

“El derecho a una educación inclusiva y las prácticas de evaluación psicopedagógica desde la perspectiva de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid” (SEPTIEMBRE, 2019)

RESUMEN EJECUTIVO

Cecilia Simón, Raquel Palomo y Gerardo Echeita

UAM

De conformidad con lo acordado con los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (EOEP) de la Comunidad de Madrid, que participaron en el estudio llevado a cabo desde la Universidad Autónoma de Madrid en el marco del proyecto “Madrid sin Barreras: discapacidad e inclusión social¹”, pasamos a compartir **un primer resumen** de los principales resultados y de la discusión que se derivan de algunos de los objetivos de dicho estudio. Con posterioridad está prevista una difusión más completa y formal de todo el trabajo realizado.

Al ratificar la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006), España se comprometió a garantizar y cuidar el derecho a la educación inclusiva. Este compromiso fue reiterado al suscribir la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015). Sin embargo, el *Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2017)², ha apuntado que en España se viola este derecho de manera sistemática. Como se recoge en el mismo, se trata de una vulneración que se vincula, principalmente, a la perpetuación de las características de un sistema educativo que excluye sistemáticamente a parte del alumnado considerado con necesidades educativas especiales de la educación ordinaria, con base en la evaluación psicopedagógica, anclada en un modelo médico de la discapacidad.

Objetivos y Método

En este contexto llama la atención la escasa o inexistente investigación que se ha propuesto escuchar *la voz* y opinión de los profesionales de los EOEP respecto a su papel en el desarrollo del derecho a una educación inclusiva. En el proyecto llevado a cabo por la UAM, del que se derivan los resultados que aquí se comentan, se propusieron dos objetivos principales. Por un lado, analizar, desde la perspectiva de los EOEP de la Comunidad de Madrid, el papel de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización en el marco del derecho a la educación inclusiva. Por otro, conocer las preocupaciones, necesidades y demandas de estos equipos.

Para cumplir con los objetivos planteados se llevó a cabo un estudio fenomenológico interpretativo utilizando el grupo de discusión como técnica de recogida de información. En concreto se desarrollaron 21 grupos de discusión de, aproximadamente, una hora y media de duración, en los que se trató de asegurar la presencia de dos de los autores de este informe. En ellos participaron 179 profesionales de diferentes perfiles de 22 EOEP (incluyendo equipos de atención temprana, generales y específicos) adscritos a las cinco

¹ <http://www.madridsinbarreras.org/>

² Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. <https://www.cermi.es/es/actualidad/novedades/informe-de-la-investigaci%C3%B3n-relacionada-con-esp%C3%A1a-bajo-el-art%C3%ADculo-6-del>

Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid. En términos proporcionales se escuchó, al menos, al 30% del total de los equipos de cada DAT. Con el consentimiento de los participantes, estos grupos de discusión fueron grabados en audio y transcritos. Posteriormente, los datos fueron analizados siguiendo el método de “análisis temático”, desde una perspectiva epistemológica constructivista, descrito por Braun y Clarke (2006)³. El análisis de la información se ha realizado asegurando las garantías de este proceso a través de la triangulación entre investigadores (Flick, 2014)⁴.

Conviene señalar que lo que aquí se expone no representa la opinión de cada uno de los profesionales que participaron en el estudio, sino la voz mayoritaria del conjunto de ellos. Sin más dilación pasamos a exponer las ideas principales que se derivan de los datos.

