

LA REGULACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA REFORMA PENDIENTE

The regulation of inclusive education of students with intellectual disability: a pending reform

Miguel Ángel VERDUGO ALONSO

Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

Antonio Manuel AMOR GONZÁLEZ

Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Avda. de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca
aamor@usal.es

María FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

Patricia NAVAS MACHO

Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

Isabel CALVO ÁLVAREZ

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

Recepción: 19 de febrero de 2018

Aceptación definitiva: 21 de febrero de 2018

RESUMEN: *Antecedentes:* los alumnos con discapacidad intelectual precisan de buenas prácticas de evaluación e intervención desde enfoques holísticos para garantizar su derecho a la educación inclusiva. Estas prácticas se ordenan por la legislación educativa

estatal que se concreta en la normativa de cada comunidad autónoma. La variedad de regulaciones existentes demanda su revisión crítica individualizada para valorar si ofrecen marcos científicamente avalados que respalden las decisiones que se toman. *Método:* se ha analizado la legislación educativa estatal y las concreciones normativas vigentes que regulan la atención a la diversidad en cada comunidad empleando una lista de comprobación que recoge las variables que definen cada fase de atención a la diversidad y los procedimientos de evaluación e intervención en discapacidad intelectual. *Resultados:* la atención a la diversidad pone el foco de evaluación e intervención en aspectos organizativos-curriculares descuidándose la evaluación e intervención en autodeterminación y calidad de vida, esenciales en el desarrollo e inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual. *Conclusiones:* las necesidades educativas especiales como las entiende la normativa vigente y la falta de desarrollos vinculados a la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad son barreras a las prácticas inclusivas de los alumnos con discapacidad intelectual, siendo necesario adoptar modelos científicos de evaluación-intervención en los que se apoye el desarrollo de marcos legales que garanticen la inclusión y se orienten al máximo desarrollo posible y mejora de la calidad de vida de este alumnado.

PALABRAS CLAVE: atención a la diversidad; legislación; normativa; discapacidad intelectual; apoyos; calidad de vida; derechos.

ABSTRACT: *Background:* Students with intellectual disability need good practices under holistic approaches regarding assessment and intervention for guaranteeing their right for inclusive education. These practices are settled in Spain by the state-level educational policies which are specified via the regulations developed by each autonomous community. The variety of regulations existing, demands its individualized and critic review with the aim of knowing if regulations offer scientifically-updated frameworks that support the decision making-process. *Method:* state-level educational policies and their developments in the regulations-in-force in each autonomous community that regulate attention to diversity have been analyzed using a checklist that includes the variables that define each stage of attention to diversity process and also the research-based models for assessment and intervention within the field of intellectual disability. *Results:* the attention to diversity aims assessment and intervention at organizational and curricular aspects and there is a lack of strategies regarding assessment and intervention in self-determination and quality of life, which are transcendental in the inclusion of students with intellectual disability. *Conclusions:* understanding of special educational needs in the regulations and the lack of developments related to the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities are barriers for inclusive practices regarding students with intellectual disability, being necessary adopting scientifically-based models of assessment and intervention in the development of legal frameworks that guarantee the inclusion and are aimed at the full development and improvement of quality of life of students with intellectual disability.

KEY WORDS: attention to diversity; legislation; normative; intellectual disability; supports; quality of life; rights.

1. Introducción

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA es uno de los temas que más atención han atraído durante las últimas décadas en investigación y práctica profesional. Si bien la educación inclusiva se orienta a favorecer el acceso, permanencia, progresión y egresión de todo el alumnado (Messiou, 2017), la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) asociadas a discapacidad es la perspectiva que más atención ha atraído desde las administraciones y agenda política, así como desde los profesionales (Amor *et al.*, en prensa).

Desde el punto de vista de las administraciones, y vinculados al desarrollo de políticas, ha habido numerosos avances para codificar el derecho a la educación inclusiva para el ACNEE mediante la participación e implicación de todas las partes interesadas (UNESCO, 1994, 2008). En este sentido, diferentes son los documentos y declaraciones que han ido tomando lugar para acercar cada vez más este derecho a la práctica efectiva: el *Informe Warnock* (1978), el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), la *Conferencia Internacional de Jomtien sobre la Educación para Todos* (EPT, 1990), las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad* (1993), la *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994), la *Conferencia Internacional de Dakar* (2000) o la *Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación Inclusiva* (2008). Sin embargo, el documento más importante para avanzar en la inclusión educativa del ACNEE es la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (en adelante, la Convención; Naciones Unidas, 2006), que en su artículo 24 insta a los Estados parte a asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Desde la óptica profesional, se han ofrecido múltiples maneras de conceptualizar y abordar la educación inclusiva de los ACNEE. Para algunos, la inclusión todavía se entiende como una cuestión de emplazamiento, lo que en la práctica se diferencia poco de los inicios de la integración educativa. Desde estos planteamientos, la clave es el tipo de tratamiento ofrecido al ACNEE en un emplazamiento concreto que se ha de corresponder con el entorno ordinario (Nilholm y Göransson, 2017). Otros autores pretenden superar estos planteamientos, aduciendo que definir la inclusión como un entorno o un apoyo determinado es problemático, en el sentido de que este tipo de definición de educación inclusiva se ve fácilmente afectado por los cambios en las prácticas, el contexto, cultura y circunstancias que rápidamente pueden convertir estas concepciones en algo anecdótico e irrelevante (Forlin *et al.*, 2013). Por ello, es necesario un abordaje más amplio de la educación inclusiva y comprender el trasfondo teórico y el alcance que esta tiene.

En este sentido, la UNESCO describe los aspectos clave de la educación inclusiva para todo el alumnado como: (a) promover la participación real y efectiva de los estudiantes y reducir su exclusión de y para la educación; y (b) reconocer como claves en la inclusión educativa la presencia, participación y logro de todos los estudiantes, pero especialmente de aquellos en riesgo de exclusión y/o marginalización. Yendo un paso más allá y poniendo el foco en los ACNEE, la educación inclusiva

supone adoptar un enfoque socioecológico que considere las interacciones entre las capacidades del alumnado y las demandas ambientales, subrayando que es el sistema educativo el que debe adaptarse y dar respuesta a todos los alumnos y no *viceversa* (Echeita, Simón, Márquez, Fernández, Moreno y Pérez, 2017; Nilholm y Göransson, 2017; Walker, DeSpain, Thompson y Hughes, 2014) y alinear políticas, culturas y prácticas inclusivas, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación (e. g., Booth y Ainscow, 2011; Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016) con el foco no solo en los objetivos de aprendizaje, sino en el máximo desarrollo posible y bienestar del alumnado (Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo, 2018).

En España, la ordenación de la educación de los ACNEE se rige por los principios de normalización e inclusión según los establece la legislación educativa (LOE, 2006; LOMCE, 2013). El instrumento que habilita la legislación para garantizar el derecho a la inclusión de los ACNEE es el procedimiento de atención a la diversidad (AD). Este procedimiento viene definido por la descentralización del Estado español en materia de educación no universitaria y por su nivel de concreción, lo que influye en la respuesta real que se da al reto de la inclusión de los ACNEE. Por un lado, la descentralización hace que cada comunidad autónoma (CA) tenga sus propios desarrollos en materia de AD sobre la base de la legislación estatal; mientras que la concreción se refiere a los sucesivos niveles de adaptación de la AD desde la legislación estatal hasta la respuesta directa al alumnado, pasando por las regulaciones autonómicas y cómo estas se plasman en los documentos de centro (Amor *et al.*, 2018).

La AD supone, por tanto, la herramienta que la legislación estatal ofrece y que las concreciones normativas de cada CA desarrollan para garantizar la inclusión de cualquier alumno, incluyendo a los ACNEE. Desde un punto de vista práctico, la AD supone un proceso constituido por fases interdependientes que se aplican sucesivamente en función de si las necesidades detectadas en el alumno se cubren o no. Ante una detección inicial de señales de alerta (e. g., el desarrollo del alumno no es el esperado en relación a sus compañeros o su rendimiento difiere significativamente) se ponen en marcha medidas generales de AD. Cuando estas medidas generales no cubren las necesidades detectadas (i. e., hay evidencias de que todo sigue igual o va a peor), se pone en marcha el proceso de evaluación psicopedagógica, proceso orientado a detectar el tipo de necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) que presenta el alumno y proporcionar los apoyos que respondan a la misma. Si en la evaluación psicopedagógica el tipo de NEAE detectada es una NEE asociada a determinadas condiciones de funcionamiento personal (i. e., discapacidad o trastorno grave de conducta), es obligatorio emitir un dictamen de escolarización en el que se ha de motivar la modalidad de escolarización más apropiada para el alumno (i. e., ordinaria, combinada o especial). El proceso de AD es competencia de toda la comunidad educativa, si bien la evaluación psicopedagógica y la provisión de medidas son competencia de los profesionales de los servicios de orientación educativa (tanto equipos como departamentos), que ponen en marcha los recursos que facilitan las administraciones educativas competentes en materia de educación.

No obstante, actualmente se dispone de evidencia de que la AD presenta importantes limitaciones para cubrir las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual

(ADI). En concreto, estas limitaciones estriban en: (a) excesivo peso de la AD en aspectos curriculares, (b) los procesos desactualizados y atrasados de evaluación de necesidades y (c) la falta de mayor competencia de los profesionales encargados de llevar a cabo la AD. Esto se ha traducido en un incremento en la escolarización del ADI en centros de educación especial, a pesar de que, tal y como obliga el artículo 24 de la Convención, la inclusión educativa mediante ajustes razonables debe ser la respuesta prioritaria para atender al ADI (Amor *et al.*, 2018).

