

**LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE APOYO A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y  
SU EVOLUCIÓN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL EJEMPLO DE LA  
PROVINCIA DE VALLADOLID**

/

**EDUCATIONAL SUPPORT SERVICES TO SCHOOL INTEGRATION AND ITS  
EVOLUTION TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION. THE EXAMPLE OF THE  
PROVINCE OF VALLADOLID**

*Carmen Romero Ureña*

*Inspectora de Educación de Valladolid*

*romurema@jcyf.es*

**Resumen**

El artículo narra la evolución y las aportaciones de los servicios de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales creados en la provincia de Valladolid como consecuencia del programa de integración escolar. Parte del momento histórico del nacimiento de los mismos que les otorgó la característica de innovadores y pioneros y les confirió la posibilidad de irse haciendo a sí mismos al dar la respuesta que la comunidad educativa demandaba. Se analiza el cambio que se va operando en ellos y la necesidad de enfocarlos, de manera adecuada, al momento actual en el que la inclusión educativa ha dado un paso más que obliga a replantearse la estructura, organización y planificación de los mismos.

**Palabras clave**

Servicios de apoyo; integración escolar; inclusión educativa; orientación; atención temprana; discapacidad.

**Abstract**

The article recounts the evolution and contributions of support services to students with special educational needs created in the province of Valladolid as a result of school integration program. Part of the historical moment of the birth of them that gave them the property of innovators and pioneers and gave them the opportunity to go by themselves to

give the answer that the educational community demanded. It analyzes the change to be operating in themselves and the need to approach them in an appropriate manner, at the current time that inclusive education has taken a step that requires rethinking the structure, organization and planning of them.

### **Key words:**

Support services; school integration; inclusive education; orientation; early intervention; disability.

### **Introducción**

Los servicios educativos son una realidad del sistema educativo desde hace tiempo; estos, en momentos determinados de la historia, han jugado un papel crucial para el desarrollo de algunos proyectos, que sin su apoyo, no hubieran sido viables o, seguramente, hubieran obtenido peores resultados. Entendemos, por tanto, la idea de SERVICIO en una acepción amplia de apoyo o beneficio que se hace a alguien o a algo y, en este caso, como elementos externos a la estructura básica de los centros educativos que colaboran para la mejora del sistema.

Tradicionalmente, los servicios educativos se han entendido asociados a aspectos complementarios al sistema: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en 1985, señaló, para los centros concertados, que *los servicios escolares* no podían tener carácter lucrativo y debían ser voluntarios; y, en 1995, un real decreto<sup>1</sup> regula las actividades escolares complementarias, extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados, puntualizando que estos últimos son los de comedor, transporte y gabinete médico o psicopedagógico o cualquier otro de naturaleza análoga.

En la actualidad, entendemos que los servicios son una parte integrante del sistema educativo ya que, como indica la LOMCE, este está formado por el conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y de otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, financiación o *de prestación de servicios* para el ejercicio del derecho a la educación.

---

<sup>1</sup> Real Decreto 1694/1995, de 20 octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados

En el período comprendido por los últimos 30 ó 40 años, hemos asistido a un proceso importante de crecimiento de dichos servicios como consecuencia del desarrollo progresivo de nuestro sistema educativo; un grupo fundamental es el referido al mundo de la discapacidad pues, a través de ellos, comprobamos cómo nuestra sociedad ha ido avanzando tanto en calidad de vida como en la asunción de derechos para todas las personas. Por eso, en el presente artículo, se describe la historia de los servicios educativos de apoyo al sistema, que va desde los momentos en los que se fraguó el nacimiento, desarrollo y generalización de la integración escolar, hasta nuestros días, y cómo estos fueron un acicate para que la integración se hiciera realidad; terminamos con un vuela pluma del momento actual, exponiendo los servicios que continúan y los que se han creado nuevos e intentando analizar si son útiles para transformar los centros en lugares inclusivos.

La integración escolar empezó en España en 1985 y supuso una verdadera revolución dentro del mundo de las familias que tenían algún hijo con discapacidad en edad escolar y en la organización de los centros docentes que decidieron llevarla a cabo. Pero los cambios empezaron a fraguarse antes, ya en 1970, con la LGE, la educación especial se introduce en el sistema educativo ordinario y se entiende como una alternativa de formación con un carácter diferente; en 1978, la Constitución dicta, en su famoso artículo 49, que los poderes públicos realizaran una política de integración y de derechos de las personas con discapacidad; unos años después, en 1982, la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) da cumplimiento al mandato constitucional al manifestar que los poderes públicos prestarían todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y al darle al Estado la obligación de ocuparse de la prevención, de los cuidados médicos y psicológicos, de la rehabilitación adecuada, de la educación y la orientación, etc. de estos colectivos. A partir de 1985, empieza la integración escolar con la publicación de un real decreto<sup>2</sup> que ordena la educación especial y el aval de la LODE, que defiende como un derecho para todos el de recibir las ayudas y apoyos necesarios para compensar carencias y desventajas de tipo personal, y consolida el ejercicio de tal derecho dentro de un sistema escolar concebido como “escuela para todos”. Para que esto fuera posible, el MEC la apoya institucionalmente con un enorme despliegue de servicios: el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE), los Centros de Formación del Profesorado (CEP),

---

<sup>2</sup> Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial.

profesorado de apoyo y especialistas y facilitando a las diferentes provincias la creación de otros servicios de apoyo.

Valladolid pone en marcha diferentes servicios que fueron pioneros en la comunidad autónoma y, algunos, en todo el territorio nacional. Además, la ciudad a partir de los años 80, multiplica el número de centros educativos, se empiezan a atender demandas en educación infantil y adultos; con la LODE, los ayuntamientos comienzan a participar y a prestar servicios en la comunidad educativa a través de los consejos escolares y, con la Ley de Régimen Local<sup>3</sup>, se otorga a los ayuntamientos la facultad de participar en la programación de la enseñanza, de cooperar con la Administración educativa y de intervenir en sus órganos de gestión. En estos momentos, empezó la integración escolar en Valladolid y, los centros de primaria que voluntariamente la solicitaban, fueron asumiéndola paulatinamente. Esta ciudad tuvo un notable protagonismo en el desarrollo y consolidación de la integración, en el que jugaron un papel muy importante los servicios que en ella se desarrollaron.

La experimentación del programa de integración escolar se extendió hasta el curso 1994/95, último año en el que se convoca a los centros de educación secundaria para que se acojan al programa. A partir de 1990, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), empieza a consolidarse la integración escolar, a acuñarse el planteamiento que reconoce los derechos que había introducido la LISMI, a propiciarse modelos educativos, organizativos y psicopedagógicos tendentes a conseguir una enseñanza que diera respuesta a la diversidad del alumnado, a favorecer actitudes normalizadoras en la comunidad educativa, a desarrollar el concepto de necesidades educativas especiales, por primera vez en la legislación española y, en definitiva a una educación que deja de centrarse en los déficits del alumnado, para fijarse en la escuela que es la que debe diseñar la respuesta adecuada para cada alumno. Desde la LOGSE, todos los centros de primaria se habían convertido en centros de integración pero, de hecho, no podemos decir que ésta estuviera generalizada; este proceso se va dando más lentamente al ir aumentando los recursos, ir fraguando la formación que se estaba ofreciendo al profesorado e ir haciéndose cada vez más firmes las actitudes sociales y las decisiones políticas. El alumnado que había sido escolarizado en el programa de integración desde el primer año, se incorporó, en el curso 1990/91, al ciclo superior de la educación general básica (EGB) y, en 1990, se convocó la integración experimental para

---

<sup>3</sup> Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local.

empezar en secundaria en el curso 1992/93. En 1994, el MEC realiza un análisis de cómo va evolucionando la reforma del sistema educativo propuesta por la LOGSE y plantea 77 medidas dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza. Afirma que, en una educación de calidad, la Administración educativa debe prestar una atención especial que garantice la existencia de recursos suficientes para que todo el alumnado alcance los objetivos establecidos y para que todos tengan las mismas oportunidades educativas. Un año después, se organizó, a través de un real decreto<sup>4</sup>, la planificación de recursos, escolarización y estructura de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen podía atribuirse, fundamentalmente, a su historia educativa o escolar y a condiciones personales de sobredotación, de discapacidad sensorial, motora o psíquica. En noviembre del mismo año, se promulga la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) que dará por generalizada definitivamente la integración escolar. Ya han terminado todas las convocatorias para acogerse de manera experimental al programa y esta nueva ley establece que la escolarización del alumnado que presente necesidades educativas especiales se realizará en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

En toda esta década fueron esenciales diferentes tipos de servicios de apoyo educativo por el impulso que ejercieron en los centros para que esta nueva filosofía se fuera asumiendo.

En los años 2000, asistimos al paso por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), la Ley Orgánica de Educación (LOE) y su modificación con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). LOE y LOMCE, han adoptado la atención a la diversidad y la inclusión educativa como principios fundamentales, permitiendo adoptar medidas organizativas y curriculares necesarias, lo cual favorece la posibilidad de que los servicios participen de la propuesta educativa.

A continuación presentamos diferentes servicios de apoyo que hemos organizado según su filosofía, así, veremos un grupo de los directamente relacionados con la orientación educativa; otro grupo, en el que se describen aquellos que dan una respuesta educativa basada en la intervención directa con el alumnado y especializados en discapacidades concretas; y finalmente, terminamos con los que, de forma general, han

---

<sup>4</sup> Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

intentado e intentan en la actualidad atender a toda la diversidad de alumnado que ocupa nuestras aulas para que la inclusión educativa sea un hecho significativo.

Este análisis y recorrido histórico está hecho desde la perspectiva del territorio MEC hasta que Castilla y León asumió las competencias en materia de educación, sin olvidar que otras comunidades autónomas ya las habían asumido previamente y tenían su propio esquema de de asunción de estos servicios, aunque se haya existido una importante similitud entre comunidades.

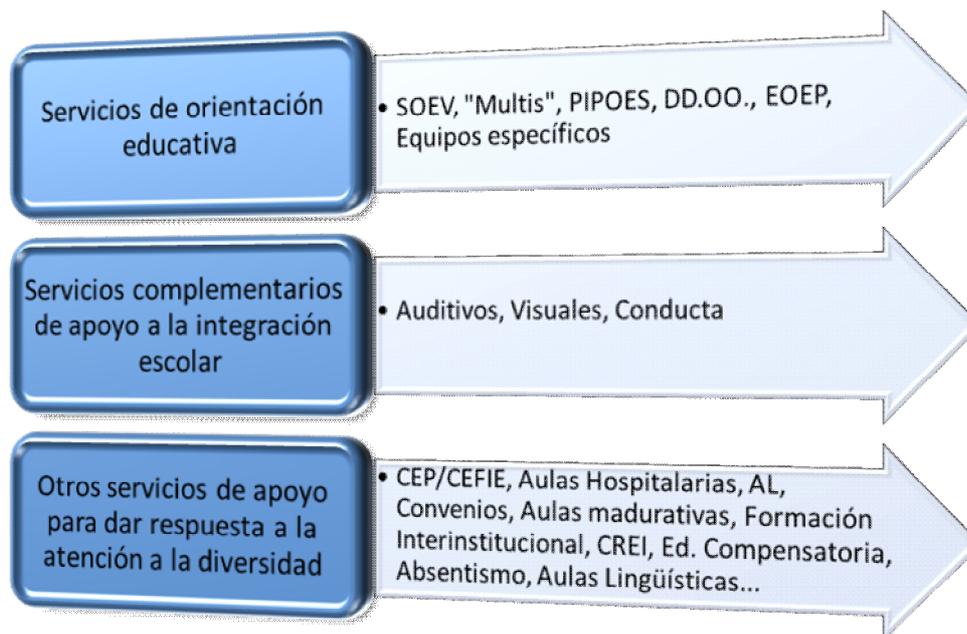


Gráfico nº 1: Los servicios educativos de apoyo a la integración escolar y su evolución hacia la inclusión educativa

### 1. Los servicios de orientación educativa

A continuación presentamos, por orden cronológico, el papel que han desempeñado los servicios de orientación educativa en el proceso evolutivo que va desde la integración escolar hasta la actual, si bien, desconocida, inclusión educativa.