Resultados

Respecto a la evaluación psicopedagógica

Tal y como se está desarrollando, la *evaluación psicopedagógica* se percibe como una *barrera* de gran magnitud para avanzar en el proceso hacia una educación más inclusiva. La mayoría de los miembros de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica que participaron en el estudio, se muestran *insatisfechos*:

- Por el uso que se está haciendo de esta práctica. Lejos de ser una herramienta útil para impulsar la mejora de la calidad de la educación, *mantiene el statu quo* través de: a) reforzar las etiquetas diagnósticas y b) justificar respuestas extraordinarias de atención a la diversidad que eximen al profesorado de la responsabilidad de revisar sus prácticas de enseñanza movilizandando las medidas más ordinarias previstas en la ley.
- Por el modelo o procedimiento que se está configurando a tenor del objetivo principal de esta práctica: justificar el dictamen de escolarización y, con ello, los recursos especializados. Así, en la mayoría de los casos el foco de la evaluación se sitúa en las necesidades y dificultades de la persona, en detrimento de en las barreras del contexto que dificultan su participación y aprendizaje.
- Por el tiempo que dedican a esta labor (70-95% del tiempo efectivo de trabajo), porque les desvía de realizar otras funciones que consideran muy importantes para contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Alternativamente apuntan hacia un modelo de trabajo más preventivo, con mayor presencia en los centros y en el aula asesorando/apoyando al profesorado, con más tiempo y espacios para la reflexión dentro de los equipos y la coordinación con el centro, las familias y otros servicios. Asimismo, lejos de abogar por su desaparición, reconocen el valor de la evaluación psicopedagógica como instrumento para detectar necesidades educativas y barreras para la inclusión, así como para construir, en colaboración, respuestas educativas más ajustadas a la diversidad. En este sentido, se imaginan un modelo de evaluación psicopedagógica participativo (y no bajo la responsabilidad exclusiva del orientador u orientadora) y más focalizado en el contexto, entendiendo el contexto de manera amplia (familia, centro, aula, patios, etc.).

³ Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.

⁴ Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. London: SAGE.

Respecto al dictamen de escolarización

En lo relativo al dictamen cabría decir lo mismo que de la evaluación psicopedagógica; que los miembros de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica están *insatisfechos*. En este caso, son muy críticos con varias de sus características:

- Con su *carácter cerrado*, restrictivo, en el sentido de que las categorías que incluye no recogen las variadas circunstancias que, desde su perspectiva, derivan en necesidades educativas especiales.
- Con la *contradicción* que supone hablar de “necesidades educativas especiales”, un concepto que pretendía destacar la responsabilidad del contexto en las dificultades de aprendizaje y, al mismo tiempo, incluir en el dictamen de escolarización categorías formuladas en términos de diagnósticos clínicos. Esta manera de formular los dictámenes supone un retroceso al “modelo del déficit”.
- Con la *obsolescencia conceptual* del dictamen (véase, por ejemplo, “retraso mental”), que ignora la evolución social en la manera de entender la discapacidad.
- Con su *poco ajuste a los tiempos del desarrollo infantil*. Con el objetivo de que los niños y niñas reciban tempranamente una respuesta educativa ajustada a sus necesidades, los orientadores y orientadoras se ven obligados a clasificarles en una categoría diagnóstica sin tener claro, en algunos casos, la idoneidad de la misma.

De acuerdo con la *valoración general del dictamen*, algunos de los miembros de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica consideran que el mismo no debería existir. Esta postura se apoya en dos razones fundamentales. Por un lado, en que, siendo coherentes con la asunción de la educación inclusiva como derecho, debería existir una única modalidad de escolarización. Por otro, en que, de acuerdo con la necesidad de configurar centros escolares para todos y todas, los recursos especializados deberían disponerse en los mismos desde el principio o, al menos, distribuirse de acuerdo con las necesidades de los centros y no del alumnado. En cualquier caso, el conjunto de los equipos conviene en que, ya que existen, deberían configurarse de otra manera (por ejemplo, sin categorías).

Respecto a las preocupaciones y necesidades

Estos y estas profesionales lamentan vivir en una sensación constante de *frustración* derivada de tres grandes grupos de razones.