Para que los profesionales puedan poner en práctica una AD de garantías que supere estas limitaciones y favorecer realmente la inclusión educativa del ADI, las administraciones educativas deberían hacerse eco de los últimos avances científicos en materia de evaluación de necesidades y provisión de apoyos con relación al ADI a la hora de efectuar desarrollos legales que acoten la actuación en este campo. Para ello, deberían considerar las siguientes claves: concepción actual de DI (Schalock *et al.*, 2010), modelo válido de evaluación de necesidades y provisión de apoyos (Thompson *et al.*, 2009), el establecimiento de un marco teórico contrastado de calidad de vida que promueva la participación y la autodeterminación del ADI (Schalock y Verdugo, 2012a) y la comprensión de los ajustes razonables (Naciones Unidas, 2006, 2016).

1.1. *Discapacidad intelectual y apoyos*

Una de las visiones de discapacidad intelectual más aceptada es la establecida por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), actualmente en su undécima edición (Schalock *et al.*, 2010). Según la AAIDD, la discapacidad intelectual puede entenderse 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” (Schalock *et al.*, 2010: 1). Esta concepción supone abordar al ADI más allá de sus limitaciones, contemplándolo desde un enfoque multidimensional, en el que los apoyos tienen un papel central para la mejora de su funcionamiento y calidad de vida.

Por su parte, el modelo de apoyos se basa en las fortalezas del ADI y entiende la discapacidad intelectual como el desajuste entre las capacidades de este alumnado y las demandas del ambiente (Walker *et al.*, 2014). Este desajuste crea las necesidades de apoyo, constructo psicológico que alude al perfil e intensidad de apoyos que la persona con DI precisa para participar en actividades vinculadas al funcionamiento humano estándar (Thompson *et al.*, 2009).

Este modelo asume la premisa de que, en el contexto educativo, las necesidades no son solo curriculares, sino que se generan en diferentes áreas asociadas al mismo, como comunidad, actividades sociales, salud y seguridad o autodeterminación (Walker *et al.*, 2014) y pone énfasis en la evaluación de estas necesidades mediante procesos válidos y fiables (Thompson *et al.*, 2016). Una vez determinadas estas necesidades, se pone en marcha la provisión de apoyos individualizados, que son aquellos recursos y estrategias orientados no solo a la mejora del funcionamiento de la persona, sino también

para la consecución de resultados personales conducentes a la mejora de calidad de vida. Actualmente se dispone de evidencias sobre el funcionamiento de este modelo en entornos educativos con el ADI (Shogren, Wehmeyer, Schalock y Thompson, 2017; Walker *et al.*, 2014; Wehmeyer *et al.*, 2016).

1.2. Resultados personales y calidad de vida

La introducción de contenidos relacionados con la calidad de vida en las reformas educativas es necesaria para mejorar las oportunidades de inclusión y desarrollo pleno del ADI (Pazey, Schalock, Schaller y Burkett, 2016). El modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistémica que mejore las posibilidades y la eficacia de la intervención y apoyos en la atención del ADI, involucrando el microsistema (cambio en prácticas educativas), el mesosistema (cambio en la cultura de centro) y el macrosistema (política educativa diferente).

La principal aportación de este modelo para la inclusión educativa del ADI es la atención a este alumnado considerando sus resultados personales (Schalock y Verdugo, 2012a; Verdugo, 2009; Walker *et al.*, 2014), los cuales se han de valorar con herramientas psicométricamente robustas (e. g., Gómez *et al.*, 2016). Junto con el enfoque de apoyos, el modelo de calidad de vida se erige como un marco para valorar el impacto que los apoyos individualizados han tenido en las diferentes áreas vinculadas al desarrollo de la persona y que se alinean con los derechos recogidos en la Convención (Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012), trascendiendo así los planteamientos curriculares tradicionales.

1.3. Ajustes razonables: apoyos para una vida de calidad en educación

Cercano a estos planteamientos ecológico-contextuales está el enfoque de derechos asumido por la ONU con la Convención. La Convención es un instrumento jurídicamente vinculante que obliga a los Estados parte a realizar adaptaciones legislativas en cumplimiento de sus artículos. La Convención destina su artículo 24 –y más extenso– al derecho a la educación de las personas con discapacidad. Para garantizar este derecho, los Estados partes asegurarán un sistema inclusivo en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida, para:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano, la dignidad y autoestima y reforzar el respeto por los derechos, libertades y diversidad.
- b) Potenciar al máximo la personalidad, los talentos, las aptitudes mentales y físicas de las personas con discapacidad, favoreciendo su participación efectiva.

Con ello, se posibilitará que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema educativo por su condición; puedan acceder a una educación inclusiva en igualdad de condiciones en los niveles obligatorios; se hagan ajustes razonables en función de sus necesidades; y se les presten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos inclusivos.

La expresión ajustes razonables ha sido objeto de mucha polémica en relación a la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad. De hecho, el desconocimiento y la inconcreción normativa a la hora de determinar si un ajuste es o no razonable favorece las interpretaciones dispares sobre ello, lo que a menudo ha dado lugar a pronunciamientos judiciales (CERMI, 2016). Basándose en estas interpretaciones, muchos Estados parte se escudan en problemas de recortes y razonabilidad de tales ajustes, comprometiendo así el derecho a la educación inclusiva (Verdugo y Navas, 2017) como se ha visto por el incremento de escolarización del ADI en centros especiales (Ramos y Huete, 2016).

Debido a todo ello, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha publicado el Comentario General n.º 4 (Naciones Unidas, 2016) a fin de clarificar determinados aspectos sobre el artículo 24 que, como el de “ajustes razonables”, han dado lugar a diferentes interpretaciones. En el párrafo 24 de dicho Comentario General, el Comité arroja luz sobre ellos. El término “ajuste” tiene que ver con la transformación del entorno para cubrir las necesidades derivadas del desajuste entre las demandas ambientales y las capacidades de la persona para garantizar el disfrute de derechos y su participación. Por su parte, “razonable” hace referencia a quién/quiénes y hasta dónde han de asumir responsabilidades para posibilitar el disfrute de los derechos de las personas con discapacidad a participar en la comunidad.

En la práctica, estos ajustes razonables descansan en un enfoque ecológico-contextual, y suponen: (a) el acceso y disfrute de los derechos de las personas con discapacidad, (b) la cobertura de sus necesidades individualizadas, (c) su desarrollo máximo y (d) la participación en su comunidad de referencia con sus iguales sin discapacidad (Amor *et al.*, 2018).

1.4. *Objetivos del estudio*

El objetivo general de este trabajo es acometer un análisis crítico de cómo se regula la inclusión educativa del ADI en el territorio nacional español a nivel estatal y de CA, poniendo el énfasis en los procesos de determinación de necesidades y provisión de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del ADI. Para ello se toman como referencia los modelos científicos de apoyos y calidad de vida y el enfoque de derechos de la Convención. El motivo de análisis viene determinado porque la AD es la única herramienta actualmente disponible para hacer frente al reto de la inclusión educativa del ADI y esta adopta diferentes concreciones en las CC. AA. El objeto de este análisis, por su parte, es valorar si estos marcos legales incorporan los últimos avances científicamente avalados que permitan una evaluación y una provisión de apoyos contextualizadas e individualizadas que establezcan, además, garantías para la inclusión real y efectiva del ADI tal y como obliga la Convención. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos:

- a) Analizar la adaptación legislativa española de la Convención en materia de inclusión educativa y social a nivel estatal, pues sirve de marco para los desarrollos de las diferentes CC. AA. en materia de AD.

- b) Analizar, para cada CA, los desarrollos normativos en materia de AD teniendo en cuenta las características anteriormente mencionadas de este proceso.

2. Método

El método utilizado ha sido cualitativo, empleando una metodología descriptiva. Esta metodología no manipula el factor de estudio, si bien se encarga de observarlo para describir el estado del mismo en un momento concreto (García-Salineró, 2004). Concretamente, se ha empleado la técnica de revisión del contenido, analizando la legislación educativa vigente y la normativa de AD, al ser los marcos que regulan las prácticas de evaluación y apoyo para incluir al ADI.

2.1. *Materiales*

La muestra objeto de estudio es específica para cada objetivo específico. Para el primer objetivo, se ha analizado la legislación estatal vigente en materia de educación e inclusión de las personas con discapacidad.

Por lo que se refiere al segundo de los objetivos específicos de este trabajo, se ha analizado la normativa educativa de etapa (i. e., currículum; desarrollo del currículum; evaluación, promoción y titulación; funcionamiento de centros educativos; y profesorado en las etapas de infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional), la normativa de AD y la normativa de orientación educativa a nivel ordinario, publicadas a fecha de 15 de febrero de 2018 y vigentes para los cursos 2017/2018 y 2018/2019, de las diecisiete CC. AA. de España. Por carecer de competencias en materia de educación no se incorporaron las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Se incluyen las legislaciones de etapa y de orientación educativa a nivel ordinario al darse la AD transversalmente en ellas. Si bien la educación obligatoria en nuestro sistema educativo es desde los 6 a los 16 años, se decidió incorporar las etapas de infantil, bachillerato y formación profesional debido a su importancia de cara a la atención temprana (i. e., detección de señales de alerta) y en los procesos de transición a la vida adulta (i. e., inserción sociolaboral e inclusión social), respectivamente. No se incorporó la normativa de educación especial al no ser foco de este trabajo. En el Anexo I están disponibles los enlaces web a los repositorios de la normativa analizada en este trabajo.

2.2. *Instrumento*

Para el primer objetivo específico, se ha contrastado el modo de comprender los apoyos recogidos en la legislación estatal sobre inclusión educativa y social del ADI con las nociones de necesidades de apoyo, apoyos, calidad de vida y ajustes razonables.

