.
Diagnóstico	Establece la presencia de DI Establece elegibilidad para: servicios, beneficios y protección legal	Test de CI Escala de Conducta Adaptativa Edad de aparición
Clasificación	Apoyos necesarios Investigación Reembolso/Financiación Características seleccionadas	Escala de Intensidad de Apoyos Niveles de CI/CA Evaluaciones ambientales Factores de riesgo etiológicos Medidas de salud
Planificación de apoyos	Mejora del funcionamiento humano Mejora de resultados personales Mejora en las elecciones de las personas Mejora en los derechos humanos	Planificación centrada en la persona Evaluación funcional de la conducta Planes individualizados Planes autodirigidos Inventario ecológico

Tabla 1. Alineamiento de las funciones clínicas (tomado de Verdugo et al., 2013, pp. 100)

Este marco debe ser considerado a la hora de identificar al alumno con discapacidad intelectual y a la hora de planificar los apoyos que permitan mejorar su funcionamiento y calidad de vida, respetando y garantizando sus derechos.

3. La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006), firmada por España en 2008, resalta el papel de las personas con discapacidad como ciudadanos de pleno derecho que, como tal, han de ejercer un papel activo en el marco sociopolítico, con una participación activa y plena, en todo aspecto que le atañe. La Convención destina su artículo 24 y más extenso, al derecho a la educación. Según este artículo, para garantizar este derecho, 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:

- 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,
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad, así como las aptitudes mentales y físicas de las personas con discapacidad.
- Hacer posible que estas personas tengan una participación efectiva.

Haciéndose efectivo este derecho, los estados partes asegurarán que: las personas con discapacidad no queden excluidos del sistema educativo en relación a la condición que presentan; que puedan acceder a una educación inclusiva de calidad y gratuita, en los niveles obligatorios, en igualdad de condiciones que sus iguales sin discapacidad; que se hagan ajustes razonables en función de sus necesidades; se les preste el apoyo necesario; y 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 plena inclusión.

Así, es esencial ofrecer los apoyos personalizados en función de las necesidades que presenten las personas con discapacidades en el entorno educativo, favoreciendo al máximo su desarrollo personal, emocional, educativo y social. Por lo tanto, es necesario comprender de dónde surgen estas necesidades, evaluarlas apropiadamente y ofrecer los apoyos y servicios que permitan cubrir estas necesidades reduciendo así las discrepancias existentes y mejorando la calidad de vida.

4. La respuesta educativa hacia la diversidad. Análisis legislativo

Recogemos la situación actual del alumnado con discapacidad intelectual en el sistema educativo español. Para ello, vemos su ordenamiento dentro de la legislación y el sistema educativo, para pasar a comentar la gestión de la atención a la diversidad a través del análisis crítico de la legislación vigente en relación a la respuesta educativa a este alumnado.

4.1. El alumno con discapacidad intelectual en el sistema educativo español

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recoge en el Título II, relativo a la equidad en educación, en el capítulo 1, al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante ACNEAE). Según este capítulo, en el artículo 71.2 relativo a los principios, se entiende ACNEAE como.

“los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar” (LOE, 2006, art. 71.2).

Por su parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), supone un artículo único en el que se modifica la LOE. Por lo que se refiere al ACNEAE, sólo son destacables las modificaciones relativas al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y en relación al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, en el que se recogen las medidas de escolarización y atención de este alumnado. El resto de consideraciones, incluyendo los principios y recursos son los mismos que en la LOE.

Para identificar al alumnado con discapacidad intelectual en el sistema educativo español, es necesario referirnos al alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante ACNEE). Se entiende esta alumnado como *“aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”*.

En la Figura 1 recogemos la relación existente entre el ACNEAE, el ACNEE y el alumnado con discapacidad intelectual en nuestro sistema educativo.



Figura 1. El alumnado con discapacidad intelectual en el sistema educativo español.

Es interesante incidir en la diferencia entre NEE y NEAE. Para la atención educativa diferente a la ordinaria que requiere el ACNEAE es necesaria la elaboración de una

evaluación psicopedagógica y para atender al ACNEE se necesita, además, dictamen de escolarización.