Hemos de tener en cuenta que forman parte de los servicios del sistema educativo que están más asumidos como parte de la estructura escolar. Nacen como elementos de apoyo al mismo, la Administración los crea porque los necesita y para el profesorado, alumnado y familias, se han convertido en esenciales; el desarrollo de su trabajo se ha transformado en un elemento común de la vida de los centros y sus responsables, los orientadores y orientadoras, en figuras imprescindibles para el apoyo a los procesos de

enseñanza y aprendizaje, la orientación laboral y vocacional, el diagnóstico del alumnado, el asesoramiento de profesorado y familias, la acción tutorial, etc.

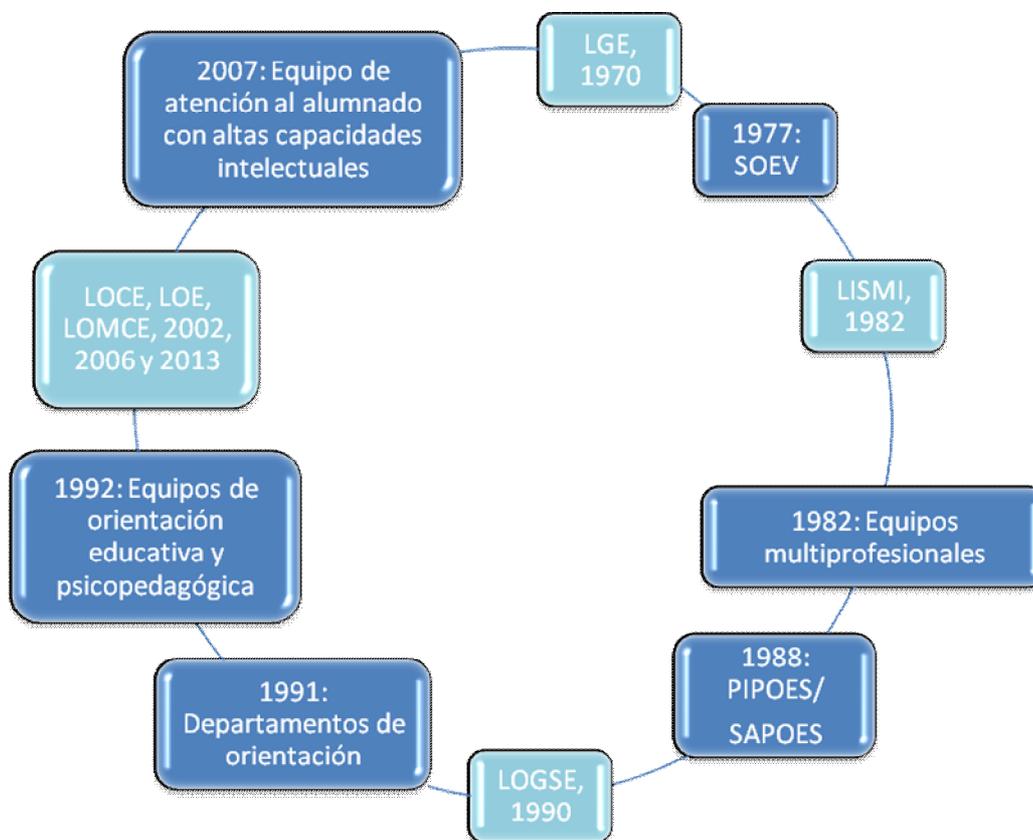


Gráfico nº 2: Los servicios de orientación educativa

### 1.1. Los servicios de orientación escolar y vocacional

Para el desarrollo de los preceptos establecidos en la LGE en materia orientadora, en 1977, se crearon los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV).

*Dependerán administrativamente de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia y funcionalmente del Servicio de Inspección Técnica de Educación donde habrá un inspector que dirija, supervise y coordine las actividades de los mismos<sup>5</sup>.*

Los SOEV nacieron con carácter experimental sólo para algunas provincias de España y una de sus funciones consistió en la detección de alumnos *atípicos*, eufemismo que se empleaba para englobar a los niños con discapacidades, fracaso escolar u otras

<sup>5</sup> Art. 3 de la Orden Ministerial de 30 de abril de 1977.

*patologías escolares del momento, como las dislexias*, para ello contaban con tres miembros que tenían que ser psicólogos y/o pedagogos.

El primer año, se desarrollaron en las provincias que determinó la Dirección General de Educación Básica, entre las cuales se encontraba Valladolid<sup>6</sup> que ya contaba con servicios de orientación en muchos de los centros privados y concertados de la ciudad, pertenecientes a la FERE; eran gabinetes y psicólogos privados que realizaban en los centros un trabajo orientado a la evaluación grupal del alumnado con el objetivo de realizar una orientación vocacional y profesional.

De entre las funciones que se les asignó la norma, destacamos la de dirigir o realizar tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente, en los momentos críticos de su escolaridad; asesorar y prestar ayuda al profesorado de EGB en la tutoría; informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales; proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas áreas culturales; y cooperar con el INEE en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial.

Revisando las Memorias del SOEV, nos llama especialmente la atención la del curso 1985/86<sup>7</sup>, en la que observamos que su trabajo consistió, en exclusiva, en la aplicación de pruebas estandarizadas a 4.000 alumnos de toda la EGB, de primero a octavo, de 20 colegios públicos de la capital y 7 de la provincia, dejando, en ese curso, el resto de funciones sin realizar. Es evidente que los SOEV no tenían entre sus funciones la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, ni tan siquiera la de ir allanando el camino hacia la integración escolar.

En estos años, el estilo de trabajo que llevaban a cabo no era el adecuado para los momentos que se avecinaban, pues no era un modelo pensado para potenciar la integración escolar, ni para determinar las necesidades educativas especiales del alumnado, las funciones que les asignaba la norma eran otras. Por lo tanto, el modelo de orientación tenía que cambiar, además, existía la necesidad de seguir haciendo diagnósticos, ya que era preciso tener un censo claro de alumnado con discapacidad que permitiera tomar decisiones adecuadas de política educativa. Así, en 1980, el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes realiza los primeros intentos de creación de una estructura encargada del diagnóstico y la clasificación de los *deficientes* y lo regula

<sup>6</sup> Orden de 30 de Abril de 1977, por la que se regula la organización con carácter experimental del *servicio* provincial de orientación escolar y vocacional para alumnos de educación general básica.

<sup>7</sup> Documento Mecanografiado de la Dirección Provincial del MEC (Servicio de Orientación Educativa y Vocacional): *Memoria Resumen. Curso 1985/86*.

a través de una orden<sup>8</sup> en la que considera necesario que existan equipos de carácter multiprofesional que atiendan a esta necesidad.

## **1.2. Los equipos multiprofesionales**

Los equipos multiprofesionales se definen con la LISMI y la publicación de una la orden<sup>9</sup>, que reguló la composición de los mismos, sus funciones y dependencia del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) considerándolos un instrumento que debía de contribuir, desde aspectos multidisciplinarios, a un mejor desarrollo del proceso educativo, orientando su actuación a los principios de individualización e integración educativas, en un ámbito territorial determinado. Además, se encargó a los directores provinciales que cuidasen de que los equipos multiprofesionales mantuvieran la oportuna colaboración con el SOEV, el Instituto de Psicología Aplicada y Orientación Escolar y cuantas instituciones y organismos de la Administración realizasen funciones orientadas al conocimiento y atención de los problemas de los *disminuidos*.

Los equipos se constituyeron con dos licenciados en pedagogía, dos en psicología, uno en medicina, dos asistentes sociales y un auxiliar administrativo, uno de ellos era el coordinador que mantenía una relación directa y permanente con el inspector ponente provincial de educación especial.

Los equipos tenían que articular su funcionamiento a través de las Inspecciones de Educación Básica, de FP y de Bachillerato en el ámbito de sus respectivas competencias. En el MEC, había una comisión integrada por el director y secretario general del INEE, un inspector central de EGB; un inspector central de FP; un inspector central de bachillerato y un jefe de sección del INEE, que se encargaba de establecer las líneas básicas de actuación de los equipos y de ejercer el control y coordinación de sus actividades.

En 1985, los SOEV convivían con los “multis” (como habitualmente se les denominaba).

*Ambos tenían planteamientos profesionales encontrados, ya que los primeros eran funcionarios y los segundos, personal laboral y con cometidos filosóficamente diferentes. Los SOEV eran los psicólogos del sistema educativo, mientras que los*

---

<sup>8</sup> Orden de 25 de junio de 1980, de desarrollo, organización y funciones del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

<sup>9</sup> Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, en la que se reguló la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del INEE.

*multis eran los que venían al sistema para poner en marcha la integración escolar, sus funciones eran completamente diferentes. Además, los SOEV contaban con el apoyo de la inspección educativa y los multis, no* (Romero, 2014: 612).

No olvidemos que los SOEV se gestan a raíz de la filosofía de la LGE, que señalaba que la orientación educativa y profesional se debía dar a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales. Y, por tanto, es evidente que era necesario crear otro servicio educativo que diera respuesta al alumnado con discapacidad.

Ambos tipos de equipos se mantuvieron con sus funciones y estructura hasta la llegada de la LOGSE pero, como las orientaciones y la realidad educativa fueron cambiando, la ley señaló nuevos cometidos a la orientación que obligaron a su reconversión en equipos psicopedagógicos, estructuras que precedieron a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica para la intervención en infantil y primaria y en departamentos de orientación para la atención del alumnado de secundaria.

### **1.3. Los PIPOES o SAPOES**

Un servicio experimental, que facilitó la integración escolar en los centros donde se implantó, fue el de orientación educativa, que se inició en centros de enseñanzas medias<sup>10</sup>, en 1987, y se reguló<sup>11</sup> con la finalidad de hacer efectivo el derecho de los alumnos a la orientación, reconocido en la LGE y en la LODE. Así, en el curso 1988/1989, se prestaba a 300 centros públicos de enseñanzas medias y, en 1988, se convocan<sup>12</sup> en centros de EGB:

*Los resultados, inicialmente positivos, alcanzados por los Servicios de Orientación, implantados con carácter experimental, en algunos Centros de Enseñanzas Medias, aconsejan iniciar una experimentación análoga en la EGB, añadiendo en este caso a las funciones orientadoras, la de apoyo psicopedagógico* (preámbulo de la Orden).

<sup>10</sup> Orden de 4 de junio de 1987, por la que se convoca la experimentación de proyectos de orientación en centros públicos docentes de enseñanzas medias para el curso 1987/1988.

<sup>11</sup> Orden de 25 de febrero de 1988, por la que se prosigue en el curso 1988/89 la experimentación de proyectos de orientación en centros públicos docentes de enseñanzas medias.

<sup>12</sup> Orden de 25 de febrero de 1988, por la que se convocan, para el curso 1988/1989, con carácter experimental, proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en centros de educación general básica.