Para el segundo objetivo específico ha sido necesario desarrollar un instrumento para un análisis sistematizado del amplio volumen de desarrollos normativos que han formado parte del análisis para CC. AA. En concreto, el instrumento utilizado ha sido una lista de comprobación de elaboración propia, con formato de respuesta dicotómico (SÍ/NO), diseñada para analizar el marco de actuación de los profesionales de la orientación educativa para cada una de las etapas de la AD en relación al ADI. Se optó por esta herramienta porque permite evaluar conforme a los mismos criterios diferentes documentos desde un enfoque cualitativo (Bosch y Guardiola, 2003) y porque su flexibilidad ha permitido seguir el orden natural del proceso de AD que se recoge en los planes de atención a la diversidad (PAD).

El desarrollo del instrumento consistió, en primer lugar, en un estudio pormenorizado de la concepción actual de discapacidad intelectual, de los modelos de apoyos y de calidad de vida, y del artículo 24 de la Convención. El resultado fue el establecimiento de un marco teórico contrastado de referencia a partir del cual analizar la respuesta ofrecida al ADI en el proceso de AD. En segundo lugar, un experto independiente, con experiencia profesional en el ámbito de la AD y en investigación sobre necesidades de apoyo, se encargó de elaborar la estructura de la lista de comprobación estableciendo seis dimensiones a partir de las cuales concretar los ítems que fueron empleados para analizar la normativa. Dichas dimensiones que componen la lista de comprobación se recogen en la Tabla 1.

TABLA 1. Dimensiones de la lista de comprobación		
Nombre	Descripción	Número de ítems
<i>Preliminar</i>	Esta dimensión recoge si se alude a la Convención en la fundamentación normativa de la CA y si elabora normativa reciente que englobe todas las fases de la AD.	2
<i>Detección e identificación de NEAE</i>	Valora el grado en que cada CA dispone de indicadores que orienten las prácticas de cada agente de la comunidad educativa generando protocolos de actuación.	10
<i>Evaluación Psicopedagógica</i>	Valora el enfoque de la evaluación psicopedagógica y el grado en que se facilitan pautas, responsabilidades e instrumentos para llevarla a cabo.	11
<i>Dictamen de Escolarización</i>	Valora el enfoque de base del dictamen de escolarización y grado en el que se facilitan pautas, responsabilidades e instrumentos para llevarlo a cabo.	8
<i>Medidas de AD</i>	Valora el enfoque de base de las medidas generales, específicas y extraordinarias y el procedimiento para aplicarlas.	9
<i>Implicación de la comunidad educativa y difusión de datos y resultados.</i>	Evalúa la participación real y efectiva de la comunidad educativa (incluyendo familias) y los procedimientos de intercambio de datos y buenas prácticas entre centros educativos y administración.	7

Nota: Las dimensiones detección e identificación de NEAE, evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización y medidas de AD se corresponden con las fases secuenciadas de la AD según se recogen en los PAD de la mayoría de las CC. AA.

Los ítems se seleccionaron a través de un proceso de inducción de las variables comunes de todos los PAD reguladas por las CC. AA. (e. g., áreas evaluadas, documentos de centro, etc.), y de los hitos más importantes de los modelos de calidad de vida, apoyos y derechos.

Por último, la fiabilidad de la lista de comprobación quedó justificada al obtenerse un *coeficiente kappa* de .97 a través de un estudio piloto (ver 2.3.), indicando que la concordancia interobservadores al utilizar el documento para analizar la normativa fue excelente.

2.3. Procedimiento

En un primer momento, se accedió a la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y se analizó la normativa de referencia estatal para la inclusión educativa y social del ADI a fin de acometer el objetivo específico número 1.

Para el segundo objetivo específico, una vez se hubo elaborado la herramienta, se accedió a las webs oficiales de las Consejerías/Departamentos de educación/enseñanza y se descargaron las normativas vigentes de cada CA según los criterios definidos. Las normativas se evaluaron de forma independiente por dos investigadores expertos en educación inclusiva empleando la lista de comprobación elaborada. En un primer momento, los dos evaluadores analizaron la normativa de Andalucía (escogida al azar) en un estudio piloto a modo de entrenamiento para detectar posibles dificultades derivadas del uso del instrumento. Después, se llevó a cabo el análisis completo de la normativa y el cálculo del *coeficiente kappa*. En aquellos ítems en los que hubo discrepancia entre evaluadores, un tercer investigador actuó como juez otorgando un valor al ítem tras analizarlo.

2.4. Análisis de datos

Para la legislación estatal se contrastó cómo la legislación recoge las nociones de apoyos, necesidades de apoyo, calidad de vida y ajustes razonables con las expuestas en los modelos de referencia científica y de la Convención; mientras que para la normativa de las CC. AA. el análisis de datos se llevó a cabo mediante estadísticos descriptivos para datos cualitativos (i. e., frecuencias y porcentajes), registrando el cumplimiento de los ítems de la lista de comprobación.

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados encontrados según los objetivos específicos del estudio.

3.1. *La inclusión en la legislación educativa y social a nivel estatal*

Se ha analizado la legislación estatal vigente que regula la educación del ADI a nivel ordinario y la inclusión social de las personas con discapacidad. Esta legislación analizada ha sido (por orden de publicación):

- a) Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- c) Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (RDL/LGDPD).
- d) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la enseñanza (LOMCE).

No obstante, de cara al contenido del comentario crítico sobre estos documentos legislativos, no ha sido posible mantener un orden relativo a las fechas en las que se elaboraron, pues la LOMCE constituye un artículo único de modificación de la LOE, por lo que ambas se comentarán conjuntamente, de forma posterior al Real Decreto 696/1995 y al RDL/LGDPD.

3.1.1. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales

Se trata de un decreto de carácter generalista, en el que se ofrecen orientaciones sobre la escolarización de los ACNEE y de los diferentes recursos disponibles para hacer frente a sus necesidades.

Si bien hay que tener en cuenta que dicho decreto es anterior a los desarrollos de los modelos de apoyos, calidad de vida y ajustes razonables, comenzó a sentar la inclusión educativa destacando los principios de normalización e inclusión, principios de la AD actual. Supuso un paso más allá de la *Ley de Integración Social del Minusválido* (LISMI, 1982) y del *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de ordenación de la Educación Especial*, que descansaban en prácticas integradoras que situaban las dificultades del ADI en déficits internos.

3.1.2. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social

Con la firma de la Convención y su protocolo facultativo, en España se publica el *Real Decreto 1276/2011, de 16 de septiembre, de adaptación normativa a la Convención*, la *LGDPD* y el *RDL/LGDPD*, que integra a la *LISMI*, la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal*

de las personas con discapacidad y a la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Este texto refundido destina el artículo 16 al derecho a la educación, asegurando que la educación inclusiva formará parte de la atención integral de las personas con discapacidad, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes correspondientes.

El capítulo IV concreta y desarrolla el derecho a la educación, enfatizando el derecho a la educación inclusiva de calidad y gratuidad de los ACNEE junto con sus compañeros sin discapacidad y la importancia de la valoración integral de necesidades educativas a cargo de los servicios de orientación. El artículo 18 del citado capítulo IV alude a los ajustes razonables para la atención del alumnado que requiera una atención especial de aprendizaje e inclusión, pero sin ofrecer concreción alguna ni desarrollarlos.

Poniendo el foco en el análisis para este primer objetivo, se observa que la normativa no concreta los ajustes razonables (aunque sí los nombra) y que la determinación de necesidades de apoyo y provisión de apoyos en educación se deberá regular por la legislación educativa de referencia con carácter general que se comenta a continuación.

3.1.3. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

La legislación educativa general estatal sostiene que la educación de los ACNEE se regirá por los principios de normalización e inclusión. Esta legislación define organizativamente a los ACNEE (dentro de los cuales se encuentra el ADI) como parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), definido como:

... aquellos 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/LOMCE, 2013, art. 71.2).

Específicamente aludiendo a los ACNEE, la legislación describe a este 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” (LOE/LOMCE, 2013, art. 73). Como se observa de estas definiciones, las necesidades y prioridad de respuesta recaen, ante todo, sobre el foco educativo, sin enfatizarse otros aspectos como puedan ser los intereses, el bienestar personal, desarrollo o autodeterminación.

Recogiendo el testigo del *RDL/LGDPD*, el marco de los apoyos a otorgar al ADI es el de la LOE/LOMCE. En este caso, el Título II, Capítulo I, sostiene que:

las administraciones educativas han de disponer de los medios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo posible [...] asegurar los recursos necesarios para ello [...] establecer los procedimientos y recursos para identificar las NEAE de los alumnos

[...] y asegurar la participación familiar en la toma de decisiones (LOE/LOMCE, 2013, art. 71).

En cuanto a recursos, el artículo 72 defiende que:

... son de naturaleza personal y material, siendo obligación de las administraciones dotar a los centros de recursos necesarios. Además, los centros han de disponer de la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de fines establecidos (LOE/LOMCE, 2013, art. 72).

Como puede verse, son las administraciones educativas las que han de velar por el máximo desarrollo posible y garantizar los apoyos y procedimientos. Las adaptaciones en el marco de la *LOE/LOMCE* prevén apoyos de tipo organizativo y/o curricular para cubrir las necesidades del alumnado diverso (arts. 1, 4 y 22). Ahora bien, aunque el *RDL/LGDPD* recoge el testigo de los apoyos y ajustes razonables de la Convención, sostiene que el marco para la provisión de apoyos y ajustes son estos textos, y su análisis no permite encontrar concreciones sobre ajustes razonables o apoyos que puedan conducir al “máximo desarrollo posible” del ADI, pues el foco de la detección de necesidades y las adaptaciones que ofrecen se centran en lo curricular/ organizativo, sin ofrecerse otros ajustes, apoyos o adaptaciones que aborden otras áreas que contribuyen al desarrollo pleno, calidad de vida e inclusión (e. g., relaciones interpersonales, salud y seguridad, autodeterminación...).