Una vez identificados y analizados los indicios de NEAE, se ponen en práctica medidas generales para atender a la diversidad. En el caso de que estas medidas evidencien no ser suficientes, se llevará a cabo un proceso de evaluación psicopedagógica en el que se determinará la NEAE que presente este alumnado y se propondrá una respuesta educativa de acorde a dichas necesidades de entre las medidas que recoja el centro en su plan de atención a la diversidad (PAD). En el caso de que se detecte que el alumnado presenta NEE, será necesaria la elaboración, además, del dictamen de escolarización para proponer la atención educativa que mejor se ajuste a las necesidades del alumno y decidir la modalidad de escolarización.

4.2. La ordenación de la atención a la diversidad en el contexto educativo español

La atención a la diversidad en nuestro contexto educativo tiene sucesivos niveles de concreción. Desde lo que dice la legislación nacional, hasta la puesta en práctica de medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad por parte del tutor, el equipo docente y otro profesorado especialista y profesionales varios, pasando por los desarrollos normativos propios de la Comunidad Autónoma y por los documentos institucionales que cada centro confecciona.

Estos sucesivos niveles de concreción, posibilitan la flexibilidad adecuada para satisfacer las demandas derivadas de las NEE, de acuerdo con los principios de autonomía pedagógica y de gestión. Ahora bien, estos niveles de concreción ¿pueden dar lugar a prácticas poco precisas y carentes de indicadores? ¿La legislación emplea concreciones mínimas a considerar para atender a la diversidad en la evaluación e intervención? ¿La legislación en cada región, en relación al ACNEE toma en consideración los avances de la investigación en discapacidad intelectual y el artículo 24 de la Convención de la ONU de 2006? ¿Posibilita, la legislación, el intercambio válido y fiable, de experiencias y acumulación de datos?

Para poder responder, en el presente trabajo recogemos un análisis pormenorizado de la normativa de referencia en dos comunidades autónomas para la ordenación de la atención a la diversidad. Este trabajo forma parte de otro actualmente en desarrollo que pretende cubrir el grueso de las Comunidades Autónomas del país.

El análisis de la legislación regional, ha sido llevado a cabo teniendo en cuenta diferentes variables: detección e identificación de NEAE, proceso de evaluación psicopedagógica, elaboración del dictamen de escolarización, medidas de atención a la diversidad, implicación de la comunidad educativa y difusión de resultados, datos y experiencias. Igualmente, se tienen en cuenta criterios de actualización terminológica, concreción de la normativa (i.e., si se proponen o no aspectos mínimos a cubrir por parte de cada uno de los agentes implicados en las diferentes fases del proceso), grado de dispersión (i.e., si hay normativa reciente que unifique la atención a la diversidad vs. si se distribuye transversalmente) y grado de protocolización.

4.3. De la dispersión a la concreción: los casos de Castilla y León y de Andalucía

Dos son las comunidades incluidas en el presente trabajo. Por un lado tenemos Castilla y León, cuyo desarrollo normativo es todavía, atrasado en terminología y planteamientos, además de ser muy difuso; y, por otro lado, Andalucía, cuyas propuestas son más actualizadas, basadas en aspectos concretos, no dispersa y con modelos holísticos e interactivos.

En las variables consideradas, se pone el énfasis sobre la presencia o no de indicadores a cubrir en la normativa analizada. ¿Qué importancia tienen los “indicadores”? Si uno acude al diccionario, un indicador podemos entenderlo como *“dato o información que sirve para conocer o valorar las características y la intensidad de un hecho o para determinar su evolución futura”*. El hecho de que en la legislación se propongan indicadores, puede contribuir a facilitar la detección e identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo que presenten los alumnos, por parte de profesionales no especialistas y por parte de los familiares. Este debería ser el punto de inicio para asegurar que las diferentes medidas de atención a la diversidad que se propongan, estén basadas en evaluaciones que a su vez estén bien fundamentadas y que el punto de partida sea el mismo. Al mismo tiempo, no se compromete el citado principio de autonomía pedagógica y de gestión que cada centro educativo debe tener.