De acuerdo con dicho objetivo, se abre una convocatoria para 200 proyectos entre centros públicos o concertados, que fueran de integración, reforma experimental del ciclo superior o centros con población escolar especialmente necesitada de la incorporación de dichos servicios. Los centros elegidos recibían el apoyo de un profesor complementario. El número de centros<sup>13</sup> seleccionados, para el curso 1988/89, ascendió a 179, de los que 154 fueron públicos y 25 concertados. El curso siguiente<sup>14</sup>, con el fin de impulsar un plan de actuación que permitiera asegurar que, en pocos años, todos los centros educativos desarrollarían con garantía actividades orientadoras, la convocatoria se abrió a 200 nuevos centros.

El Informe del Consejo Escolar del Estado del curso 1988/89 estimó que la ampliación de los servicios de orientación estaba siendo una medida positiva para mejorar la calidad de la enseñanza.

Con todas estas convocatorias, el MEC ejecutaba un plan de actuación que garantizaba, en pocos años, que todos los centros educativos incorporasen servicios de orientación. El ministerio consideró que los *servicios de orientación* no fueran desempeñados por personal ajeno al centro, sino que se hallaran íntimamente vinculados a la organización y actividad del mismo. De este modo, eran los propios centros y los propios profesores los que coordinaban y promovían las actividades de orientación educativa que correspondían a todo el profesorado.

Entre los cursos 1988/89 y 91/92, el MEC realizó convocatorias de Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa con carácter experimental, mediante diferentes órdenes ministeriales<sup>15</sup>. Su objetivo fue el desarrollo de servicios de orientación educativa, como elemento esencial de la mejora de la calidad de la enseñanza, impulsando a los centros a desarrollar actividades orientadoras. Estas convocatorias iban destinadas a centros públicos o concertados que tuvieran más de 16 unidades, que fueran

---

<sup>13</sup> Resolución de 29 de julio de 1988.

<sup>14</sup> Orden de 28 de marzo de 1989, por la que se convocan para el curso 1989/1990 con carácter experimental, Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en centros de educación general básica.

<sup>15</sup> Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se convoca, para el curso 88/89 con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de educación general básica; Orden Ministerial de 28 de marzo de 1989, por la que se convoca, para el curso 89/90 con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de educación general básica; Orden Ministerial de 19 de febrero de 1990, por la que se convoca para el curso 90/91 con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de educación general básica y Orden Ministerial de 21 de marzo de 1991, por la que se convoca, para el curso 91/92 con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de educación general básica.

de integración, de reforma experimental del ciclo superior y cuya población escolar reuniera características sociales o educativas que justificaran la necesidad de un orientador en el centro.

La implantación de estos programas experimentales supuso la dotación de recursos personales y materiales en los centros que fueron seleccionados y aparecieron publicados en las Resoluciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica<sup>16</sup>. Los recursos consistieron en la dotación de un profesor, preferentemente del cuerpo de maestros, con la titulación de licenciado en psicología o pedagogía que desarrollaría las tareas de apoyo psicopedagógico y de orientación. A estos profesores se les conocía como los PIPOES o SAPOES por las siglas correspondientes al nombre del proyecto (Proyectos o Servicios de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de EGB). En Valladolid participaron tres centros concertados<sup>17</sup> y cuatro centros públicos<sup>18</sup> y en Castilla y León hubo un total de 17 centros. Los SAPOES eran los llevaban la coordinación de los niños con necesidades educativas especiales en sus respectivos centros, pero fueron un colectivo a extinguir, sus plazas solo existieron en los centros mientras permanecieron en ellos los que la tenían, en el momento en que se fueron marchando, esta se amortizaba.

#### **1.4. Los departamentos de orientación**

En 1991, con la LOGSE ya en vigor, quedaban en Valladolid, cinco SOEV, siete “multis” y un equipo específico para atender a los *deficientes motóricos*. Además, se regula<sup>19</sup>, la especialidad de orientación para los institutos en los correspondientes departamentos de orientación (DD.OO.), cuyas funciones y composición se regularon en el *Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria* (ROC)<sup>20</sup>.

Los DD.OO., en Valladolid, aunque la norma decía que se podrían formar con, al menos, un profesor de la especialidad de psicología o pedagogía, nunca tuvieron más de un orientador por instituto, sin importar el número de alumnos que este tuvieran. El resto

---

<sup>16</sup> Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 29 de julio de 1988; de 26 de julio de 1989; del 16 de julio de 1990; y de 25 de septiembre de 1991.

<sup>17</sup> “El Salvador”, desde el curso 1989/90. “Nuestra Señora del Rosario”, desde el curso 1990/91. Y, “Sagrada Familia”, desde el curso 1991/92.

<sup>18</sup> “Virgen de Sacedón” de Pedrajas de San Esteban, desde el curso 1989/90. “José Antonio Girón” de Peñafiel, desde el curso 1989/90. “Alonso Berruguete”, desde el curso 1990/91. Y, “Tierno Galván”, desde el curso 1991/92.

<sup>19</sup> Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo.

<sup>20</sup> Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

de la composición del DO estaba formado por profesores para los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico, profesores técnicos de FP y maestros de apoyo a la educación compensatoria y a la integración escolar. Los departamentos se fueron configurando poco a poco y, en muchos institutos, tardaron toda la década en estar más o menos completos.

El MEC publica una Circular<sup>21</sup>, dirigida a los directores provinciales de educación, por la cual se concedía a 150 centros, que habían sido seleccionados en toda España, para crear en ellos un departamento de orientación y se indicaba que, en breve, saldría la convocatoria para el concurso público de traslado, en la cual aparecerían las plazas para cubrirlos.

En los centros concertados, los orientadores fueron contratados con cargo al pago delegado del MEC, pero solo a tiempo parcial y para la educación secundaria. Este colectivo no tenía asumidas unas funciones orientadas hacia la integración escolar, sino que se encaminaron más, en los primeros momentos, a tareas de evaluación de grupo enfocadas a la orientación educativa y laboral.

Con el desarrollo de la LOGSE se potenciaron las tareas orientadoras y se ampliaron, considerablemente, el número de profesionales dedicados a las mismas. La LOCE, LOE y LOMCE dieron la responsabilidad de regular el funcionamiento de los órganos de orientación a las Administraciones educativas.

Los orientadores de los institutos fueron figuras relevantes, por un lado, para que el alumnado de integración que pasaba de primaria a secundaria fuera atendido y, por otro, para el resto del alumnado con el cumplimiento de las otras funciones.

Vemos que, con el paso del tiempo, ninguna de las leyes educativas les ha cambiado sustancialmente su papel, lo que ha permitido que se hayan convertido en servicios indispensables en la vida de los institutos. Tanto es así, que una de las reivindicaciones de los últimos años consiste en la petición de completar los departamentos de orientación con todos los perfiles profesionales y de tener en cuenta la ratio de los institutos para aumentar su plantilla, en muchos casos insuficiente.

### **1.5. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica**

---

<sup>21</sup> Circular a los directores provinciales sobre puestos de psicólogo o pedagogo en departamentos de orientación en secundaria (1991).

En 1992, se regula<sup>22</sup> la estructura y las funciones de los nuevos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Estos nacen con un carácter interdisciplinar y para prestar un servicio de asesoramiento y apoyo al sistema escolar. Dos años después de su creación, los EOEP se sectorizan<sup>23</sup> y en 1996, a través de una Instrucción del BOMECE<sup>24</sup> se regula su funcionamiento.

Así, se organizaron en Valladolid 4 equipos de carácter general para la ciudad, 6 para la zona rural, 3 provinciales de atención temprana y 1 de atención a las deficiencias motoras. Los sectores y la distribución de los centros se organizaron en la dirección provincial, así como el tipo de atención temporal en el que estos eran atendidos por los diferentes miembros del equipo. Se establecieron: a) centros de atención preferente que eran todos aquellos, tanto públicos como concertados, que tenían integración; a estos centros acudía un día entero, semanalmente, un psicopedagogo y un trabajador social; b) centros de atención quincenal o mensual, aquellos que tenían alumnado de integración pero eran centros pequeños; y c) centros de atención puntual, a los que no se iba con regularidad, solo se acudía si surgía alguna demanda.

Además de los EOEP de carácter general, la orden de 1992 dio la posibilidad de crear equipos especializados para la orientación y atención educativa temprana y para la orientación y atención educativa a alumnado con *minusvalías o disfunciones específicas*. Estos últimos, se presentaban como muy útiles en el caso de la evaluación de alumnado con discapacidad motora o auditiva.

Los EOEP estaban integrados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y, en el caso de los equipos de atención temprana, por maestros especialistas en audición y lenguaje. El MEC se comprometió a ir dotándolos progresivamente con estos profesionales, de acuerdo con la amplitud de sus responsabilidades y las necesidades de los centros escolares de su demarcación y obligó a que, para asegurar la evaluación psicopedagógica de los alumnos, en cada equipo hubiera, al menos, un titulado en psicología y otro en pedagogía. Los equipos nacieron dependientes de las direcciones provinciales, a través de las unidades de programas educativos.

---

<sup>22</sup> Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

<sup>23</sup> Orden de 7 de septiembre de 1994, por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

<sup>24</sup> Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

Las funciones de los psicopedagogos giraban en torno a la integración: diagnósticos, orientación a familias y centros, aportación de materiales para el trabajo con los alumnos integrados, organización del profesorado de apoyo, ayuda en la elaboración de adaptaciones curriculares, etc. Los trabajadores sociales se ocupaban de que los centros respondieran a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo. Los maestros de audición y lenguaje se responsabilizaban de la intervención educativa con alumnos con dificultades en la comunicación oral y escrita en las etapas tempranas.

Los años 90 generan más normativa que vincula al alumnado que presenta necesidades educativas especiales con los equipos psicopedagógicos, especialmente, la que tiene que ver con su evaluación<sup>25</sup> en la que se especifica todo el procedimiento a seguir tanto en la escolarización, como en la evaluación psicopedagógica y las normas específicas de los diferentes colectivos como, por ejemplo, el de los superdotados<sup>26</sup>. Los años que transcurren entre la LOGSE y la LOMCE, no han generado grandes cambios en los EOEP en Castilla y León, ni en lo que respecta a la dotación de recursos humanos, ya que no se han ampliado las plantillas, ni en el ámbito legislativo, han variado sus funciones. Hay otras CCAA que han adoptado modelos donde los orientadores de primaria están en los centros y forman parte de sus plantillas.

A pesar de haberse realizado en la comunidad autónoma un *Plan de Orientación*<sup>27</sup>, el modelo sigue siendo el mismo: un servicio útil, según las valoraciones anuales que de él hacen todos los centros educativos, pero cada vez más insuficiente pues, a medida que se han ido superando las primeras fases de integración, las demandas de los centros y de las familias son más exigentes.

Uno de los caballos de batalla de los EOEP desde sus inicios ha sido el de convencer al profesorado y a los equipos directivos de que los niños de integración debían salir de clase lo menos posible, solo para aprendizajes puntuales y concretos y no para hacer un tipo de enseñanza paralela a la de su clase; otro, es un conflicto que se

---

<sup>25</sup> Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema Educativo.

Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

<sup>26</sup> Resolución de 29 de abril de 1996, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

<sup>27</sup> Plan de Orientación Educativa; Aprobado por Orden de 13 de febrero de 2006 de la Consejería de Educación.

genera en ocasiones y que produce desavenencias con la inspección y los equipos directivos, es la excesiva demanda de diagnósticos psicopedagógicos pues esta tarea, a veces, llega a colapsar su trabajo, impidiéndoles realizar otras funciones que ellos consideran igualmente importantes.