No obstante lo anterior, debido a las características del proceso de AD, no es posible extraer ninguna conclusión sobre la regulación de la inclusión educativa real y efectiva del ADI sobre una base estatal. Para ello es preciso entrar a valorar los desarrollos llevados a cabo en cada una de las CC. AA. en materia de AD.

3.2. *La inclusión educativa en la normativa de atención a la diversidad de las Comunidades Autónomas*

La presentación de los resultados se corresponde con la frecuencia de cumplimiento de los ítems recogidos en la lista de comprobación y atendiendo a las dimensiones de la misma.

3.2.1. Dimensión preliminar

Por lo que se refiere al grado de actualización de la normativa, menos de la mitad de las CC. AA. (41.16%) dispuso de normativa actualizada que resumiese todo el proceso de AD en un solo documento. Las CC. AA. de Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura y La Rioja elaboraron documentos en los que todo el proceso de AD aparecía recogido en un único texto a fin de facilitar la labor de todos los profesionales y miembros de la comunidad educativa para la AD.

En relación a la justificación normativa sobre los antecedentes de derecho, es importante destacar que tan solo Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia y Navarra (29.4%) aludieron explícitamente a la Convención.

TABLA 2. Resultados de la dimensión preliminar

<i>Dimensión preliminar</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Desarrolla normativa en los últimos 5 años que “unifica la atención educativa al ACNEAE (dentro de ello, al ACNEE)?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO
¿Aluden a la Convención?	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO

Nota: AND = Andalucía; PA = Principado de Asturias; ARA = Aragón; IB = Islas Baleares; IC = Islas Canarias; CAN = Cantabria; CLM = Castilla-La Mancha; CYL = Castilla y León; CAT = Cataluña; CV = Comunidad Valenciana; EX = Extremadura; GAL = Galicia; LR = La Rioja; MAD = Madrid; MUR = Región de Murcia; NAV = Comunidad Foral de Navarra; PV = País Vasco.

3.2.2. Detección e identificación de NEAE

Esta dimensión es muy importante dentro del proceso de AD. Constituye el punto de partida para la evaluación psicopedagógica, el dictamen de escolarización y la puesta en práctica de las diferentes medidas de AD. Por ello, se requiere de la máxima precisión en esta etapa, evitando duplicidades de acción, así como disponer de indicadores claros y precisos que orienten las prácticas de cada agente de la comunidad educativa (no solo profesionales) generando protocolos estandarizados de actuación.

Como se deduce del análisis de la normativa, solo Andalucía especificó a través de un protocolo las actuaciones concretas de cada miembro de la comunidad educativa, en las diferentes áreas de desarrollo del alumno y en los diversos contextos en los que este interactúa (ver Tabla 3). En concreto, aparecen determinados los momentos claves para detectar las NEAE, las personas que han de estar implicadas y participar activamente de este proceso de detección e identificación (i. e., orientadores, docentes y equipo directivo) y qué se entiende por indicios de NEAE, las áreas claves de evaluación (i. e., desarrollo cognitivo, motor, sensorial, comunicativo-lingüístico, etc.), así como los procedimientos adecuados de obtención de información (e. g., observación sistemática, hoja de registros, etc.). Todo ello lo ha concretado la Junta de Andalucía en un protocolo reciente recogido en las Instrucciones de 22 de junio de 2015, que posteriormente ha sido corregido, ampliado y actualizado mediante las Instrucciones de 8 de marzo de 2017. Estas instrucciones recogen anexos en los que, de cara a la detección e identificación de NEAE, establecen indicadores concretos para facilitar el trabajo de la comunidad educativa en esta etapa (Junta de Andalucía, 2015: 118-126; Junta de Andalucía, 2017: 119-128). En la normativa canaria también se dispone de indicadores que suponen una guía para la detección de necesidades en varias áreas

del desarrollo, aunque sin articular protocolo. Por otro lado, solamente el 47.04% de las CC. AA. (Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Valenciana, La Rioja y Navarra) elaboraron normativa en la que se especificasen criterios de inclusión/exclusión que debía “cumplir” el alumnado para ser considerado como con NEAE y/o NEE, cuestión esta importante para la celeridad de la respuesta.

Por otra parte, Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Murcia, Navarra y País Vasco, que representan casi las tres cuartas partes (70.56%) de las CC. AA. cuya normativa se ha analizado, incluyeron terminología actualizada a la hora de referirse al ADI, empleando el término “discapacidad intelectual” y dejando atrás otros como discapacidad psíquica, retraso mental o discapacidad cognitiva. Sin embargo, en el caso concreto de Castilla-La Mancha, el término no se utiliza de manera estable. Incluso en la *Guía para la Escolarización del ACNEAE* (Servicio de Atención a la Diversidad y Programas, Junta de Castilla-La Mancha, 2017)¹, intercambian la terminología “discapacidad intelectual” por “discapacidad psíquica” a modo de sinónimos.

No todas estas CC. AA. que incorporan la terminología actualizada de discapacidad intelectual aluden a la conducta adaptativa. En concreto, el porcentaje decae desde el 70.54% de CC. AA. que aluden a ella, hasta el 58.80% que aluden a conducta adaptativa dentro de la misma (Andalucía, Aragón, Islas Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, La Rioja, Murcia, Navarra y País Vasco). Así pues, en los casos de Islas Baleares, Cantabria y Extremadura no se desarrolló normativa que aludiese a la conducta adaptativa, mientras que en Castilla y León la normativa analizada empleaba el término discapacidad psíquica y sí se consideraba la conducta adaptativa. Haciendo más hincapié en la importancia del término conducta adaptativa para el diagnóstico del ADI y evaluación de sus necesidades de apoyo, el porcentaje decae todavía más y solamente Aragón, Islas Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Navarra y País Vasco (35.28%) pusieron el foco en la conducta adaptativa además de en el CI en sus documentos normativos a la hora de referirse al ADI. Sin embargo, Andalucía, La Rioja y Murcia, que aludían en sus textos normativos a la discapacidad intelectual y a la conducta adaptativa, no profundizaron en la importancia de la misma.

Por último, solo en la normativa de Navarra se reguló la existencia de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico especialista en discapacidad intelectual (5.88%).

TABLA 3. Resultados de la dimensión Detección e identificación de NEAE

<i>Detección e Identificación (NEAE)</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
Existen indicadores mínimos a cubrir...																	
¿Para cada agente implicado?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿En las diferentes áreas del desarrollo?	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

¹ Debido al amplio volumen de normativa analizada en este trabajo, solo se comentan y recogen aquellos documentos que reflejaron una posición llamativamente diferente del resto de CC. AA. en los diferentes ítems. Estos documentos se recogen en el Anexo II de este artículo.

TABLA 3. Resultados de la dimensión Detección e identificación de NEAE (cont.)

<i>Detección e identificación (NEAE)</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿En los diversos contextos de referencia del alumnado?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Por agentes, áreas de desarrollo y contexto?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Se especifican criterios de inclusión/exclusión para cada NEAE y NEE?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO
¿Existe protocolo que articule el proceso de toma de decisiones en las diferentes fases de la AD?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Terminología actualizada al referirse al ADI?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se alude a la conducta adaptativa al referirse al ADI?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se resalta la importancia de la conducta adaptativa en la discapacidad intelectual?	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ
¿Existe Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Especialista en discapacidad intelectual?	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO

3.2.3. Evaluación psicopedagógica

La normativa analizada de todas las CC. AA. recogía regulaciones en las que la evaluación psicopedagógica había de estar plasmada en los documentos de centro y se definía apropiadamente el papel de cada profesional y de la familia (el País Vasco lo hace en documentos no normativos, no objeto de este análisis).

Por otro lado, se analizó si las regulaciones objeto de este estudio definían procedimientos de obtención de información a la hora de efectuar la evaluación psicopedagógica. En concreto, Andalucía, Islas Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja y el País Vasco (47.04%) regularon normativa en la que se definían tales procedimientos, lo que supone menos de la mitad de las CC. AA., algo llamativo dada la importancia de la evaluación psicopedagógica para la identificación de posibles NEE y toma de decisiones sobre inclusión del ADI. Entre los procedimientos de obtención de información, la normativa regulaba procedimientos cualitativos (e. g., observación, entrevista, etc.) y cuantitativos (e. g., hojas de registro o cuestionarios estandarizados). Solo en el caso de Andalucía se define explícitamente que las herramientas estandarizadas han de tener criterios de calidad psicométrica (i. e., fiabilidad y validez).

Todas las CC. AA. desarrollaron normativa en la que se reconocía explícitamente la importancia de valorar, dentro de la evaluación psicopedagógica, los contextos educativo, familiar, social y cultural. No obstante y nuevamente, tan solo en el caso

andaluz se desarrolló normativa que ofrecía pautas concretas para detectar necesidades en tales contextos.

La evaluación psicopedagógica se traduce en el informe psicopedagógico. Mirando los datos derivados del análisis, la mayoría de las CC. AA. (76.44%) desarrollaron normativa en la que se regulaban indicaciones sobre la información a incluir en cada apartado del informe psicopedagógico. Solamente no lo hicieron Aragón, Cataluña, Madrid y País Vasco. Se analizó además si las normativas regulaban la evaluación de necesidades de apoyo más allá de aspectos curriculares, organizativos y/o de gestión, conforme a lo que sostiene el modelo de apoyos. En este caso, Andalucía, Asturias, Cataluña y Comunidad Valenciana (23.52%) tuvieron desarrollos normativos en los que esto se regulaba.