4.3.1. El caso de Castilla y León

En primer lugar, se destaca por una desactualización terminológica y un empleo del lenguaje de forma baladí. Por lo que se refiere a la primera cuestión, es necesario destacar que, como tal, la discapacidad intelectual se concibe “administrativamente” según la Instrucción Conjunta del 7 de Enero de 2009 como “discapacidad psíquica”, sin definirse en qué consiste y obviando la conducta adaptativa, centrándose sólo en CI. Por otro lado, se alude a términos como conducta adaptativa o calidad de vida, pero no se desarrollan ni se propone como una meta concreta a la que deba dirigirse la atención educativa.

Por otra parte, encontramos un bajo nivel de concreción. Esto es, en los procedimientos de detección e identificación, así como en la elaboración de la evaluación psicopedagógica o el dictamen de escolarización, la normativa no recoge aspectos concretos a considerar en cada etapa, en cada área de desarrollo, en cada contexto en el que el alumno interactúa o por parte de cada persona implicada en estos procesos. A ello hay que añadir que el modelo de informe psicopedagógico adolece también de concreción, lo que se extiende al dictamen de escolarización. De cara a los procesos de evaluación psicopedagógica, no se especifican los procedimientos de recogida de información, ni tan si quiera, cuando se alude a procedimientos estandarizados (i.e., escalas, cuestionarios,...), se recoge que se deban cumplir criterios mínimos de fiabilidad o validez de estas herramientas.

De otro lado, la orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, pretende regular la respuesta educativa a dar al ACNEAE en Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y enseñanzas de Educación Especial. En ella, se recogen diferentes aspectos con la finalidad de aunar criterios, a modo de proceso lógico a seguir: medidas de atención educativa, medidas de coordinación entre etapas, PAD, evaluación psicopedagógica,

etc. No se puede hablar de protocolo porque no presenta nivel de concreción a estos niveles, o establece fases, articulando el contenido de la orden. Además, tampoco supone una clarificación de cara a lo que conviene considerar en los procesos de detección, identificación, evaluación, dictamen o medidas de atención educativa. Igualmente, las medidas de respuesta educativa son eminentemente curriculares, restringidas al contexto educativo, cuando la realidad del día a día de los alumnos en el centro lo trasciende.

La familia, a la que se informa en todo el proceso de evaluación e intervención, no podemos considerarla activa, pues no se elabora líneas concretas a seguir por parte de las familias en estas fases, quedando el papel de la familia a menudo relegado a la firma de consentimientos y a “actuar” en la línea de las medidas de intervención que se plantean.

Las órdenes EDU/1054/2012 y EDU/11/2016 regulan, respectivamente, la organización y el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y la creación del equipo de orientación multiprofesional y los equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta. En ninguna de estas órdenes se profundiza en los aspectos relacionados con la detección, identificación, evaluación e intervención de cara al ACNEE al tiempo que se constata la falta de especialización en el ámbito de discapacidad intelectual.

Por lo tanto, la normativa necesita de actualización, cuidar el lenguaje y proponer aspectos “tangibles”, observables, que permitan guiar el proceso de toma de decisiones a lo largo de la evaluación e intervención. De lo contrario, la situación seguirá como está: tenemos una serie de medidas de atención a la diversidad muy bien definidas que inciden sobre todo en lo curricular, con recursos concretos (humanos, materiales y de espacios), pero que se basan en una fundamentación pobre, poco precisa y desactualizada.

4.3.2. El caso de Andalucía

Se establece un “protocolo” de detección, identificación del ACNEAE y organización de la respuesta educativa (instrucciones de junio de 2015). La finalidad es articular un proceso de valoración del ACNEAE para poner en práctica las medidas que mejor se ajusten a este alumnado, al tiempo que se “aúnan actuaciones” y se “evitan duplicidades”.