### **1.6. El equipo de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales**

A lo largo de los años 2000, la Junta de Castilla y León concede una atención específica a la respuesta educativa que se debe dar al alumnado superdotado; para ello organiza un *servicio específico*, con tres profesionales con el perfil de psicólogos, que se encarga de promover la formación y sensibilización del profesorado y de la publicación de dos libros<sup>28</sup>: uno, dedicado al enfoque educativo que se debe dar a este alumnado, los modelos teóricos, los primeros pasos para la identificación de los chicos y chicas con sobredotación y la intervención educativa y, otro, dedicado expresamente a los procesos de evaluación e identificación de los mismos.

Una preocupación de este servicio es que *las necesidades educativas específicas de los alumnos superdotados no han sido suficientemente consideradas en muchos de nuestros centros educativos* (Elices et al., 2003:13), por lo que su actuación está fundamentada en paliar esta circunstancia.

En 2007, el servicio se transforma en un Equipo de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual<sup>29</sup>, para prestar atención a Castilla y León; tiene su sede en Valladolid y, en 2012, modifica su denominación por la de *equipo de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales*.

Entre sus funciones, destacamos las de asesoramiento y formación a otros profesionales de la educación y a las familias; la selección y preparación de material específico (de evaluación, de apoyo, etc.) y su difusión, así como la de experiencias educativas adecuadas; y la atención a casos concretos de alumnos que sean propuestos por los EOEP o por los DD.OO.

## **2. Los servicios complementarios de apoyo a la integración escolar**

El manejo de una profusa documentación nos ha permitido reconstruir la creación de los primeros servicios complementarios de apoyo a la integración escolar: el de apoyo al

---

<sup>28</sup> Elices et al., 2003.

<sup>29</sup> Orden EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen (...) el equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual. Y se modifica su denominación por Equipo de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales por Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre.

alumnado con discapacidad auditiva, el de apoyo a deficientes visuales y el de apoyo a los problemas de conducta. Fueron servicios pioneros que se constituyeron con cupos de profesorado, conseguidos a mayores de las necesidades ordinarias que cubría el MEC y formados por personas en comisión de servicio, elegidas, especialmente, por su cualificación profesional. En la mayoría de estos servicios, las plazas no se crearon jurídicamente, ni salieron a concurso de traslados, evitando así que se cubrieran por profesionales que las elegían por su ubicación y no por el cometido de las mismas, con lo cual han tenido un componente vocacional que ha sumado valor al rendimiento del desempeño profesional.

En la actualidad, siguen existiendo aunque han evolucionado, como veremos a continuación, para adaptarse a la nueva normativa y a los cambios en el mundo de la discapacidad debido a los avances científicos, médicos, tecnológicos o a las nuevas teorías.



Gráfico nº 3: Servicios complementarios de apoyo a la integración escolar

## 2.1. Servicio de apoyo al alumnado con discapacidad auditiva

En el mundo de los *sordos*<sup>30</sup>, los padres de los años 80 empezaron a plantearse qué pasaba con sus hijos cuando terminaban la escolarización y por qué no se les formaba, como a otros muchos alumnos, en alguna rama de la formación profesional que los preparase para la incorporación al mundo laboral.

<sup>30</sup> Se emplea la terminología de la época.

La realidad era que los alumnos *sordos* no tenían ningún sitio para poder estudiar una FP adaptada en la provincia. Por esta razón, la Asociación de Padres y Amigos del Sordo (ASPAS) y la dirección provincial de educación de Valladolid montan, en el curso de 1984/85, la primera experiencia de integración en la FP. Para poder llevarla a cabo, ASPAS contrató a una maestra de apoyo para que ayudase a los alumnos en el proceso de integración y la Administración puso a disposición de la experiencia las ramas de Química y Electrónica del instituto “Galileo” de la ciudad que fue seleccionado porque en él había matriculados pocos alumnos y se impartían diferentes especialidades profesionales. Se integraron 5 alumnos en Química y 2 en Electrónica.

Los objetivos generales fueron conseguir la integración social del alumnado, por medio de la preparación profesional y la integración académica, con los apoyos personalizados que fueran precisos.

Para paliar las dificultades que los chicos se iban encontrando, se organiza un servicio con un par de profesoras de apoyo que conocían la lengua de signos al objeto de que ayudasen, cada día, al alumnado al terminar las clases, comprobando qué era lo que habían entendido y explicándoles lo que no habían captado. El alumnado *sordo* empieza a integrarse, sin embargo, lo que *a priori* parecía un problema solucionado pues ya estaban escolarizados aprendiendo un oficio, no fue exactamente así, ya que algunos no avanzaban correctamente en sus aprendizajes, presentaban muchas dificultades y estaban perdidos, por lo que la actuación del *servicio* se hacía cada vez más imprescindible.

En los cursos siguientes se fueron matriculando más chicos en casi todas las ramas de la formación profesional y se ampliaron el número de institutos que los integraban al “Ramón y Cajal” y al “Politécnico”<sup>31</sup>.

El trabajo del *servicio* se desarrollaba en dos ámbitos: uno, en el horario lectivo del alumnado donde se realizaban las adaptaciones curriculares pertinentes y se las pasaban al profesorado ordinario; hacían, también, de enlace entre los alumnos *sordos* y sus profesores a los que explicaban los principios básicos de cómo organizar las clases para que el alumno con discapacidad auditiva las pudiera seguir con la mayor normalidad posible; además, asesoraban en las decisiones de escolarización y en las de evaluación y, el otro, fuera del horario lectivo de los alumnos, en el que atendían directamente a los chicos y les solucionaban las dudas de lo que no habían entendido en clase.

---

<sup>31</sup> Actual IES “La Merced”

Las dificultades para los profesionales del servicio eran explicar o interpretar en signos clases de electrónica, de tecnología o de cualquier materia específica, por la propia especificidad de sus contenidos.

El *Servicio de Sordos* se convierte en una experiencia pionera en toda España y el MEC dota a la provincia de cupo de profesorado extraordinario para mantenerlo. El requisito que, desde la dirección provincial, se exige al profesorado que opte al mismo, es que conozcan la lengua de signos. La Federación de Sordos se implicó<sup>32</sup> aportando entre dos o tres intérpretes de lengua de signos (dependiendo del número de alumnos que se matriculaban cada año).

El servicio funcionó con dos maestras de apoyo y los intérpretes de lengua de signos hasta que se generalizó la integración escolar. Su régimen de funcionamiento siguió siendo el que hemos mencionado pero abiertos a cualquier instituto que tuviese alumnado con discapacidad auditiva y cambiando el perfil del profesorado que pasó a ser del cuerpo de enseñanzas medias. Ubicaron su sede en el IES “Galileo”, que era el que llevaba más años trabajando con este alumnado y se había convertido en el centro más significativo y de referencia para la atención específica. El servicio se encargó, también, de la elaboración de actividades específicas para el alumnado y de la programación de las FCT y seguimiento de las mismas.

Por otra parte, el alumnado con discapacidad auditiva de educación infantil y primaria, empezó a escolarizarse en centros de integración preferente<sup>33</sup>, a partir de 1986. Su perfil era el de *sordo signante*, en régimen de integración. El alumnado que además presentaba deficiencias asociadas era escolarizado en el centro específico de auditivos y de educación especial “Obra Social Santuario”. Estas nuevas escolarizaciones requerían no solo de la atención por parte de profesorado de apoyo especialista y del *Servicio de Sordos*, sino, también, de un apoyo de material específico, como las emisoras de FM, que se convirtieron en otro de los cometidos a abordar por el *servicio*: las llevaban a los centros, las instalaban y daban la formación básica para su uso.

---

<sup>32</sup> Pagó, desde el comienzo de la experiencia, hasta la generalización de la integración escolar en educación secundaria, a una intérprete. Actualmente, es la Consejería de Educación la que se encarga de la contratación de los intérpretes.

<sup>33</sup> Los centros preferentes que empezaron la integración fueron el colegio concertado “Niño Jesús”, situado en la zona centro de la ciudad y el colegio público “Miguel de Cervantes”, situado en una de las barriadas más pobladas de la ciudad, la de Las Delicias.

En pocos años, el perfil de este alumnado empieza a cambiar como consecuencia de las mejoras técnicas, las operaciones de implante coclear, la detección temprana<sup>34</sup> y la integración en primaria, lo que produce una reducción del alumnado en FP y el comienzo de su integración en secundaria. En los años 90, y con algún alumno en bachillerato, la media del alumnado *sordo*, que requiere atención específica por parte del servicio, es de unos 15 alumnos por curso. A partir de ahí, además de las tareas habituales, hay que sumar otras ocupaciones que se habían generado como consecuencia del nuevo perfil descrito, tales como la rehabilitación de los implantados cocleares, la atención al alumnado con trastornos específicos de la comunicación: afasias, disfasias, etc. También, hubo que actualizar el censo de alumnado *sordo* o con deficiencia auditiva y realizar un asesoramiento al profesorado como consecuencia de la nueva normativa que señalaba las adaptaciones de acceso al currículo, nuevas formas de organización y metodologías favorecedoras del desarrollo de la comunicación en el aula, etc.

A partir de los años 2000, la detección y derivación del alumnado estaba totalmente establecida a través de los EOEP en los centros de educación infantil y primaria y de los orientadores en los centros de secundaria; una vez detectado un alumno con discapacidad auditiva y planteados los apoyos que precisa se solicita la intervención del servicio.

En Valladolid nunca se ha establecido un equipo psicopedagógico especializado en discapacidad auditiva y el servicio, en estos últimos años, se ha visto reducido a una sola persona de apoyo para toda la ciudad y provincia, más los intérpretes. Teniendo en cuenta el nuevo perfil del alumnado con discapacidad auditiva, es posible que este servicio pueda desaparecer en un futuro próximo, aunque esto no debería suceder hasta el día en que los maestros de audición y lenguaje (AL) asuman la función de enseñar lenguajes alternativos, aspecto que forma parte de su formación inicial, pero que, tradicionalmente, nunca ha sido asumida por el colectivo.

## **2.2. Servicio de apoyo a alumnado con discapacidad visual**

En 1984, se crea en Valladolid la Asociación de Padres ASVAIN<sup>35</sup>, con el objetivo de demandar al MEC la integración de sus hijos *ciegos* y *deficientes visuales* en los centros ordinarios de su lugar de residencia. En 1986, la dirección provincial, establece un

---

<sup>34</sup> Valladolid era en 1988, una ciudad pionera pues, en el Hospital Clínico, realizaba pruebas de sordera a todos los niños en el momento del nacimiento.

<sup>35</sup> Asociación Vallisoletana de Alumnos Invidentes.

*Programa de Integración de los Alumnos Deficientes Visuales* y, para poder llevarlo a cabo, firma un Acuerdo Marco con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)<sup>36</sup> para la integración, en los centros ordinarios, del alumnado *ciego y deficiente visual*, que estaba, en esos momentos, acudiendo a los centros de la ONCE<sup>37</sup> diseminados por la geografía española. En estos centros se impartían estudios correspondientes a los niveles de EGB, bachillerato y FP, en régimen de media pensión o internado, dependiendo de la localización geográfica del medio familiar.

Ese mismo año, la dirección provincial convoca un concurso de méritos para la provisión, en régimen de comisión de servicios, de dos plazas de profesores de apoyo itinerantes, con carácter experimental y por tres años y, en septiembre del curso 1986/87, dos maestros comienzan a trabajar con 15 chicos integrados en 13 centros<sup>38</sup>, en el *Servicio de Apoyo a Ciegos* junto a otros personal de la ONCE (otra profesora y, a tiempo parcial, una asistente social y una técnico de rehabilitación básica).