TABLA 4. Resultados de la dimensión Evaluación psicopedagógica (ACNEAE y ACNEE)

<i>Evaluación psicopedagógica (ACNEAE y ACNEE)</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Está definido el papel de cada profesional?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Existe proceso de toma de decisiones?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Recogida en los documentos de centro?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Está claro el papel del profesional de la orientación educativa?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Se define el papel de la familia?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Se definen procedimientos de obtención de información?	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ
¿Se proponen indicadores psicométricos de calidad para los instrumentos estandarizados de recogida de información?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Se reconoce la importancia del contexto social, cultural o familiar, además del educativo?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se proponen pautas concretas para detectar necesidades en estos contextos?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Aparecen indicaciones concretas para cumplimentar cada apartado del informe psicopedagógico?	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO
¿Se evalúan necesidades de apoyos más allá de lo curricular, organizativo y/o de coordinación?	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

3.2.4. Dictamen de escolarización

Esta etapa resulta crítica para el proceso de inclusión educativa del ADI, pues se ha de tomar la decisión de escolarizar al alumnado en una modalidad ordinaria (inclusiva),

mixta o especial. A excepción del País Vasco (documentos no normativos), todas las CC. AA. dispusieron de desarrollos en los que se definen apropiadamente el papel de cada miembro de la comunidad educativa, la pertinencia de incluir el dictamen en los documentos de centro y el proceso de toma de decisiones en esta fase de AD.

Se volvió a analizar nuevamente en esta etapa la actualización terminológica en relación a la DI, pues en esta etapa se requiere una visión actualizada que posibilite la determinación apropiada de necesidades de apoyo, una provisión ajustada de apoyos individualizados, a fin de tomar las decisiones de escolarización sobre la base de una evaluación ajustada a las necesidades del ADI. Del 70.56% de CC. AA. que en la fase de *detección e identificación de NEAE* disponían de normativa con una terminología actualizada a la hora de referirse al ADI, en la fase de *dictamen de escolarización* dicho porcentaje decae hasta el 41.16% de CC. AA. (casi 30 puntos porcentuales menos) y solo Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias, Cataluña, Extremadura y Murcia disponían de normativa en la que se recogía el término. No es de extrañar, por tanto, que tan solo un 23.53% de las CC. AA. (Andalucía, Principado de Asturias, Cataluña y Valencia) elaborasen normativa en la que se regulaba que se evaluaran necesidades de apoyo y se ofreciesen apoyos en áreas diferentes a la organizativa y curricular para esta etapa, y que menos del 25% (Aragón, Cantabria, Cataluña y Valencia) desarrollasen normativa en la que se definiesen los apoyos y las necesidades de apoyo (pues los primeros responden a las segundas) desde un enfoque socioecológico como el recogido por la AAIDD y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF; OMS, 2011) aludiendo a una visión interactiva ecológico-contextual.

En Aragón, la noción de “apoyo” recoge un enfoque ecológico-contextual que va en la línea expuesta por los modelos de apoyo y calidad de vida y la Convención:

... diversas actuaciones, recursos y estrategias que aumenten la capacidad de los centros escolares para promover el desarrollo, el aprendizaje, los intereses y el bienestar personal en todo su alumnado, a través de la transformación del propio centro, y de la eliminación y superación de barreras que puedan dificultar el aprendizaje y la participación (Gobierno de Aragón, 2014: 24833).

Por su parte, la Comunidad Valenciana recoge un enfoque socioecológico que parte de la CIF a la hora de definir los productos de apoyo:

... se entienden estos (los apoyos) como cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipos, herramientas y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (Generalidad Valenciana, 2017: 6371).

Cataluña supera las limitaciones de la visión tradicional del “apoyo educativo” (i. e., exceso de orientación a lo curricular) incluyendo el término “medida para la atención educativa” desde un claro enfoque ecológico-contextual:

Las medidas para la atención educativa son las acciones y actuaciones organizadas por los centros dirigidas a facilitar el acceso al aprendizaje y la participación, con objeto

de permitir el progreso de todos los alumnos, prevenir las dificultades del aprendizaje y asegurar un mejor ajuste entre las capacidades de los alumnos y el contexto educativo. Estas medidas inciden en todos los ámbitos de la educación (Generalidad de Cataluña, 2017: 6).

En Cantabria no se ofrece una definición de apoyo o de necesidades de apoyo como en los casos anteriores, pero sí se habla de los apoyos y necesidades de apoyo para el ADI como función de la interacción entre el ámbito educativo y las características bio-psico-sociales, siendo los apoyos el puente (y pudiendo ser más o menos extensos y más o menos generalizados) para lograr el ajuste (Gobierno de Cantabria, 2014).

TABLA 5. Resultados de la dimensión Dictamen de escolarización

<i>Dictamen de escolarización (ACNEE)</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Está definido el papel de cada profesional?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Existe proceso de toma de decisiones?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Recogido en documentos de centro?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Está claro el papel del profesional de la orientación educativa?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Está claro el papel de la familia?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Terminología actualizada para el ADI?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO
¿Se evalúan necesidades de apoyo y se ofertan apoyos más allá de lo curricular/ organizativo?	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Se consideran apoyos desde el modelo de apoyos?	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

3.2.5. Medidas de Atención a la Diversidad

Todas las CC. AA. especificaron en sus documentos normativos las medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales de AD para cada nivel educativo analizado, la importancia de especificarlas en sus documentos de centro, así como el papel de cada miembro de la comunidad educativa, los recursos humanos y materiales de AD (ver Tabla 6).

A excepción de la Región de Murcia, el resto de CC. AA. (94.08%) desarrollaron documentos normativos en los que se explicitaba el procedimiento habilitado por la administración para aplicar las medidas. No obstante, el porcentaje de CC. AA. que en sus regulaciones elaboraban un proceso de toma de decisiones en el que se relacionasen las medidas a aplicar para cada tipo de ACNEAE según sus necesidades decayó hasta el 70.56%, sumándose a Murcia en este caso las CC. AA. de Cantabria, Castilla y León, Galicia y Madrid.

En relación con los apoyos que brindan como medidas de AD, se exploró la consideración que se daba los apoyos (i. e., si se reconocía la importancia de brindar apoyos no solamente curriculares), la regulación efectiva o traducción del paso anterior en apoyos que realmente trascendiese lo curricular y el alineamiento de los apoyos para la mejora de la calidad de vida del ADI en entornos ordinarios. Para la primera cuestión, el 82.32% de las CC. AA. publicó normativa en la que se recogía explícitamente en su normativa la importancia de considerar las medidas de AD como apoyos que no solo debían focalizarse en aspectos curriculares (Andalucía, Principado de Asturias, Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia, Navarra y País Vasco). Sin embargo, el porcentaje de CC. AA. que, real y efectivamente, regulaban en su normativa medidas de AD que efectivamente suponían una superación del foco curricular decae a la mitad (41.16%), lo que supone la no concreción en medidas efectivas de lo explicitado en el ítem anterior para las CC. AA. de Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Galicia y País Vasco. Finalmente, tan solo las CC. AA. de Baleares, Cataluña, Murcia y País Vasco en sus documentos normativos explicitaron la importancia de enfocar las medidas de AD para la mejora de la calidad de vida del ADI.

TABLA 6. Resultados de la dimensión Medidas de Atención a la Diversidad

<i>Medidas de Atención a la Diversidad</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Se especifican medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales por niveles educativos?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se especifica el procedimiento para aplicarlas?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
¿Se elabora proceso de toma de decisiones que relacione medidas, procedimiento, agentes y alumnado según NEAE?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
¿Se especifican recursos humanos y materiales ordinarios y específicos?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se reconoce la importancia de los apoyos más allá de lo curricular/organizativo?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se regulan medidas que recojan apoyos en diferentes contextos para el ADI (e. g., salud-seguridad, actividades sociales o autodeterminación)?	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO
¿Se alinean apoyos y mejora de la calidad de vida del ACNEE?	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ
¿Se define el papel de los profesionales y familia?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se recogen en los documentos de centro?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

3.2.6. Implicación de la comunidad educativa y difusión de datos y resultados

Todas las CC. AA. recogen en sus documentos normativos el papel que en el proceso de AD han de cumplir los profesionales y la comunidad educativa (el País Vasco en documentos no normativos). Igualmente, en todas las regulaciones autonómicas aparece apropiadamente detallada la pertinencia que para la AD tiene la coordinación entre ciclos y etapas educativas, así como entre consejerías (sanidad, servicios sociales y educación) en la AD. Sin embargo, solo en el caso de Andalucía y Aragón la familia tiene un papel verdaderamente protagonista en el proceso de AD, en el primer caso a través de los citados protocolos (Junta de Andalucía, 2015, 2017) y en el caso aragonés mediante la creación de comisiones de seguimiento consultivo para el éxito y la inclusión educativa de todo el alumnado en el que las familias tienen voz y voto (Gobierno de Aragón, 2015).

Por último, todas las CC. AA. en sus desarrollos conceden importancia de desarrollar intercambios de experiencias y buenas prácticas, así como de analizar datos acumulados en relación al proceso de AD.