- En primer lugar, del hecho de no poder realizar otras labores más allá de la evaluación psicopedagógica. En este sentido, denuncian *encargarse de un excesivo número de centros educativos* y subrayan la necesidad de *contar con más profesionales de los diferentes perfiles*.
- En segundo lugar, de la percepción general de *abandono por parte de la administración*, que se deriva, por una parte, de la escasez de canales de comunicación entre los equipos, el Servicio de Inspección Educativa y el Servicio de Unidad de Programas Educativos. Por otra, de las exigencias de la administración autonómica que parece estar interesada, principalmente, en que los equipos cumplan con su función de determinación del alumnado con necesidades educativas especiales, sin valorar otras funciones con las que contribuyen a la calidad de la educación. A este respecto, solicitan *que se cuide su formación*, que se tenga en cuenta su opinión a la hora de legislar y tomar decisiones que les incumban, *que se les dote de los recursos materiales necesarios para poder ofrecer un servicio de calidad y que se mejoren las vías de comunicación*.

- En tercer lugar, de la *presión ejercida por parte del profesorado* para cumplir con sus funciones de evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización, a sabiendas de que es la única manera de contar con recursos extra para atender a una parte del alumnado de manera más o menos inclusiva. En la misma dirección les preocupa que no se cuente con ellos para otras labores para las que también se sienten preparados.

Además de la frustración, en los equipos, y más específicamente por parte de los orientadores y orientadoras, surgió la profunda preocupación de vivir en una *constante contradicción*. Son conscientes de que mientras sigan dedicándose exclusivamente a la evaluación psicopedagógica (tal y como se está realizando) y no a otras tareas que consideran esenciales, difícilmente aumentará la capacidad del sistema para atender a la diversidad. Sin embargo, no cumplir con esta función supondría, al mismo tiempo, “abandonar” a cierto alumnado en el sistema sin los recursos o apoyos que podrían evitar su mayor exclusión. En otras palabras, aunque son conscientes de que las medidas que se derivan del dictamen suponen vías que alejan al alumnado del acceso y la participación, consideran que es la alternativa “menos mala” para algunos alumnos y alumnas.

Reflexiones finales

Esta *situación paradójica* se explica únicamente en la medida en que los profesionales de la orientación se sitúan en una realidad que es sistémica. El estudio realizado pone en evidencia algunos de los múltiples factores y sus relaciones complejas, que se influyen mutuamente y que, en todo caso, les condicionan sobremanera para seguir actuando del modo en que lo hacen. No obstante, es necesario también preguntarse si los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la CM -y en otras que pueden encontrarse en situaciones semejantes-, van a seguir esperando a que alguna otra pieza se “mueva” o si, por el contrario, serán sus profesionales los que se instituyan en una de las principales palancas para cambiar su situación y, con ello, para la transformación de los centros escolares hacia un horizonte de mayor inclusión educativa. No cabe duda de que su fuerza en el sistema educativo, sus conocimientos y valores les capacitan para asumir esta labor. La situación complicada que están viviendo -y que este estudio evidencia-, puede configurarse como el impulso que los lleve, por fin, a dar este paso tan urgente.

A este respecto, recordamos que en el encuentro de los EOEP que tuvo lugar el día 18 de junio de 2019, los asistentes acordaron tomar la iniciativa para configurar diversos grupos de trabajo con el fin de abordar esta cuestión. Aprovechamos este espacio para recordar que en la página web del **[Consortio para la Educación Inclusiva](#)**⁵ tienen a su disposición documentos y numerosas guías que podrían serles de utilidad para orientar sus prácticas con vistas a construir una *evaluación inclusiva* de utilidad en todos los contextos educativos y, con ello, reducir en algo la actual brecha existente entre el derecho a una educación inclusiva y la realidad⁶.

4. <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/gu%C3%ADas-para-la-mejora-inclusiva/>

⁶ Agradecemos la gran participación mostrada en la realización de este estudio y quedamos a su entera disposición para cualquier cuestión en la que podamos ayudarles. Para ello rogamos que escriban a la siguiente dirección: raquel.palomo@estudiante.uam.es