El *Servicio de Apoyo a Alumnos Ciegos y Deficientes Visuales* tenía encomendadas las siguientes funciones básicas: apoyo educativo y personal a todos los niños *ciegos o deficientes visuales* que no podían seguir el ritmo normal de clase; asesoramiento y orientación al profesorado ordinario; perfeccionamiento y sensibilización de todos los profesionales que trabajaban directamente con este alumnado; y colaboración con los padres. El apoyo a los alumnos integrados lo realizaban en los propios centros donde habían sido escolarizados.

Los niños no escolarizados, de 0 a 3 años, eran atendidos por el *Servicio de Atención Temprana* del INSERSO; los alumnos de educación infantil y de edad escolar obligatoria, por los profesores del MEC; y el alumnado de etapas postobligatorias y universitarios, por los miembros del mismo pertenecientes a la ONCE. Uno de los elementos de discrepancia entre el MEC y la ONCE siempre ha sido y sigue siendo en la actualidad que la ONCE no considera de su ámbito de intervención el apoyo al alumnado plurideficiente.

En el curso 1991/92, con la LOGSE ya en vigor, la población escolar que se atendía era de 43 alumnos de todas las etapas educativas y la ONCE aumentó sus prestaciones

---

<sup>36</sup> En el acuerdo colaboraba también el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) para atender a los niños en la etapa de la estimulación precoz de 0 a 3 años.

<sup>37</sup> Había 5 centros para ciegos en toda España: Alicante, Barcelona, Madrid, Pontevedra y Sevilla.

<sup>38</sup> Los colegios de EGB "Pío del Río Hortega", "González Regueral", "La Milagrosa", "Patrocinio San José", "Giner de los Ríos", "El Salvador", "Hijas de Jesús", "Hnos. Maristas", "San Pío X", "Vicente Aleixandre", "Pozaldez" y los institutos "Núñez de Arce" y "Gómez Pereira" de Medina del Campo.

poniendo a disposición del *servicio* a dos profesores y, puntualmente, a su psicóloga, oftalmólogo, técnico de rehabilitación básica, instructor técnico, asistente social y bibliotecario.

En los cursos siguientes, desde la dirección provincial se amplió el servicio con un profesor más del MEC; se continuó con la formación del profesorado, especialmente, de los especialistas de educación plástica, visual, artística, y educación física, para que desarrollaran estrategias de trabajo con este alumnado; se adquirió software específico<sup>39</sup>, etc. Eran tiempos en los que cualquier material que se descubría parecía útil, todo estaba por aprender, desde cómo enseñar plástica a un *ciego* o cómo jugar con él al baloncesto.

El trabajo pedagógico se estructuró en tres niveles:

a) A los niños *ciegos* se les aportaba todo el material didáctico en Braille y en libros hablados. Se les facilitaba una máquina Perkins y todo el apoyo necesario para que realizasen la escolaridad como cualquier niño vidente. Si tenían restos visuales recibían el apoyo con ayudas ópticas especiales (lupas, telescopios, etc.).

b) Con el profesorado coordinaban los programas de los alumnos, las adaptaciones curriculares, las adaptaciones del material necesario, la metodología adecuada del aula, la transcripción al Braille, la evaluación.

c) Con los padres se desarrolló, básicamente, una labor de orientación encaminada a la participación en los centros escolares donde estaban escolarizados sus hijos.

En los momentos actuales, el servicio sigue funcionando en convenio con la ONCE y en él hay tres profesoras de apoyo de la Junta de Castilla y León y otras tres de la ONCE. Siguen repartiendo las funciones entre la enseñanza obligatoria de la que se ocupan las primeras y las etapas postobligatorias para las segundas. Es un apoyo asumido por todos los centros que lo consideran indispensable pues el servicio aporta los elementos materiales y la intervención profesional necesaria para el progreso educativo del alumnado con discapacidad visual.

### **2.3. Servicio de apoyo a los problemas de conducta**

La dirección provincial de Valladolid constata que no tenía infraestructura técnica ni servicios de apoyo adecuados para atender al alumnado al que la normativa, de los años 80, denomina *inadaptado*. Las alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar, en los comienzos de la integración, constituían uno de los aspectos que, conjuntamente con

---

<sup>39</sup> "Visualpc" y "Kijkdoos".

el aprendizaje, suscitaban mayor preocupación entre los profesores de las diferentes etapas educativas. Una preocupación fundamentada en los datos y que ponía de manifiesto la insuficiencia en las prestaciones educativas que dichas necesidades recibían en estos momentos.

El alumnado con alteraciones del comportamiento no era atendido o esto se hacía de forma muy diversa en las aulas de apoyo de pedagogía terapéutica. Este descontrol era debido a que no estaban incluidos en las categorías que les hacían susceptibles de atención especial, a pesar de la repercusión que generaban sus conductas en los centros, que afectaban al desarrollo saludable del ámbito escolar, deteriorando la convivencia y generando disfunción en la interacción familiar-escuela.

Identificar a este alumnado y su adecuada atención se convirtió, por tanto, en una prioridad; tarea ardua y complicada pues en ella primaban criterios subjetivos y el concepto de *inadaptación* era amplio: alumnos que por razones ambientales, principalmente, presentaban niveles de inadaptación escolar y social, significativamente superiores a la normalidad estadística. En los manuales del momento venían identificados con denominaciones del tipo: *conducta disruptiva*, *alteraciones emocionales*, *caracteriopatías*, *comportamiento antisocial*, etc. La prevalencia se situaba aproximadamente en torno al 0.5% de la población en edad escolar (de 5 a 14 años). Este alumnado padecía una escasa aceptabilidad social y estaba sometido a una elevada intolerancia ambiental, hasta el punto de que, prácticamente en el 100% de los casos, los responsables de los centros manifestaban sin ningún tipo de ambigüedad ni hipocresía que su objetivo era *quitárselos de encima* bajo el argumento del derecho del resto de los alumnos “no problemáticos” a no ser perturbados en el desarrollo de las actividades escolares habituales. El problema se consideraba mayor y más grave cuanto más generalizado se hallaba en distintos escenarios y momentos y en función de los intentos (informales o planificados) de solución fracasados.

Ante este panorama, los responsables provinciales consideraron que se necesitaba una atención psicológica y educativa especial que posibilitara la plena integración en el medio escolar ordinario, por lo que, el *Servicio de Apoyo a Alumnos con Alteraciones del Comportamiento* empezó a funcionar en Valladolid, en el año 1987, de manera pionera y única en toda España, con dos psicólogos. Paralelamente, la dirección provincial y el Servicio de Psiquiatría del Hospital Clínico Universitario hacen el primer proyecto para

experimentar, a lo largo de tres cursos, la integración escolar de niños con problemas de comportamiento y desajustes de personalidad.

El número de demandas de intervención y de alumnos creció enseguida por lo que el segundo año, curso 1988/89, se decide ampliar el servicio con una maestra. A partir de esos momentos, encaminaron sus actuaciones hacia la intervención directa con alumnos, montando un aula de modificación del comportamiento que les permitiese incorporarse a una escolarización adecuada, ya que muchos de estos alumnos estaban desescolarizados.

En los años siguientes, se dieron cuenta de que tenían que cambiar el modelo pues era más favorable para los chicos trabajar en sus propios centros y evitar situaciones marginales que no siempre conducían a la generalización de las nuevas conductas aprendidas. Comenzaron a contar con el apoyo del Servicio de Psiquiatría Infantojuvenil del Hospital Clínico y comienza a desarrollarse un proceso de coordinación realizando sesiones clínicas de trabajo que permitían a todos los profesionales una visión multidisciplinar de los casos atendidos. Esta modalidad de coordinación se sigue realizando en la actualidad.

El servicio se basó en los siguientes pilares básicos que le dieron solvencia y, gracias a los cuales, empezaron a obtener resultados positivos: una atención multiprofesional basada en la atención a los niños en la escuela; una atención a los padres, desde la escuela de padres; la coordinación con psiquiatría infantil; y una permanente evaluación de su actuación.

El número de demandas creció considerablemente por lo que el servicio se amplió hasta tener cinco maestros<sup>40</sup> especialistas en pedagogía terapéutica y un aula nueva de tratamiento con el objetivo de atender, en períodos concretos, a los alumnos que presentaban graves alteraciones del comportamiento. La intervención en este aula era para llevar a cabo un control estimular en un ámbito restringido que permitiera adquirir determinados repertorios conductuales que, posteriormente, deberían generalizarse a la vida ordinaria. También empezaron a enseñar, en la escuela de padres, instrumentos básicos de manejo conductual y estrategias para reducir los sentimientos negativos y la ansiedad generada por las alteraciones de sus hijos.

Poco a poco, se amplió la coordinación a otras instituciones y organismos como los Servicios de Protección a la Infancia, los Centros de Acción Social de los Ayuntamientos y

---

<sup>40</sup> Los dos psicólogos se marcharon.

de la Diputación Provincial, el Equipo Técnico del Juzgado de Menores, el Voluntariado Social, etc. Y, el modelo de intervención se fue perfilando para atender a todo tipo de centros, públicos, concertados o privados y a todas las etapas educativas, desde infantil hasta la secundaria de toda la provincia; realizar una intervención directa con el alumnado, el profesorado y los padres; realizar una labor de coordinación con tutores, profesores de apoyo, equipos de profesores, equipos psicopedagógicos y profesionales de las otras administraciones; actuar con los alumnos a demanda de los centros; y atender inmediatamente las situaciones urgentes de crisis o de crispación tanto de adultos como de alumnos, para evitar, en lo posible, tensión y dificultad para la futura intervención.

El servicio, en 1995, consideró que para poder realizar su tarea, debía de clarificar quiénes eran los alumnos con alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar, por lo que consideran que el concepto “alteraciones del comportamiento” tenía diferentes connotaciones: una, la relacionada con el alumnado con “problemas de conducta” cuyo comportamiento, a criterio del profesorado, era el que no se ajustaba a la norma escolar debido, fundamentalmente, a disfunciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, a situaciones de desventaja social y, en ocasiones, a procesos de marginalidad y, otra, la del alumnado con “trastornos del comportamiento”, que eran los que presentaban conductas clasificables en las categorías diagnósticas utilizadas habitualmente en psiquiatría de la infancia y de la adolescencia.

El servicio, a finales de los 90, se reconvierte hacia una intervención más global en la que contempla la prevención, la terapia, el desarrollo de habilidades sociales, la orientación en la resolución de conflictos interpersonales, el desarrollo de habilidades individuales, el aprendizaje de experiencias de mediación, la colaboración en la realización de adaptaciones curriculares y compensación educativa, y el diseño de intervenciones que tuvieran en cuenta al alumno y su contexto, con actuaciones en el ámbito escolar, personal, familiar, médico y social.

Un dato muy significativo de la importancia que este servicio ha adquirido, es que es muy demandado para formar a profesionales de otras provincias.

Su trayectoria ha continuado así hasta 2007, año en el que desaparece como servicio y se crea jurídicamente como un equipo a través de una orden<sup>41</sup> que cambia su configuración a tres profesores de la especialidad de psicología y pedagogía y establece

---

<sup>41</sup> Orden EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen (...) y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta en Castilla y León.

la constitución de tres *Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta*, con sedes en León, Valladolid y Burgos. En la misma, se concreta su ámbito de actuación y sus funciones:

*a) El asesoramiento al profesorado sobre la conducta alterada del alumnado y sus implicaciones educativas. b) La aportación metodológica sobre los procedimientos eficaces para la adecuación de las conductas. c) El desarrollo de intervenciones de carácter extraordinario en los centros educativos, para la aplicación de programas para la integración conductual del alumnado. d) La incidencia en el trabajo con el alumnado y las familias, a nivel individual y grupal. e) La selección y difusión de experiencias exitosas en el contexto escolar. f) La coordinación con distintas instancias, particularmente del ámbito educativo, sanitario y social.*

Esperamos que el hecho de constituir este equipo con psicopedagogos, no haga que se modifique su función de intervención directa en el tratamiento del alumnado, por la de “diagnosticadores o recomendadores” de medidas, aspecto que ya se vio inútil en los años 90 y se desechó, cambiando a los profesionales por maestros especialistas en pedagogía terapéutica.