TABLA 7. Resultados de la dimensión Implicación de la comunidad educativa y difusión de datos y resultados																	
<i>Implicación de la comunidad educativa y difusión de datos y resultados</i>	AND	PA	ARA	IB	IC	CAN	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GAL	LR	MAD	MUR	NAV	PV
¿Se define el papel de cada profesional dentro del proceso (de la detección a la intervención)?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Y de la familia?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se define precisamente el rol de la familia para cada fase de la AD?	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
¿Se alude a la coordinación intracentro, intercentro y entre consejerías?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Aparece recogida claramente la necesidad de coordinación entre ciclos y etapas educativas en la atención a la diversidad?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se presentan datos en congresos?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se facilitan intercambios de experiencias y buenas prácticas?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

4. Discusiones y conclusión

El objetivo y contenido de análisis del presente trabajo ha girado alrededor de la legislación e instrumentos normativos vigentes en España para garantizar el artículo 24 de la Convención sobre el derecho a la educación inclusiva, específicamente, en

relación con el ADI. Para ello, en primera instancia se ha analizado la legislación derivada de la Convención a nivel estatal. En un siguiente paso, debido a que la legislación estatal establece como procedimiento último para garantizar la inclusión y normalización del ADI el proceso de AD, se ha procedido a analizar la regulación y concreción que las diferentes CC. AA. hacen sobre la AD a fin de valorar si estas generan un marco que permita la adopción de procesos de evaluación contextualizada de necesidades y provisión de apoyos para garantizar la inclusión del ADI. Para ello, se han empleado como foco de análisis los modelos de apoyos y calidad de vida, y el enfoque de derechos sostenido en la Convención a través de los “ajustes razonables” usando una lista de comprobación de elaboración propia. El mayor énfasis de este análisis ha recaído en la valoración de los procesos de evaluación de necesidades de apoyo y provisión de apoyos que las CC. AA. determinan para garantizar el derecho a la inclusión del ADI en sus desarrollos normativos, debido a la importancia de la evaluación para la toma de decisiones e intervención (i. e., *detección e identificación de NEAE, evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización y medidas de AD*). Derivados de este análisis, se pueden destacar diferentes cuestiones.

A nivel estatal no hay concreciones para la inclusión educativa del ADI. El aludido RDL/LGDPD adapta el contenido de la Convención y sostiene en su artículo 16 y título IV el derecho a la educación inclusiva destacando a los ajustes razonables, pero sin desarrollarlos. Además, este texto legal alude a la legislación educativa general para plasmar este derecho a la educación inclusiva. No obstante, la LOE/LOMCE no concreta los ajustes razonables y define el principio de AD para ofrecer una respuesta de garantías para la inclusión del ADI con especial énfasis en aspectos curriculares. Este principio de AD se concreta y desarrolla en las normativas vigentes a nivel de CC. AA. y de cuyo análisis pormenorizado se pueden extraer diferentes puntos de discusión.

En primer lugar, los resultados ponen de manifiesto la variabilidad entre CC. AA. Sobre las mismas variables y etapas de AD, el nivel de concreción y desarrollo de las CC. AA. varía, lo que sugiere cómo el marco estatal en el que se basan, al ser poco preciso, da igual a desarrollos desiguales, dependientes de la formación que tengan sus técnicos y de la sensibilidad de las administraciones educativas. Por ejemplo, no todas las CC. AA. aluden a la Convención ni tienen un marco reciente actualizado que aglutine las etapas de AD. Esto pone de relieve que, además de estar desactualizado el marco que regula la evaluación psicopedagógica como sostienen Echeita *et al.* (2017), la AD como proceso en sí no está actualizada en lo que se refiere a su fundamentación normativa.

Segundo, de modo general, los resultados atestiguan que no existe ninguna CA cuyo marco articule la evaluación de necesidades de apoyo en el ADI y disponga de medidas de AD basadas en apoyos individualizados que se centren en áreas no curriculares/organizativas y se orienten a mejorar funcionamiento y calidad de vida del ADI. No obstante, hay logros parciales, como la elaboración de protocolos en Andalucía (Junta de Andalucía, 2015, 2017) que ofrecen guías a la comunidad educativa para la detección de necesidades en esferas no curriculares, aunque no se alinean medidas de AD orientadas a la mejora de la calidad de vida del ADI. En el mismo sentido, el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención al alumnado con necesidades

educativas especiales en el marco de un sistema educativo inclusivo (Generalidad de Cataluña, 2017) dispone de muy buena fundamentación normativa que cubre toda la vida escolar del alumnado (i. e., desde educación infantil hasta la vida adulta), enfatizando el papel transformador de los centros de educación especial a centros de servicios y recursos para centros educativos ordinarios generando una red de apoyos a la educación inclusiva. Este decreto, aunque regula la elaboración de planes de apoyos individualizados orientados a la mejora de la calidad de vida del alumnado, no resulta novedoso en lo que a determinación de necesidades de apoyo y medidas se refiere (en su artículo 15), en el sentido de que se especifica el procedimiento a seguir, pero no se profundiza en la detección de necesidades que, para cada alumnado en función de sus condiciones, haya que abordar como por ejemplo sí elabora Andalucía. Comentarios similares se derivan de la normativa del País Vasco y Aragón, que proponen medidas para mejorar la calidad de vida del ADI, aunque no concretan cómo hacerlo ni definen qué es calidad de vida.

La principal implicación que tiene lo anterior es que, al no establecer un protocolo concreto de evaluación de necesidades de apoyo que oriente la respuesta ajustada en todas las áreas del desarrollo del alumno, en caso de ser necesario el dictamen de escolarización, la toma de decisiones que se efectúe no descansa sobre una evaluación y provisión de apoyos holística, lo que puede resultar en su segregación sin haber valorado su funcionamiento con los apoyos apropiados en diferentes áreas, comprometiendo el derecho recogido en el artículo 24 y alejándose de los presupuestos de los modelos de apoyos y calidad de vida. Por otro lado, el desarrollo de indicadores mínimos a cubrir en protocolos no ha de entenderse como una amenaza a la autonomía pedagógica y de gestión de los centros educativos, sino más bien como una guía que se oriente a evitar duplicidades de actuación como sí hacen las CC. AA. en otras cuestiones (i. e., urgencias médicas, TDAH o bullying). Además, puede facilitar y hacer real una comparación efectiva de prácticas y datos, que según la ordenación actual de la AD en las CC. AA. es muy difícil al haber diferentes desarrollos en los procedimientos.

En tercer lugar, por lo que se refiere específicamente a los procesos de determinación de necesidades de apoyo, las necesidades de apoyo evaluadas en las etapas de *detección e identificación de NEAE*, *evaluación psicopedagógica* y *dictamen* se centran en lo curricular y organizativo. Aunque las CC. AA. proponen la obtención de información del entorno social y familiar, no elaboran concreciones en muchos casos y no se proporcionan apoyos individualizados en estas áreas. Esto es crítico en el caso de que durante la evaluación psicopedagógica se detecte una potencial NEE. Esto refuerza lo sostenido en el párrafo anterior: la toma de decisiones sobre la escolarización suele descansar en una base “parcial” de evaluación y respuesta al no establecer la normativa un marco que permita comprobar el funcionamiento del ADI en entornos ordinarios con los apoyos contextualizados apropiados.

Además, todas las CC. AA. sostienen que la evaluación psicopedagógica y el dictamen han de descansar en la obtención de información cualitativa (i. e., entrevistas, juicio clínico, observación) y cuantitativa (i. e., herramientas estandarizadas). Nuevamente, encontramos carencias críticas para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas:

- a) Conceptualmente, no hay un conocimiento consistente sobre discapacidad intelectual en la mayoría de las CC. AA. (i. e., poca consideración de la importancia de la conducta adaptativa en diagnóstico y evaluación y falta de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Especialistas en discapacidad intelectual). Esto puede dar lugar a mala praxis en evaluación y provisión de apoyos, otorgando excesiva importancia al CI frente a otro tipo de habilidades o a la provisión de apoyos exclusivamente curriculares, olvidándose la promoción de la autodeterminación y calidad de vida.
- b) Desde un punto de vista objetivo, tan solo Andalucía explicita el uso de herramientas válidas y fiables. Esta limitación es si cabe más importante, pues la falta de herramientas fiables y válidas para fundamentar las intervenciones y decisiones (Muñiz, Hernández y Ponsoda, 2015) puede dar lugar a mala praxis, máxime cuando se toman decisiones que pueden dar como resultado la segregación del ADI comprometiendo su desarrollo pleno y coartando sus derechos.

Por lo que se refiere a las medidas de AD, hay CC. AA. que proponen medidas de apoyo que trascienden lo curricular, como los planes educativos/de trabajo individualizado de Cataluña, Castilla-La Mancha y Asturias que inciden en el desarrollo personal, aunque sin aportar concreciones sobre cómo aplicarlas y evaluar su impacto. También existen unidades de apoyo a la integración y la red de apoyo a la educación inclusiva en Baleares y Cataluña, respectivamente, el programa ADI del País Vasco y el programa de atención educativa al alumnado con síndrome de Down y afines en La Rioja. Estas propuestas superan lo curricular fomentando el desarrollo pleno y enfatizan el papel comunitario (i. e., relación con el movimiento asociativo Plena Inclusión). Incluso en el caso de Murcia se elabora normativa concreta sobre medidas de AD específicas para el ADI. Así, en la elaboración de los planes de trabajo individualizado, se tendrá que incluir un plan de apoyo individual conductual positivo en el caso de que el ADI presente conductas desafiantes, basándose en una evaluación funcional de las necesidades de apoyo conductual del alumno y orientando la respuesta hacia la mejora del funcionamiento en diferentes áreas y contextos y a la mejora de la calidad de vida (Gobierno de Murcia, 2016).

El que estos procedimientos de determinación y evaluación de necesidades y de provisión de apoyos estén excesivamente centrados en lo curricular puede responder a dos cuestiones fundamentales: la falta de conocimiento en profundidad de la discapacidad intelectual y la falta de comprensión de los enfoques de apoyo.

Con respecto a la primera cuestión, hay una manifiesta falta de formación de los profesionales de la orientación educativa en la discapacidad intelectual, lo que se refleja en la falta de consideración de la conducta adaptativa en la condición de discapacidad intelectual, así como por el hecho de que solo exista un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de discapacidad intelectual, que son equipos entrenados en la detección de necesidades y provisión de apoyos en las NEE específicas de su competencia, como sucede con los equipos específicos de discapacidades sensoriales o del desarrollo.