Se trata de un documento parsimonioso y con amplio desarrollo teórico que, además, presenta a modo de anexos, la información sintetizada para facilitar la puesta en práctica del protocolo por parte de todas las personas implicadas, incluyendo familias que desempeñan un papel más activo a lo largo del proceso. Entre estos anexos, además, se encuentran recogidos indicadores que deben ser tenidos en cuenta, como mínimo, en cada una de las fases del protocolo. Así estos indicadores sirven para precisar: agentes implicados, niveles educativos, momentos, áreas del desarrollo a considerar, entornos de interacción que se deben tener en cuenta, elementos de recogida de información y medidas de atención a la diversidad (atención educativa ordinaria y diferente a la ordinaria, y recursos materiales y humanos).

Dicho protocolo, a su vez, se resuelve en una serie de etapas, en la que se articulan los indicadores mínimos que hemos señalado anteriormente: prevención de las NEAE,

detección del ACNEAE, identificación del ACNEAE (concepto y enfoque de evaluación psicopedagógica, personas implicadas, momentos y motivos y proceso propiamente dicho) y dictamen de escolarización (relativo al ACNEE).

El protocolo se refiere a la detección e identificación que es lo que tradicionalmente ha dado más problema, pero la segunda parte de la normativa establece, con el mismo nivel de precisión, cada una de las medidas y recursos de atención a la diversidad, además de presentarse detalladamente la planificación de los mismos (a nivel de centro y a nivel de aula). Igualmente, desarrollan indicadores en los que se explican las medidas y agentes implicados, planificación, etapas educativas de consideración o el tipo de medida en función de necesidad.

No obstante, esta normativa no está exenta de limitaciones. La primera, el lenguaje. Si bien es apropiado, no se tienen en cuenta sus implicaciones. Así, la conducta adaptativa se obvia en la discapacidad intelectual y la calidad de vida no se tiene en cuenta. Otra limitación es que no se establecen indicadores que guíen la selección de herramientas de recogida de información, sobre todo en pruebas estandarizadas, claves en el proceso de evaluación psicopedagógica.

5. Conclusiones

Del análisis de la legislación de ambas comunidades autónomas se hace patente la variabilidad de la misma en el territorio nacional. Estas diferencias se reflejan en actualización metodológica, terminología, grado de concreción y protocolización, así como dispersión de la respuesta educativa en la normativa (i.e., transversalidad vs. leyes específicas actualizadas).

Los casos de Castilla y León y Andalucía reflejan bien esta variabilidad. Si bien existen notables diferencias, sobre todo en la actualización de las propuestas, el grado de desarrollo teórico y la concreción de indicadores y articulación de protocolos, encontramos ciertas limitaciones que ambas tienen en común. Si bien el caso de Andalucía es un ejemplo de hacia dónde deben evolucionar las propuestas de las diferentes comunidades autónomas para ofertar una respuesta de calidad al alumnado con discapacidad intelectual en el seno de una escuela inclusiva, ambas siguen compartiendo limitaciones.

Una primera limitación descansa sobre la necesidad de actualización terminológica en ambas normativas. El lenguaje no es una cuestión baladí. Vamos más allá de términos y nos referimos a conceptos, con su entidad e implicaciones prácticas. Hablar de calidad de vida y no profundizar, es perpetuar la consideración de los apoyos como algo derivado de la discapacidad de la persona y no considerarlos como una oportunidad de tender puentes hacia la conquista de resultados personales deseados y del bienestar. Igualmente, obviar algo clave como la conducta adaptativa en discapacidad intelectual, hace que la consideración de ella esté desfasada.

La principal limitación estriba en la consideración sesgada que todavía hoy se hace de los apoyos en el contexto educativo, que genera limitaciones importantes en la evaluación e intervención. Las normas deben recoger los avances científicos, por lo que tiene que:

1. Asumir las implicaciones del concepto de NEE. Tal y como se recoge en la normativa, se alude a que las necesidades son derivadas de la discapacidad, como si por sí sola las generase. Tratados como los citados, subrayaron que el concepto de NEE pone el énfasis en otros aspectos no intrínsecos de la persona, (i.e., factores sociales y escolares). Sin embargo, como se plantea el término, parece que hay una correspondencia unívoca, algo erróneo, ya que una persona puede presentar una discapacidad sin presentar limitaciones en la actividad o restricciones en la participación, o viceversa (Verdugo, Crespo y Campo, 2013).
2. Operativizar las implicaciones que tiene este concepto en aspectos concretos y observables en la evaluación e intervención (i.e., elaborar protocolos que asuman esto).
3. Asumir que no todas las NEE son iguales y que la población con discapacidad presenta otras necesidades en relación al sistema educativo, derivadas de la discrepancia capacidad personal-demanda (e.g., social, salud, relaciones interpersonal, etc.).