### **3. Otros servicios de apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado**

Además de los servicios vistos hasta este punto, queremos también señalar, otros que se producen, igualmente, a partir de los años 80, que apoyan y complementan la estructura escolar básica en el campo de la integración escolar. Su búsqueda nos ha llevado a hacer un análisis de las diferentes situaciones que se dieron y que enriquecieron la vida de los centros, pues, no solo sirvieron para apoyar la integración, sino que a su vez, fueron aportando elementos que beneficiaron a toda la comunidad educativa.

Los servicios que señalamos no son los únicos, pero sí los más singulares en lo que se refiere al impulso que dieron a la integración escolar.

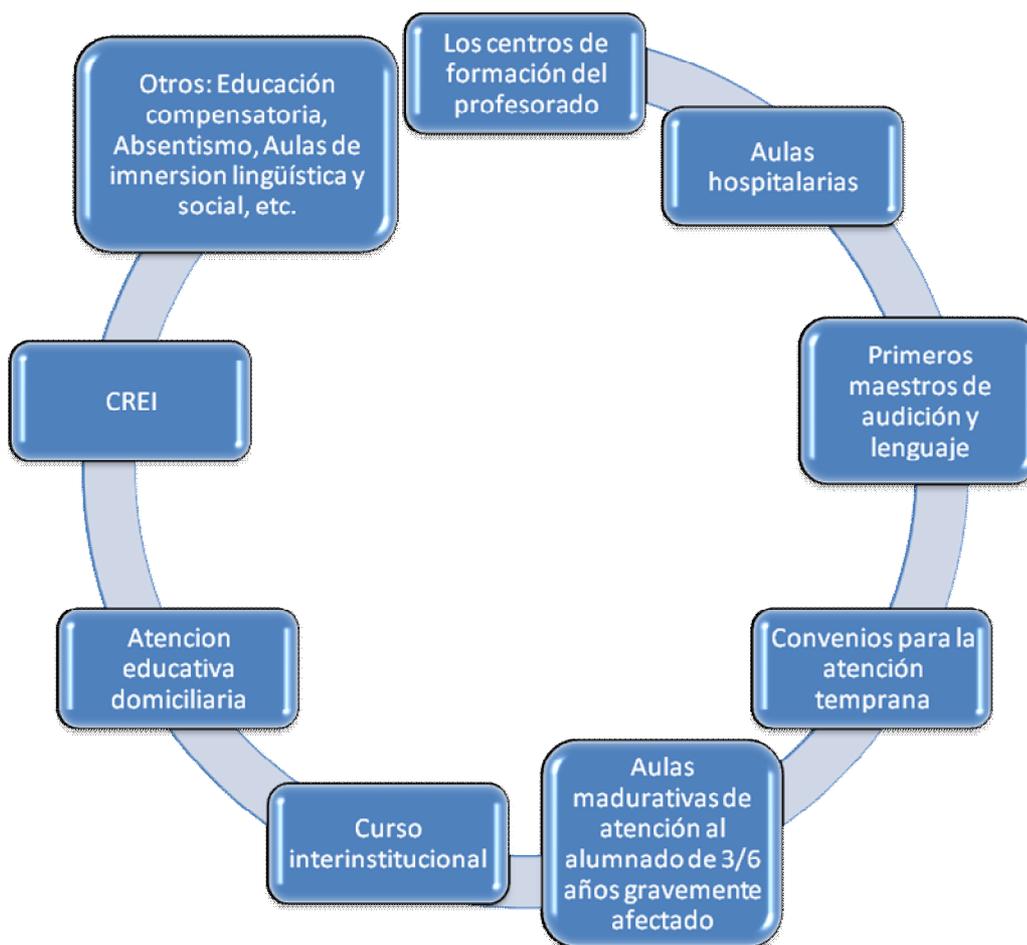


Gráfico nº 4: Servicios de apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado

### 3.1. Los centros de formación del profesorado

Para que la integración escolar pudiera llevarse a cabo con garantías de éxito, su puesta en marcha tenía, inevitablemente, que estar asentada sobre un proceso de formación de calidad, intenso, diferenciado y especializado. Era fundamental aumentar el nivel de conocimientos específicos del profesorado, de los EOEP y de los DD.OO. El MEC fue consciente de que no era sencillo modificar las prácticas educativas del profesorado, por lo que tenía que acercarse a los centros y proponer figuras cercanas al profesorado para liderar y coordinar esa formación. Así aparecen los Centros de Formación del Profesorado (CEP) que se crean en 1984<sup>42</sup>, como entidades encargadas del perfeccionamiento del profesorado, fomento de su profesionalidad y desarrollo y difusión de actividades de renovación pedagógica.

<sup>42</sup> Real Decreto 2112/84, de 14 de noviembre de 1984, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores.

En Valladolid, en principio, solo se creó un CEP que dependía de la dirección provincial de educación a través de la unidad de programas educativos. Realizaba anualmente un *Plan Provincial de Formación* después de efectuar el análisis de las necesidades de formación del profesorado, tener en cuenta las preferencias y demandas formativas efectuadas por el colectivo y las necesidades detectadas por los responsables de la Administración.

Cuando empieza la integración escolar, los CEP tenían una fuerza enorme pues se consideraba que la universidad estaba muy lejos de la realidad educativa por lo que era más apropiado hacer la formación entre el propio profesorado que experimentaba en vivo y en directo con sus alumnos.

En la estructura orgánica de los CEP existía la asesoría de educación especial que era la encargada de proporcionar las herramientas de intervención al profesorado, de dar a conocer experiencias y de quitar el miedo a recibir en las aulas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los CEP prestaron un servicio fundamental para que el profesorado perdiera el miedo y adquiriera la seguridad suficiente para aceptar la integración en sus aulas, sin embargo, algunos autores consideran que el profesorado ordinario no recibió la formación adecuada sobre el alumnado con necesidades educativas especiales y, por tanto, carecía de recursos para hacer frente a su educación (Sahuquillo, 1987). Responsables de la dirección provincial de educación de Valladolid manifestaron en 1988, que la situación de la formación de profesores y equipos psicopedagógicos en educación especial, era negativa; que la preparación de los equipos para atender a los alumnos gravemente afectados no existía y que, en la universidad, no había profesorado específico especializado en la educación especial para formar a los futuros profesores; creían que el problema de fondo era porque aún se duda de la “educabilidad” de las personas con discapacidad; aunque también eran conscientes de que el incipiente programa de integración escolar estaba demandando un proceso de formación fortísimo (Verdugo y Rodríguez, 1988).

Hoy día, los nuevos Centros de Formación del Profesorado y de Innovación Educativa (CFIE), aunque han continuado con líneas básicas de funcionamiento muy similares a las de los años anteriores, se han diferenciado en la búsqueda de la superespecialización, así tenemos CFIE de Idiomas o de Tecnologías de la Información y de la Comunicación, además, de los de carácter general que siguiendo las directrices de

la OCDE<sup>43</sup> están incorporando en sus planes de formación las nuevas competencias profesionales que requieren las sociedades actuales y, como consecuencia, los sistemas educativos.

### **3.2. Las aulas hospitalarias**

La LISMI fue una ley fundamental para el arranque de la atención a los niños hospitalizados ya que en ella se señaló, claramente y por primera vez en nuestro país, que los niños que estuvieran convalecientes en un hospital debían ser atendidos en el plano pedagógico.

*Todos los hospitales, tanto infantiles como de rehabilitación, así como aquellos que tengan servicios pediátricos permanentes, sean de la Administración del Estado, de los Organismos Autónomos de ella dependientes, de la Seguridad Social, de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales, así como los hospitales privados, que regularmente ocupen cuando menos la mitad de sus camas, con enfermos cuya estancia y atención sanitaria sean abonadas con cargo a recursos públicos, tendrán que contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en dichos hospitales.*

El INSALUD sacó a la luz un *Plan de Humanización* en busca de la calidad y de la satisfacción de los usuarios, en el que incorporó la idea de la inserción de profesores en los hospitales. Y el real decreto de ordenación de la educación especial, estableció que las Administraciones educativas podrían concertar, con las instituciones sanitarias, el establecimiento de dotaciones pedagógicas necesarias para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los niños en edad escolar ingresados en ellas.

Teniendo en cuenta todas estas circunstancias, en Valladolid, en 1985, se puso en marcha el aula del Hospital Clínico Universitario y, en 1987, la del Hospital Río Hortega, que fueron las dos primeras de Castilla y León<sup>44</sup>. Las únicas experiencias que existían en la ciudad las había protagonizado el centro hospitalario de San Juan de Dios, en 1960, con la atención a personas con discapacidad psíquica. Las primeras demandas que

---

<sup>43</sup> Informe "Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers"

<sup>44</sup> En 1989, se incorpora el Hospital General Yagüe, de Burgos; en el 95, el Hospital Universitario, de Salamanca, el Hospital General, de Segovia y el Hospital Ntra. Sra. de Sonsoles, de Ávila y, en el 97, el Hospital Princesa Sofía, de León.

solicitan conjuntamente atención sanitaria y escolar, proceden, una, de 1965, cuando una epidemia de poliomielitis azota a la población infantil y la otra, de 1981, como consecuencia de la enfermedad producida por el aceite de colza.

La labor educativa, dentro de los hospitales, estaba dirigida a niños de edades comprendidas entre 3 y 14 años y la labor psicológica se consideraba complementaria. El objetivo básico, para todo tipo de estancias, bien fuera de corta, media, larga o intermitente duración, era evitar el *Síndrome de la Angustia Hospitalaria* y para ello era imprescindible abordar los aspectos escolares, lúdicos y de ocio en los hospitales. Los docentes procuraban que el esquema de vida de un niño sano, en torno a la familia, el colegio, los juegos y los amigos, se mantuviera al máximo durante la hospitalización. Las aulas eran abiertas y la asistencia obligatoria.

Diez años más tarde, en 1995, el real decreto de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales, volvió a especificar que el MEC promovería la creación, en los centros hospitalarios, de servicios escolares para el correcto desarrollo de los alumnos ingresados en ellos, desde la educación infantil, hasta la secundaria obligatoria; y, un año más tarde, en 1996, el real decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, pasa la gestión de estas aulas al programa de educación compensatoria. Este real decreto organiza cómo debe de estar escolarizado un alumno hospitalizado; la creación de aulas en los hospitales; la posibilidad de hacer convenios con instituciones hospitalarias privadas para concertar en ellas unidades de apoyo escolar; la evaluación y el seguimiento de dichas aulas por parte de las direcciones provinciales de educación en coordinación con la Administración sanitaria; y el establecimiento de convenios con entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de atención educativa domiciliaria, para alumnado convaleciente con permanencia prolongada en su domicilio.

El MEC, a través de una circular<sup>45</sup>, centró las actuaciones dirigidas al alumnado hospitalizado y convaleciente, al que consideraba en situación de desventaja; partía de la idea de que estos niños acumulaban retrasos escolares que solo podían paliarse desde la adopción de medidas de apoyo; estableció modelos organizativos flexibles y adaptados para las aulas hospitalarias, los objetivos, la continuidad de la escolarización y la

---

<sup>45</sup> Circular del 12 de noviembre de 1996, de la Dirección General de Centros Educativos. El apartado 2 se dedica a "Criterios para la organización de las actuaciones dirigidas a la atención del alumnado hospitalizado y convaleciente".

evolución y promoción; y organizó cómo garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado de larga y media hospitalización y cómo el profesorado de las unidades hospitalarias debía establecer contacto con el profesorado del centro en el que los alumnos estuvieran escolarizados, solicitando información de su nivel de competencia curricular y la programación, para poder diseñar el plan a seguir con el niño en el hospital.