Respecto a la segunda cuestión, los datos ponen de manifiesto que el marco de referencia de comprensión de las necesidades de apoyo y apoyos está desactualizado,

tal y como refleja el escaso número de CC. AA. que desarrollan normativa que incorpora una visión ecológico-contextual de los conceptos de necesidades de apoyo y apoyos. Los análisis destacan que son solo Aragón, Cantabria, Cataluña y Comunidad Valenciana las que definen estos conceptos sobre la base de una concepción ecológico-contextual. Esta visión de las necesidades y apoyos suscrita por estas CC. AA. no debería resultar novedosa teniendo en cuenta la Convención y los modelos descritos. Sin embargo, el análisis de la normativa permite detectar dos barreras claras para la incorporación de una noción ecológico-contextual de apoyos y necesidades que sea tenida en cuenta en los procesos de evaluación e intervención en la AD para la inclusión del ADI.

Por un lado, la consideración de las NEE en nuestro contexto educativo; y, por otro, la naturaleza “razonable” de los ajustes. Tal y como se definen las NEE en nuestro contexto, estas se derivan de discapacidad o trastornos graves de conducta, si bien una persona puede presentar discapacidad sin limitaciones en la actividad o restricciones en su participación (Organización Mundial de la Salud, 2011). Igualmente, la provisión de los apoyos ha de hacerse realmente atendiendo al perfil diferencial de necesidades del estudiante y no basándose en el tipo de categoría al que administrativamente se adscriba el alumno tras la evaluación. Ello solo es posible si se parte de procedimientos válidos y fiables y basados en modelos científicos avalados.

Con relación a los ajustes, el Comentario General n.º 4 (Naciones Unidas, 2016) sobre el artículo 24 de la Convención hace aclaraciones sobre los mismos, defendiendo que son una obligación de los Estados parte y que aquellos que se escuden en la crisis económica o la razonabilidad para no darlos violan explícitamente la inclusión del ADI. La barrera que subyace a esta baja comprensión de los ajustes razonables está en la escasa concreción normativa sobre los mismos (CERMI, 2016).

Para la inclusión educativa del ADI también es imprescindible la participación familiar. Todas las CC. AA. defienden la participación de familias, pero desempeñan un papel de receptoras de información, a excepción de Andalucía y Aragón. En Andalucía, se les otorga un papel activo en la detección de necesidades y evaluación psicopedagógica, diciendo en qué áreas y contextos han de aportar información (Instrucciones 22 de junio de 2015 e Instrucciones del 8 de marzo de 2017). En el caso aragonés la legislación regula la creación de comisiones de seguimiento consultivas para la mejora de la política y las prácticas inclusivas (Orden de 28 de enero, 2015). Estos resultados van en la línea de los encontrados en otros estudios en los que se pone de manifiesto que si bien la participación de las familias en la educación de los hijos está garantizada, hay una falta real de participación (Comellas, 2009), aportando este trabajo evidencias sobre la falta de marcos legales que establezcan cauces reales de participación efectiva. Esto es una cuestión crítica pues la participación familiar se erige como una clave necesaria, aunque no suficiente, para la mejora de los procesos de inclusión educativa (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

A modo de conclusión, los hallazgos encontrados en el presente análisis coinciden con los de estudios que hacen patente que la AD no funciona adecuadamente para la inclusión del ADI (Amor *et al.*, 2018; Echeita *et al.*, 2017; Liesa, Castelló, Torres, Cano y Mayoral, 2012; Ramos y Huete, 2016; Verdugo, 2009), y con trabajos que

aportan evidencias basándose en la voz del ADI y sus familiares, y que ponen de relieve cómo la respuesta que se les da a estos alumnos desde el entorno educativo es pobre, ofreciendo escasas oportunidades al ADI y volcándose en aspectos curriculares que actúan como barrera para su inclusión (Figuera y Coiduras, 2013; Pallisera, Fullana, Puyalto y Vilà, 2016; Verdugo y Rodríguez, 2012). Así pues, las carencias en la consideración de los apoyos con el énfasis en lo curricular, la desactualización general de la normativa en modelos avalados, la carencia de equipos específicos de discapacidad intelectual, la falta de protocolos y la no defensa del uso de herramientas válidas y fiables en los procesos de AD pueden subyacer al mal funcionamiento de la misma en relación a la inclusión del ADI y el incremento de su escolarización en centros especiales.

Teniendo en cuenta estas evidencias, es imprescindible la renovación del marco legal que regula la AD para los ACNEE, en general, y para el ADI, en particular, poniendo el énfasis no solamente en aspectos curriculares, sino dando mayor peso a la comunidad (Gómez-Zepeda, Petreñas, Sabando y Puigdemívol, 2017; Iglesias y Calvo, 2012) y otras áreas del desarrollo (Thompson *et al.*, 2016). En este sentido conviene reafirmar la importancia que tiene la investigación para el desarrollo de la política educativa inclusiva. Por un lado, la ONU destaca como una de las principales barreras al desarrollo de la educación inclusiva la falta de investigación y datos acumulados (Naciones Unidas, 2016) y, por otro lado, la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2011) sostiene que el desarrollo de políticas basadas en la evidencia es crucial en la creación de sistemas de educación inclusiva y que los responsables políticos, los expertos en recogida de datos y los investigadores han de compartir un enfoque común generando una sinergia de esfuerzos y tratando de definir métodos y procedimientos comunes.

Es por lo que el desarrollo de políticas para la inclusión del ADI no puede obviar los modelos de apoyos y calidad de vida, pues ambos son avalados por la comunidad científica para el trabajo con personas con discapacidad intelectual en diferentes etapas del ciclo vital (Pazey *et al.*, 2016; Schalock *et al.*, 2010). El modelo de apoyos tiene evidencia sobre su funcionamiento en ADI (Shogren *et al.*, 2017; Walker *et al.*, 2014; Wehmeyer *et al.*, 2016; Wehmeyer y Lee, 2017) y el modelo de calidad de vida es un marco para la evaluación de necesidades y provisión de apoyos, además de para el desarrollo y evaluación de política pública (Buntinx y Schalock, 2012; Schalock y Verdugo, 2002, 2007, 2012a, 2012b; Schalock *et al.*, 2016). Además, basadas en ellos, hay herramientas psicométricamente robustas que pueden mejorar la evaluación de necesidades del ADI durante el proceso de AD, aportar criterios para la distribución de recursos, orientar intervenciones y valorar el impacto de las mismas, como son las escalas de evaluación de necesidades de apoyo (Thompson *et al.*, 2016; Guillén, Adam-Alcocer, Verdugo y Giné, 2017) o escalas de calidad de vida en el contexto escolar (Gómez *et al.*, 2016; Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabe, Verdugo, Prieto y Contini, 2009).

Adoptar estos modelos para el desarrollo de normativa de AD para la inclusión al ADI permitirá mejorar las prácticas en evaluación e intervención, así como ofrecer marcos y herramientas para el acercamiento de las prácticas basadas en la evidencia en

el entorno educativo, permitiendo avanzar en la senda de la inclusión de este alumnado como obliga la Convención.

4. Limitaciones y prospectiva

Uno de los aspectos positivos de la investigación realizada radica en su relevancia para el posterior desarrollo de políticas públicas eficaces que generen marcos actualizados para la evaluación de necesidades y provisión de apoyos centrados en la inclusión del ADI. No existen estudios anteriores que exploren la regulación del derecho a la educación inclusiva a nivel estatal y sus desarrollos regionales en materia de AD para el ADI comparando entre CC. AA. Los trabajos previos en la materia analizan aspectos concretos sobre políticas (Torres y Castillo, 2016) o bien comparan políticas sobre inclusión en diferentes países (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015; Vásquez-Orjuela, 2015).

El trabajo no está exento de limitaciones, como la naturaleza descriptiva del estudio, que impide realizar inferencias sobre otros colectivos, o el proceso de inducción que ha servido para la elaboración de la lista de comprobación. Por otra parte, la implicación fundamental es la de valoración de las políticas educativas inclusivas en nuestro país a nivel de CC. AA, pues el trabajo pone de relieve las carencias en materia de inclusión que las administraciones educativas estatales y regionales han de considerar. Se trata de un trabajo que puede servir como punto de partida para la elaboración de concreciones normativas que tengan en cuenta los aspectos aquí destacados y que puede ser base para otras investigaciones similares para otro tipo de alumnado.

Como líneas de futuro, el desarrollo de sistemas educativos inclusivos precisa un estudio en profundidad, además del análisis de la normativa de AD como marco, de las culturas adoptadas en los centros escolares para la inclusión del ADI, así como de las prácticas de los profesionales para garantizar la inclusión de este alumnado. Por su relación estrecha con el presente estudio, es preciso investigar el rol desempeñado y las tareas habitualmente acometidas por los profesionales de la orientación educativa tanto adscritos a los propios centros escolares (orientadores) como en los equipos de orientación de zona, atención temprana y específicos, pues suponen una traducción directa del marco de AD en prácticas profesionales en el entorno educativo. Un análisis de este tipo supone identificar las prácticas directas, además del uso y tipo de recursos (y mecanismos de toma de decisiones), que se ponen en marcha para cumplir con lo expuesto en el artículo 24 de la Convención en relación con el ADI.

Agradecimientos

El trabajo presente ha sido financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Programa FPU, referencia: FPU13/03897), la Junta de Castilla y León (Referencia: SA120U13) y el Ministerio de Economía y Competitividad (Programa FPI, referencia BES-2013-065113; y Proyecto de I+D con referencia: PSI2015-65193-P [MINECO/FEDER]).