Respecto a los procesos de detección, identificación, evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización, es necesario actualizar las propuestas, elaborando un protocolo que los articule, destacando agentes implicados, responsabilidades, tiempos, áreas del desarrollo a considerar, contextos de evaluación y procedimientos de recogida de información. Este protocolo deberá resolverse en base a concreciones mínimas a considerar para: homogeneizar actuaciones y evitar el peso de consideraciones subjetivas, evitar duplicidades y guiar a aquellos no especialistas y no profesionales. Además, estas concreciones permiten comparar e intercambiar buenas prácticas, al tiempo que no contradice los principios de autonomía y gestión de los centros docentes y da libertad para la elaboración de un PAD propio. La legislación andaluza da pistas en este punto.

Otra de las limitaciones estriba en la identificación. La evaluación psicopedagógica tiene como principales objetivos identificar el tipo de NEAE del alumno y justificar los recursos y apoyos que fundamentan la respuesta educativa apropiada al alumno. Por lo que se refiere a la evaluación psicopedagógica, la normativa es clara: es necesario recopilar información de todos los aspectos relevantes que atañan al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, incluida información de los contextos social y familiar. Es necesario hacer dos consideraciones:

1. Necesidad de dar pautas sobre instrumentos, tiempos o procedimientos de recogida de información en contextos familiar, social y comunitario.
2. Concretar los procedimientos de obtención de información. Sobre todo, en el uso de pruebas “estandarizadas”, que deben ser respaldadas legalmente con la exigencia de fiabilidad y validez. Esto es importante para los dos objetivos que se destacan:
 - a. Identificación de la NEAE. La discapacidad intelectual es una NEE y para identificarla se requiere el uso de pruebas estandarizadas que evalúen el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa del alumno. Por ello y porque tomamos una decisión sobre la vida de la persona, es esencial que la legislación vele porque se haga con garantías de fiabilidad y validez.

- b. Estas pruebas aportan un componente objetivo a la determinación de recursos (necesario su uso complementario a otros procedimientos).

También tenemos limitaciones en el dictamen de escolarización. La normativa debe regular la necesidad de evaluar aspectos como la autonomía y vida independiente, o necesidades de apoyo en estas esferas, para que desde los centros educativos abiertos a la comunidad, se coordinen intervenciones que aporten apoyos que mejoren el funcionamiento y la calidad de vida de los alumnos.

Esta crítica se extiende a las medidas de atención a la diversidad. En ambas comunidades autónomas las medidas aparecen muy bien definidas, pero con diferencias: en Castilla y León se centran en aspectos más curriculares y organizativos (sin cubrir otros aspectos) y en Andalucía se propone un repertorio de medidas que trascienden lo curricular. Nos encontramos con medidas muy bien definidas, que descansan en evaluaciones poco precisas que no consideran las necesidades de apoyo que tenga el alumno en otras esferas que no sean las curriculares. Esto aboca a intervenciones parciales que dejan fuera aspectos familiares, sociales y comunitarios o que, en el mejor de los casos, no los evalúan previamente con garantías.

Por ello, es necesaria una actualización científica en evaluación e intervención, asumiendo las implicaciones de los modelos de apoyos y calidad de vida, respetando el enfoque de derechos de la Convención de 2006.

6. Discusión

El objetivo del presente trabajo ha sido analizar, bajo la óptica del modelo de apoyos propuesto por la AAIDD y el artículo 24 de la Convención de la ONU de 2006, la articulación de la respuesta educativa al alumnado con discapacidad intelectual en el contexto educativo ordinario. Para ello, se ha analizado la normativa de referencia en Andalucía y Castilla y León.