En el curso 2007/08, se crea una nueva unidad, con carácter regional, en la Unidad de Psiquiatría Infanto-Juvenil, del Hospital Clínico Universitario de Valladolid. Desde entonces hasta ahora, hemos visto como estas aulas han ido conectando cada vez más, a través de las tecnologías, la coordinación con los centros ordinarios, permitiendo así que el alumnado hospitalizado mantenga el contacto directo con su centro, sus profesores y sus compañeros.

En la actualidad estas aulas continúan dando servicio, sin grandes cambios en sus planteamientos, siguen atendidas por maestras del Programa de Educación Compensatoria y las funciones de coordinación y seguimiento se realizan por el área de programas educativos de la dirección provincial.

### **3.3. Los primeros maestros de audición y lenguaje en los centros de educación infantil y primaria**

Como cada año había más centros que se acogían al programa de integración escolar, una de las prioridades de los responsables de la dirección provincial fue nombrar a maestros especialistas en audición y lenguaje (AL) que dieran respuesta al creciente número de alumnado con problemas de este ámbito de actuación. Así fue como, desde el curso 1985/86, a nivel provincial, se ofertaron, en comisión de servicios, las primeras plazas de AL. Desde 1987/88, hasta el 1989/90, seis maestras de AL dieron este servicio, abriendo las primeras aulas de la especialidad en diferentes centros y atendiendo al alumnado tanto en la ciudad como en la provincia.

El desconocimiento del trabajo de los AL era enorme, ni directores ni maestros sabían muy bien cuál era su cometido. Y, el primer problema importante que padecieron fue que no había material específico en los centros hasta que llegó el del MEC a los centros de integración.

El servicio que, en aquellos momentos, prestaron los maestros de AL en los centros fue muy bien valorado por los equipos directivos, el profesorado, los equipos psicopedagógicos y los padres, pues su actuación supuso una oportunidad para muchos

niños a los que el sistema no estaba dando respuesta por desconocimiento de la especificidad de sus necesidades educativas.

La situación se normalizó con los primeros concursos de traslados de itinerantes, en los que ya los AL se incorporaron en las plantillas de los centros, dejando, por tanto, de ser un servicio externo a los mismos.

### **3.4. El convenio entre MEC, Junta de Castilla y León, Diputación Provincial y Ayuntamiento de Valladolid para la Atención Temprana y la Integración**

El 24 de noviembre de 1986, se suscribió un convenio<sup>46</sup> entre el MEC, la Junta Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid para comenzar el Programa de Atención Temprana e Integración en Centros de Educación Infantil de niños con alguna *deficiencia*. Este convenio también se firmó en otras provincias españolas.

En él se acuerda, no solo el desarrollo planificado de la atención temprana y la integración de los niños con discapacidad en centros ordinarios de educación infantil, sino también, la coordinación con los programas de integración establecidos por el MEC para los centros de preescolar y EGB.

Para llevar a cabo este proyecto suscribieron que el MEC proporcionaría la colaboración de un equipo multiprofesional específico para la atención temprana de los niños con *deficiencias* integrados en escuelas infantiles para su valoración, diagnóstico, orientación y tratamiento y la orientación de los padres, los educadores y los centros seleccionados. Este se formó con un psicólogo, un pedagogo, un logopeda y un asistente social; además, el MEC se encargó del mobiliario, material, gastos de funcionamiento, formación específica del personal de las escuelas infantiles y del asesoramiento de los centros sobre material escolar. La Consejería de Bienestar Social asignó al programa un director, locales y gastos de mantenimiento de la sede del equipo y la cantidad presupuestada de los centros de EI, dependientes de la Junta. La Diputación Provincial asignó 200.000 pesetas al año para gastos de material didáctico, desplazamientos y perfeccionamiento del profesorado. Y, el Ayuntamiento estableció un programa de actuación con los equipos y financió con el mismo presupuesto que la Diputación.

---

<sup>46</sup> Resolución de 1 de abril de 1987, de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad al Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, la Junta de Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid, para comenzar el programa de atención temprana e integración en centros de educación infantil de niños con alguna deficiencia.

Finalmente, los centros se comprometieron a atender, al menos, a un alumno con discapacidad por cada quince alumnos ordinarios.

El convenio se renovaba automáticamente cada año, salvo denuncia de alguna de las partes y ha estado en vigor hasta los años 2000. Ha sido un *servicio* pionero en esta ciudad al implicarse, en la misma filosofía, diferentes organismos asumiendo las líneas de actuación que la sociedad demandaba. Esta tarea es ahora asumida por los *Equipos de Atención Temprana* de la Junta de Castilla y León.

### **3.5. Las aulas madurativas para niños de tres a seis años gravemente afectados**

En el curso 87/88, los niños gravemente afectados de entre tres y seis años no estaban siendo atendidos en los centros específicos ni en las escuelas infantiles; estos niños sólo acudían a sesiones semanales de estimulación en el Centro Base<sup>47</sup> del INSERSO, pero el resto de tiempo estaban en casa. Desde la dirección provincial de Valladolid se percatan de esta situación injusta y de que los niños estaban en inferioridad de condiciones, siendo precisamente los más necesitados; no se estaba cumpliendo el mandato del real decreto del 85. Es por lo que, inmediatamente, se pone en marcha un nuevo servicio denominado “Aulas madurativas para niños entre tres y seis años”, en las que se escolarizó<sup>48</sup> al alumnado con graves discapacidades o plurideficiencias.

Estas aulas se planificaron junto con el INSERSO y respondieron a la idea de liberar, durante unas horas al día, a las familias y de igualar a este alumnado con el resto en cuestión de derechos ya que los demás niños ya acudían a la educación infantil.

Fue un medio de escolarización pública para niños plurideficientes que, por su grave discapacidad, no disponían de ella o, en el mejor de los casos, solo recibían tratamientos ambulatorios de 1 ó 2 sesiones por semana, en el Centro Base del INSERSO; fue también un servicio integrador en un entorno ordinario; una situación educativa de atención temprana, para evitar deterioros mayores por falta de estímulos y/o posibilitar con ello la escolaridad posterior; un medio para esclarecer diagnósticos que se presentaban dudosos

---

<sup>47</sup> El Centro Base de Valladolid depende de la Gerencia Territorial de Servicios Sociales. En él se prestan servicios de información, orientación, valoración y reconocimiento del grado de minusvalía, atención temprana y rehabilitación integral de adultos.

<sup>48</sup> La primera aula se abre en el C.P. “Pedro Gómez Bosque” con una maestra y una auxiliar técnico educativo; al curso siguiente se trasladan al C.P. “García Quintana”, que estaba próximo al Centro Base del INSERSO, al cual acudían los niños, así se facilitaba el traslado a las familias. Allí estuvieron hasta el 90/91, pues el Centro Base se traslada de nuevo y, siguiendo la filosofía anterior de facilitar a los padres que pudieran acudir al centro, las aulas madurativas, que ya eran tres en el curso 91/92, se trasladan al C.P. “José M<sup>º</sup> Gutiérrez del Castillo”.

y para implementar programas intensivos, lenguajes alternativos y observaciones sistemáticas y estructuradas; un elemento de coordinación entre el INSERSO, el MEC y las familias; un ámbito para planificar y experimentar el currículo que respondiera a su derecho a ser educados y no solo cuidados; y, finalmente, un entorno para que los niños normales y sus familias, aceptasen la presencia de niños gravemente afectados en la escuela como algo natural.

Que este servicio se desarrollara en colegios ordinarios no fue baladí ya que respondía a diferentes razones: una, que la estimulación, decisiva en estas edades tempranas de 3 a 6 años en un ambiente escolar ordinario, era mucho más rica al contar con modelos normales y, otra, que el planteamiento curricular debía partir de que los aprendizajes no se ciñeran solo al aula y a los tiempos programados, sino que respondieran a entornos y actividades significativas en ambientes normalizados.

A lo largo de los 9 años en los que se prestó este servicio, se atendieron a 60 alumnos a los que se les realizó una adaptación curricular significativa y con los que se trabajó desde la perspectiva de la concepción de *Retraso Mental*, que acababa de publicarse<sup>49</sup>; no veían en sus alumnos la *deficiencia mental* como un rasgo absoluto de la persona, sino como una expresión del impacto funcional de la interacción entre la persona con sus limitaciones y las demandas del entorno; de ahí que cuidaran el entorno escolar de las aulas madurativas, buscando que este pudiera ofrecerles los apoyos apropiados para realizar una interacción adecuada.

En estos años se desarrollaron distintas propuestas curriculares, influenciadas por el nivel del alumnado y por la política educativa del momento. En un principio, la propuesta curricular estaba delimitada por los programas de estimulación temprana, las escalas de desarrollo y los inventarios. En el curso 90/91, por el Diseño Curricular Base de las escuelas infantiles; y, a partir del curso 94/95, la propuesta curricular se hizo de acuerdo a las orientaciones que el MEC envió a los centros especiales<sup>50</sup>. El proyecto curricular desarrollado se basaba en la adecuación de los objetivos de la etapa de educación infantil

---

<sup>49</sup> Desde 1983, momento en que se publicó el último manual de la clasificación de la AAMR (Grossman, 1983), se había producido un cambio significativo de paradigma en el campo del retraso mental, por una parte el retraso mental necesitaba ser definido en un contexto social; generalmente, con apoyos apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento de la persona con retraso mental experimentará mejoras; y las prácticas de los servicios de rehabilitación se basaban en las capacidades, limitaciones y necesidades de apoyos de la persona (Schalock, 1993).

<sup>50</sup> MEC (1992): La Reforma Educativa y los centros de educación especial. D.G. de Renovación Pedagógica.

ordinaria y en la adaptación de los contenidos<sup>51</sup>, de los principios metodológicos<sup>52</sup> y la evaluación<sup>53</sup>.

La mayor aportación de las aulas madurativas es que algunos alumnos que fueron atendidos en ellas se escolarizaron, después, en centros ordinarios, con lo cual se comprobó, una vez más, que todo niño tiene posibilidades de ser educado y de aprender.

A partir del curso 1997/98, lo que había sido un servicio experimental, se convierte en una situación normalizada, ya que el alumnado de las aulas madurativas se incorpora a la educación infantil del centro público de educación especial nº 1, el único centro específico público de la provincia.

### **3.6. Los cursos interinstitucionales**

En la década de los 80, en Valladolid cada colectivo profesional se formaba de acuerdo a la oferta que sus respectivas instituciones les ofrecían. Por lo tanto, los diferentes profesionales del mundo de la discapacidad trabajaban separados, cada colectivo solo conocía su campo de intervención y desconocía cómo desde otros contextos se trabajaba con los niños y jóvenes con discapacidad.

Esta es la razón por la que en 1987, surge, en Valladolid, un grupo de profesionales inquietos, que avalados por sus respectivas instituciones, se plantean el objetivo de unir y confrontar, desde el terreno de la formación conjunta y coordinada, a todos los profesionales responsables de intervenir con la discapacidad en el ámbito educativo y de servicios sociales.