Referencias bibliográficas

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education (MIPIE). An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators*. Bruselas: Autor.
- AMOR, A. M., HAGIWARA, M., SHOGREN, K. A., THOMPSON, J., VERDUGO, M. Á., BURKE, K. M. y AGUAYO, V. (en prensa). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. Manuscrito aceptado para su publicación.
- AMOR, A. M., VERDUGO, M. Á., CALVO, M. I., NAVAS, P. y AGUAYO, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30 (1), 39-45. doi: 10.7334/psicothema2017.175.
- BELTRÁN-VILLAMIZAR, Y. I., MARTÍNEZ-FUENTES, Y. L. y VARGAS-BELTRÁN, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el cambio hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18 (1), 62-75.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. 3rd ed. Bristol: CSIE.
- BOSCH, F. y GUARDIOLA, E. (2003). La lista de comprobación (checklist) abreviada para la evaluación de artículos de investigación biomédica básica. *Medicina Clínica*, 121 (3), 228-230.
- BUNTNIX, W. H. E. y SCHALOCK, R. L. (2012). Models of disability, quality of life, and individualized supports: implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7 (4), 283-294.
- CALVO, M. I., VERDUGO, M. Á. y AMOR, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 99-113.
- COMELLAS, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2016). *2006-2016: 10 años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Balance de su aplicación en España*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- ECHETA, G., SIMÓN, C., MÁRQUEZ, C., FERNÁNDEZ, M. L., MORENO, A. y PÉREZ, E. (2017). Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48 (1), 51-71.
- FIGUERA, P. y COIDURAS, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- FORLIN, C., CHAMBERS, D., LOREMAN, T., DEPPELER, J. y SHARMA, U. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability: a review of the best evidence in relation to theory and practice*. Canberra: The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
- GARCÍA-SALINERO, J. (2004). Estudios descriptivos. *Nure Investigación*, 7, 1-3.
- GÓMEZ, L. E., ALCEDO, M. A., VERDUGO, M. Á., ARIAS, B., FONTANIL, Y., ARIAS, V. B., MONSALVE, A. y MORÁN, L. (2016). *Escala KidsLife: evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con discapacidad intelectual*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Publicaciones del INICO.
- GÓMEZ-VELA, M. y VERDUGO, M. Á. (2009). CCVA: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes. Madrid: CEPE.
- GÓMEZ-ZEPEDA, G., PETREÑAS, C., SABANDO, D. y PUIGDELLÍVOL, I. (2017). The role of support and attention to diversity teacher (SADT) from a community-based perspective: promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>.

- GUILLÉN, V. M., ADAM-ALCOCER, A. L., VERDUGO, M. Á. y GINÉ, C. (2017). Comparison between the Spanish and Catalan versions of the Supports Intensity Scale for Children (SIS-C). *Psicothema*, 29 (1), 126-132. doi: 10.7334/psicothema2016.200.
- IGLESIAS, M. L. y CALVO, M. I. (2012). Plan de trabajo individualizado hacia resultados personales desde el centro educativo. *Siglo Cero*, 43 (2), 62-80.
- LIESA, E., CASTELLÓ, M., CARRETERO, M. R., CANO, M. y MAYORAL, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (2), 403-420.
- MESSIOU, K. (2017). Research in the field of inclusive education: a time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 146-159. doi: 10.1080/13603116.2016.1223184.
- MUNTANER, J. J., ROSELLÓ, M. R. y DE LA IGLESIA, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Education Siglo XXI*, 34 (1), 31-50. doi: 10.6018/j/252521.
- MUÑOZ, J., HERNÁNDEZ, A. y PONSONDA, 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 el 13 de febrero de 2018 de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- NACIONES UNIDAS (2016). *Comentario General n.º 4 sobre el artículo 24*. Recuperado el 13 de febrero de 2018 de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>.
- NILHOLM, C. y GÖRANSSON, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American Journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3), 437-451. doi: 10.1080/08856257.2017.1295638.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión para la Infancia y Adolescencia: CIF-IA*. Madrid: OMS, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- PALLISERA, M., FULLANA, J., PYUALTO, C. y VILÀ, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disability and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (3), 391-406.
- PAZEY, B. L., SCHALOCK, R. L., SCHALLER, J. y BURKETT, J. (2016). Incorporating quality of life concepts into educational reform: creating real opportunities for students with disabilities in the 21st century. *Journal of Disability Policy Studies*, 27, 96-105.
- RAMOS, C. y HUETE, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*, 16, 251-277.
- SABEH, E. N., VERDUGO, M. Á., PRIETO, G. y CONTINI, E. N. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SCHALOCK, R. L., BORTHWICK-DUFFY, S. A., BRADLEY, V. J., BUNTINIX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M. ... y YEAGER, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition*. Washington, D. C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (4), 21-36.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2012a). A conceptual and measurement framework to guide policy development and systems change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9 (1), 63-72.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2012b). *A leadership guide to redefining intellectual and developmental disabilities organizations: eight successful change strategies*. Baltimore, MD: Brookes.

- SCHALOCK, R. L., VERDUGO, M. Á., GÓMEZ, L. E. y REINDERS, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121 (1), 1-12. doi: 10.1352/1944-7558-121.1.1.
- SHOGREN, K. A., WEHMEYER, M. L., SCHALOCK, R. L. y THOMPSON, J. R. (2017). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. En M. L. WEHMEYER y K. A. SHOGREN (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 17-30). New York: Routledge.
- THOMPSON, J. R., VALERIE, J. B., BUNTNI, W. H. E., SCHALOCK, R. L., SHOGREN, K. A., SNELL, M. E. ... y 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., HUGHES, C., SHOGREN, K. A., LITTLE, T. D., COPELAND, S. R. ... y TASSÉ, M. J. (2016). *Supports Intensity Scale-Children's version: User's Manual*. Washington D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- TORRES, J. A. y CASTILLO, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: Un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XXI*, 19 (2), 205-228. doi: 10.5944/educXX1.14223.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: Autor.
- UNESCO (2008). *48.ª Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva: Camino hacia el futuro*. París: Autor.
- VÁSQUEZ-ORJUELA, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18 (1), 45-61.
- VERDUGO, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- VERDUGO, M. Á. y NAVAS, P. (2017). *Todos somos todos: derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- VERDUGO, M. Á., NAVAS, P., GÓMEZ, L. E. y SCHALOCK, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (11), 1036-1045. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x.
- VERDUGO, M. Á. 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.
- WALKER, V. L., DESPAIN, S. N., THOMPSON, J. R. y HUGHES, C. (2014). Assessment and Planning in k-12 Schools: A Social-Ecological Approach. *Inclusion*, 2 (2), 125-139.
- WEHMEYER, M. L. y LEE, S. H. (2017). Individualized Education Programs to promote access to the general education curriculum for students with intellectual disability. En M. L. WEHMEYER y K. A. SHOGREN (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 119-129). New York: Routledge.
- WEHMEYER, M. L., SHOGREN, K. A., KURTH, J. A., MORNINGSTAR, M. E., KOZLESKI, E. B., AGRAN, M. ... y RYNDAK, D. L. (2016). Including students with extensive and pervasive support needs. En F. E. OBIAKOR y J. P. BAKKEN (Eds.), *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Impact on Students with Disabilities (Advances in Special Education, Volume 31* (pp. 129-155). Emerald Group Publishing Limited.

Anexo I

Enlaces directos a las normativas de los departamentos/consejerías de educación

Comunidad Autónoma	Enlace a la sección normativa oficial de cada consejería/departamento de educación/enseñanza
Andalucía	http://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacion/servicios/normativa.html
Asturias	https://www.educastur.es/consejeria/marco-normativo
Aragón	http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?strseccion=PPT06&sepRuta=Sistema%20Educativo/
Baleares	http://die.caib.es/normativa/
Canarias	http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/normativa/ (seleccionar: buscador de normativa de Educación y Universidades. Menú desplegable)
Cantabria	https://www.educantabria.es/informacion/normativa-y-legislacion.html
Castilla-La Mancha	http://www.educa.jccm.es/es/normativa
Castilla y León	http://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion
Cataluña	http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/normativa/normativa-educacio/
Comunitat Valenciana	http://www.ceice.gva.es/web/ordenacion-academica/enlaces (en el menú “servicio de ordenación académica” se recogen los temas y, en cada tema, la normativa)
Extremadura	http://www.educarex.es/ (en el menú información educativa, seleccionar cada icono [área temática]. Una vez dentro del área, en el menú de la izquierda aparecen subáreas y, clicando en ellas, se puede acceder a la normativa vigente)
Galicia	https://www.edu.xunta.gal/portal/es/normativa (disponible tanto buscador, como menú en la parte superior y derecha)
La Rioja	http://www.larioja.org/educacion/es/normativa-educativa
Madrid	http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142329685640&cidConsejeria=1109266187254&cidListConsj=1109265444710&cidOrganismo=1142359974952&pagename=ComunidadMadrid/Estructura
Murcia	https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=41&IDTIPO=140&RASTRO=c\$m22679 (parte inferior, áreas temáticas. En cada área aparece su normativa)
Navarra	https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/temas (en cada tema, aparecen subsecciones y, en ellas, se puede acceder a las regulaciones)
País Vasco	http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-5412/es/ (en cada sección del menú central, se puede acceder a la normativa)

Anexo II

Normativa referenciada en el análisis

- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Gobierno de Aragón.
- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Generalidad de Cataluña.
- Guía de Escolarización para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el curso 2018-2019. Junta de Castilla-La Mancha.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Junta de Andalucía.
- Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Junta de Andalucía.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la enseñanza (LOMCE).
- Orden de 28 de enero de 2015, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la Comisión de seguimiento de las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo. Gobierno de Aragón.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.
- Resolución de 14 de febrero de 2017, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para la provisión y gestión de productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales para el ejercicio 2017. Generalidad Valenciana.
- Resolución de 15 de abril de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se establece un protocolo para la evaluación e intervención ante conductas problemáticas en alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual. Gobierno de la Comunidad Autónoma Región de Murcia.
- Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Gobierno de Cantabria.