Por otra parte, se hace patente que la consideración de apoyos en el contexto educativo debe evolucionar y dar un paso más. En un trabajo de 2014, Walker et al., sostienen que, en el contexto educativo, los apoyos individualizados, deberían:

“mejorar la capacidad del educando a participar plenamente en actividades de clase y de la escuela y sus entornos; y/o mejorar la capacidad de la escuela y de la clase de incluir a educandos diversos en sus entornos y actividades” (p. 136)

La cuestión es, como señalan Echeita y Ainscow (2011), que en el sistema educativo *“sólo lo que se mide se lleva a cabo”* (p.35). Es por ello que es necesario contar con indicadores a considerar tal y como se propone en la normativa de Andalucía, pero dando un paso más. Así pues, se erige como esencial asumir enfoques holísticos basados en modelos ecológico-contextuales para la evaluación e intervención del alumnado con discapacidad intelectual desde una óptica inclusiva.

En primer lugar, es necesario articular un protocolo de detección, identificación, evaluación, dictamen e intervención. El protocolo debe descansar sobre indicadores concretos mínimos que guíen a los agentes en cada contexto y en diferentes esferas de la vida del estudiante. Además, los procesos de detección e identificación deben ser

verdaderamente contextualizados, proponiéndose pautas concretas a considerar en cada contexto más allá del educativo y proponiéndose el uso de herramientas válidas y fiables, tanto para la identificación, como para la evaluación de las necesidades de apoyo que manifiesta este alumnado, resultantes de la interacción entre las demandas del contexto y las capacidades del alumno.

Este enfoque holístico tiene que tener su correlato en la intervención. Es necesario dar cobertura a las necesidades derivadas de estos otros contextos que son esenciales para el desarrollo del estudiante y, en consecuencia, es necesario proponer medidas que trasciendan la coordinación, lo curricular, metodológico o la flexibilidad. Igualmente se deben proponer intervenciones desde centros abiertos a la comunidad, promoviendo la participación activa de los otros actores de la comunidad educativa (e.g., familiares, agentes sociales y comunitarios, etc.). De lo contrario, las intervenciones serán parciales, sesgadas y propiamente no inclusivas, se puede llevar a duplicidad de actuaciones, se dificulta el intercambio de experiencias, publicaciones o el avance del conocimiento.

El hecho de contar con buenas herramientas que dispongan de altos estándares de fiabilidad y validez en el sistema educativo es esencial. Como recogen Muñiz, Hernández y Ponsonda (2015), las directrices recientes de la comisión internacional de los tests subrayan que las evaluaciones que se hagan en el ámbito aplicado tienen consecuencias para las vidas de las personas. De ahí la pertinencia de velar legalmente porque las herramientas estandarizadas que se utilicen cumplan con estos requisitos, para no comprometer las posibilidades de presencia y participación del alumnado con discapacidad intelectual.

A la sazón, se han propuesto diferentes herramientas para la evaluación y determinación de necesidades de apoyo. Una herramienta en desarrollo que ha arrojado evidencias de fiabilidad y validez (Adam-Alcocer y Giné, 2013; Guillén et al., 2015) es la *Supports Intensity Scale for Children -SIS-C* (Thompson et al., 2008). La importancia de esta herramienta entra de lleno en el desarrollo e implementación de un plan de apoyos individualizados, teniendo cabida en el sistema educativo (Iglesias y Calvo, 2012; Walker et al., 2014), permitiendo hacer evaluaciones iniciales de proceso y de resultado.

Igualmente, el hecho de que el modelo de apoyos se encuentre estrechamente vinculado al modelo de calidad de vida, permitirá dotar de contenido a la terminología usada de forma estéril. Como sostienen Iglesias y Calvo (2012) desde el centro educativo, en el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual, se ha de garantizar que todo programa o actuación que se realice en el mismo vaya encaminado a lograr la calidad de vida de cada alumno y es necesario que el centro esté abierto a la comunidad, que adapte y diseñe entornos accesibles y ricos en relaciones significativas para poder mejorar los resultados personales deseados.