Participaron, en un primer momento, el INSERSO, los CEP de la ciudad y la ONCE. Al comenzar los 90, se sumaron la entonces Escuela Universitaria del Profesorado de EGB y el Ayuntamiento, a través de las concejalías de Educación y Bienestar Social; y, como entidades colaboradoras ASPRONA y los Vicerrectorados de Investigación y de Alumnos de la Universidad de Valladolid. A mediados de los 90, se unieron también la

---

<sup>51</sup> Áreas y Bloques: Área 1. Conocimiento del cuerpo. Identidad y Habilidades implicadas en la vida cotidiana y el bienestar: 1.1. Conocimiento del cuerpo. Desarrollo Sensorial. 1.2. Identificación y Desarrollo personal. 1.3. Desarrollo motor. 1.4. Habilidades implicadas en la vida cotidiana: en el juego, la comida, el aseo, la salud y seguridad. Área 2. Conocimiento, utilización y participación en el medio físico y social: 2.1. Entornos y elementos. 2.2. Objetos e instrumentos. 2.3. Comportamientos y habilidades sociales. 2.4. Factores ambientales. Área 3- Comunicación y lenguaje: 3.1. Contextos y situaciones comunicativas. 3.2. Funciones y contenidos. 3.3. Formas e instrumentos.

<sup>52</sup> Principios metodológicos: Actitudes, estilos de enseñanza; Consideraciones didácticas en cada una de las áreas del Currículo, programaciones conjuntas de la etapa y de los grupos, distribución de los espacios por áreas o ámbitos y organización conjunta de: espacios, materiales y horarios.

<sup>53</sup> Evaluación del proceso enseñanza/aprendizaje. Evaluación de la competencia curricular en los dos niveles de educación infantil. Evaluación final de la etapa infantil. Escala "Belda". Cuestionario de evaluación de la situación enseñanza/aprendizaje y práctica docente.

Junta de Castilla y León, la Diputación y la Universidad de Valladolid y la Universidad de Salamanca a través del INICO<sup>54</sup>.

El servicio de coordinación que prestaba este curso hizo que se hiciera famoso entre los profesionales de la educación especial y otorgándoles sus propias señas de identidad. Básicamente, se trataba de ofrecer a los profesionales de Valladolid aportaciones pioneras e innovadoras del ámbito académico o profesional, y además dar a conocer y “poner en valor” experiencias valientes y novedosas que se desarrollaban en nuestra provincia. En definitiva, combinaba el conocimiento con la buena práctica profesional.

La trayectoria formativa que ha seguido ha hecho que la convocatoria anual del curso interinstitucional se convirtiera en un acontecimiento esperado por muchos profesionales, fieles seguidores del mismo.

### **3.7. Atención educativa domiciliaria**

La atención educativa domiciliaria<sup>55</sup> se dedica a apoyar al alumnado que se encuentra convaleciente como consecuencia de haber padecido una enfermedad crónica o prolongada, o por lesiones traumáticas que le obliguen a permanecer en casa por un período de tiempo superior a un mes.

Este servicio pretende evitar las situaciones de desventaja educativa que se puedan producir por faltar a clase y paliar las consecuencias personales y emocionales propias de la situación. Para ello se proporcionan los recursos necesarios que dan continuidad a la educación del alumnado, evitando su fracaso escolar o su retraso curricular. Es un servicio que puede ser prestado por entidades privadas sin ánimo de lucro y, en casos excepcionales, por profesorado de la Consejería de Educación. Tiene un planteamiento inclusivo pues se asegura la coordinación y comunicación con el centro en el que el alumnado está escolarizado, evitando así su aislamiento o decaimiento emocional, la reincorporación a su centro una vez recuperado, el asesoramiento familiar, etc.

### **3.8. El Centro de Recursos de Educación Intercultural**

---

<sup>54</sup> Instituto de Integración en la Comunidad.

<sup>55</sup> Orden EDU/1169/2009, de 22 de mayo, por la que se regula la atención educativa domiciliaria de los alumnos escolarizados en segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y educación básica obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

El CREI<sup>56</sup> es un servicio regional de apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa que atiende al alumnado extranjero y de minorías. Se ubica en Valladolid, pero virtualmente ofrece sus servicios al resto de la comunidad autónoma.

Sus funciones son:

*a) El desarrollo de actuaciones de educación intercultural en el ámbito educativo. b) El asesoramiento al profesorado sobre las necesidades educativas del alumnado con diversidad cultural. c) La colaboración en actividades formativas de la comunidad educativa respecto a educación intercultural. d) La preparación de materiales de carácter educativo, curriculares y extracurriculares, sobre la respuesta educativa al alumnado extranjero y de minorías. e) El análisis y actualización de la información específica sobre interculturalidad para el profesorado que trabaja en contextos multiculturales. f) El manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, para el acceso a las distintas fuentes de información y presentación de materiales en soporte electrónico. g) La información y actualización de una página web específica de ámbito regional. h) La organización de eventos relacionados con la educación intercultural (Art. Primero).*

### **3.9. Otros servicios**

Los servicios que hemos descrito, obviamente, no son los únicos, pero los hemos analizado por considerar que son los más significativos en el campo de la atención al alumnado con discapacidad. Sin embargo, al tener en cuenta el concepto de inclusión educativa que abre considerablemente las puertas de los centros educativos a una sociedad que no excluye a nadie y que tiene entre sus objetivos fundamentales facilitar y democratizar las oportunidades de aprendizaje, tenemos que considerar que hay otros servicios que dan respuesta a la diversidad y tienen carácter inclusivo aunque en este artículo no han sido desarrollados, a pesar de su enorme relevancia, son por ejemplo los que trabajan en la prevención y aminoramiento del Absentismo escolar, la Educación Compensatoria, las Aulas de Inmersión Lingüística y Social, etc.,

Con todos ellos se da cumplimiento a los mandatos legislativos y a las líneas inclusivas de la UNESCO que señalan como la igualdad de derechos y oportunidades son

---

<sup>56</sup> Orden EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta.

las que verdaderamente ayudan a superar la discriminación y el acceso universal a la educación que es la que actúa como compensadora de desigualdades tanto de tipo personal como cultural o económicas y sociales.

### **Conclusiones**

Para finalizar hemos de señalar que la OCDE considera que los servicios de apoyo a los centros son elementos fundamentales para la mejora de los sistemas educativos que los emplean. Bajo esta premisa que compartimos y después de analizar el papel que han jugado en el proceso de atención a la diversidad, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1ª. Todos los servicios descritos en los puntos anteriores responden a necesidades que se generaron en una etapa muy concreta que podemos identificar con una de las reformas más significativas de finales del siglo XX: la de la integración escolar. Hemos de dar un paso más y tener presente que ya no solo se trata de integrar a los alumnos y alumnas, ahora, inclusión educativa implica avanzar haciendo realidad la transmisión y la práctica de valores favorecedores de la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia y de valores que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Tenemos que pensar en servicios de apoyo que contribuyan a que la escuela inclusiva evite etiquetar, clasificar y calificar a los sujetos; que conciba recibir a todo el alumnado en las aulas sin valoraciones, ya que estas, una vez hechas, son el primer elemento segregador; que ahonde en la filosofía de una escuela de todos, donde se compensen las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a la discapacidad; y donde la calidad de vida y la autodeterminación de cada alumno o alumna sea un objetivo prioritario, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

2ª. Los servicios de orientación han jugado un papel fundamental en el proceso de detección, evaluación, diagnóstico y seguimiento del alumnado con necesidades especiales y en el de motivación y asesoramiento al profesorado para que sus actitudes hacia la integración e inclusión sean favorables. Han ido evolucionando desde los primeros SOEV y equipos multiprofesionales hasta los actuales departamentos de orientación y equipos de orientación educativa y psicopedagógica, para adaptarse a las necesidades que, en cada momento, estaba requiriendo el sistema educativo. En la actualidad estos servicios son indispensables en el sistema educativo.

3ª. Las Administraciones educativas han ido creando servicios de apoyo educativo que favorecen la atención a la diversidad y dan respuesta a situaciones nuevas que se producen como consecuencia de la mejora en la atención, del aumento y exactitud en los diagnósticos, de nuevas realidades sociales, de los cambios tecnológicos que abren otras posibilidades educativas, etc. lo que genera dinamismo en el sistema educativo, riqueza de nuevos planteamientos, alternativas de metodologías novedosas y, en definitiva, avanzar hacia cotas más elevadas en el desarrollo de los más desfavorecidos.

4ª. Los diferentes centros de formación del profesorado, desde que empezaron, han prestado un servicio directo y cercano a la realidad del profesorado a través de diferentes modalidades educativas. Son servicios que han estado en permanente evolución y, en lo que respecta a la atención a la diversidad, hemos de señalar que, a pesar de la enorme inversión de todos estos años, comprobamos que una parte importante del profesorado, especialmente el de secundaria, sigue sin sentirse preparado para responder a las necesidades especiales del alumnado con discapacidad.

5ª. Observamos que el perfil profesional de aquellos que ocupan los puestos de los servicios de atención a la diversidad suele ser el de personas con alto interés por el tema que les ocupa, presentan inquietud formativa, toman iniciativas innovadoras, son rápidos y hábiles en la resolución de situaciones problemáticas, etc. Son además estables en el puesto, características que consideramos positivas y, por tanto, conveniente que la Administración no provea estas vacantes desde los concursos de traslados para evitar así que se ocupen con profesionales movidos por otras circunstancias de tipo personal que a pesar de ser lícitas, puede que no respondan al perfil y requerimientos del puesto de trabajo.

6ª. Observamos que el hecho de poner en marcha una reforma educativa de envergadura originó que se crearan diferentes servicios educativos para poder llevarla a cabo, sin embargo, en la actualidad, no asistimos a nuevas creaciones sino a la continuidad de los mismos, aunque con propuestas adaptadas a la actualidad; es por lo que podemos decir que los servicios educativos actuales apoyan, tímidamente, una escuela inclusiva, pues ninguno ha nacido expresamente para eso, como ocurrió en etapas anteriores.

## **Financiación**

Sin financiación expresa.

## Conflicto de Intereses

Ninguno.

## Bibliografía

Echeita G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación Inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. Monográfico Participación y colaboración en los procesos de inclusión educativa de Aula. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.

Elices Simón, J. A., Palazuelo Martínez, M. y Caño Sánchez, M. (2003). *Necesidades educativas del alumnado superdotado. Identificación y evaluación*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.

- (2003). *Alumnos superdotados. Un enfoque educativo*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.

García Álvarez, A. (2004). *La psicopedagogía en Castilla y León: 1970/1992*. Tesis Doctoral. Vol. I y II. Universidad de Salamanca. España.

León Simón, Milagros (2011). *Actuaciones educativas en Instituciones Hospitalarias de Castilla y León: 1985/2010*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.

MEC (1990). *Informe del Consejo Escolar del Estado del curso 1988/89*. Madrid.

MEC (1992): *La reforma educativa y los centros de educación especial*. Madrid: D.G. de Renovación Pedagógica.

Romero Ureña, C. (2013). *La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.

Salvador Mata, F. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

Verdugo Alonso, M. A. y Rodríguez Vega, S. (1988). Aspectos básicos de las adaptaciones curriculares en los centros de educación especial. *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 3, pp. 5-19.

Verdugo, M. A y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, pp. 17-24.

Viñas i Cirera (2010). Horizonte de los servicios educativos en Cataluña. *OGE*, 2, pp. 15-19.

Sahuquillo, L. (1987). La formación del profesorado de educación especial. En Álvarez, A. (Comp.). *Psicología y Educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Pp. 203-206. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.

Schalock, R. L. y Genung, L. T. (1993). Placement from a community-based mental retardation program: a 15-year follow-up. *Mental Retardation*, 98, (3), pp. 400-407.