Así, disponer de herramientas de evaluación que permitan conocer las necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad intelectual, permitirá mejorar las prácticas basadas en la evidencia y proveer los apoyos y servicios necesarios para la mejora de la calidad de vida de este alumnado. Además, aporta criterios objetivos para la determinación de recursos y apoyos.

Para finalizar, enfatizamos que mientras que el modelo de apoyos y calidad de vida es el indicado para generar buenas prácticas profesionales y organizacionales, así como mejorar las políticas públicas, el enfoque de derechos permite enfatizar la dignidad personal y el tratamiento social que requieren las personas con discapacidad para participar como cualquier otro ciudadano, en base al primer término “persona” (Verdugo, Gómez y Navas, 2013). Normativa como la andaluza da algunas pistas sobre el camino a seguir; el conocimiento científico y la convención de la ONU es la brújula que ha de guiar la evaluación e intervención, posibilitando: buenas prácticas basadas en la evidencia, mejora de localización de vida de este alumnado, autonomía e independencia, inclusión, derechos, intercambio de experiencias, desarrollo del conocimiento fundamentado y acumular datos.

Referencias

- Adam-Alcocer, A. L. y Giné, C. (2013). "Escala d'Intensitat dels Suports per a Infants i Adolescents": Resultados de la prueba piloto. *Aloma: Revista de psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(1), 111 – 117.
- Aramendi, P., Vega, V. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de educación*, (356), 185-209.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participación in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE. [Traducción al Español por G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/OEI]
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- De la Iglesia, C. J. F., Asorey, M. J. F. y Cerdereña, M. A. Z. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- Dueñas-Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *REOP*, 21(2), 358-366.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Guillén, V., Verdugo, M., Arias, B. y Vicente, E. (2015). Development of a support needs assessment scale for children and adolescents with intellectual disabilities. [Desarrollo de una escala de evaluación de necesidades de apoyo para niños y adolescentes con discapacidad intelectual]. *Anales De Psicología*, 31(1), 137- 144. doi:10.6018/analesps.31.1.16649
- Iglesias, M. L. y Calvo, I. (2012). Plan de trabajo individualizado hacia resultados personales desde el centro educativo. *Siglo Cero*, 43(2), 62 – 80.
- Kail, R. V. (2012). *Children and their development*. New Jersey
- Moliner-García, O., Sales-Ciges, A., Ferrández-Barrueco, M. R., Moliner-Miravet, L. y Roig-Marzà, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la ESO desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, (358), 197-217.
- Muñiz, J., Hernández, A. y Ponsoda, V. (2015). Nuevas directrices sobre el uso de los tests: investigación, control de calidad y seguridad. *Papeles del psicólogo*, 36(3), 161-173.
- Naciones Unidas (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP*, 24(2), 24-36.

- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition*. Washington, D. C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. {Traducción al Español por M. A. Verdugo. Definición, clasificación y sistemas de apoyos (11ª edición). Madrid: Alianza, 2011}
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza editorial.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero*, 38(4), 21 – 36.
- Shogren, K.A., Bradley, V.J., Gomez, S.C., Yeager, M. H. y Schalock, R.L. (2011). Política pública y mejora de los resultados deseados para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 42(2), 7-25.
- Suriá-Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP*, 23(3), 96-109.
- Suriá-Martínez, R. (2014). Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores. *Bordón*, 66(4), 157-172.
- Thompson, J. R., Valerie, J. B., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogre, K. A., Snell, M. E.,... Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the Support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 47(2), 135 – 146.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., Patton, J. R., Polloway, E., Realon, ... Tassé, M. (2008). *Supports Intensity Scale for Children. Field Test*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Velásquez, L. S., Samaniego, C. M. y González, P. M. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome de asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón*, 62(4), 131-141.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 17 – 41). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de los alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, (358), 450-470.
- Verdugo, M.A., y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero*, 41(4), 7 – 21.
- Verdugo, M. A., Schalock R. L., Thompson, J. R. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. A. Verdugo, y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 89 – 109). Salamanca: Amarú.

Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R., & Hughes, C. (2014). Assessment and Planning in k-12 Schools: A social –Ecological Approach. *Inclusion*, 2(2), pp. 125 – 139.