

## Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España

### *Evolution of terminology related to attention to diversity through the various legislative reforms in Spain*

María del Mar Bernabé, Vicente Alonso y M<sup>a</sup> Ángeles Bermell

Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia

#### Resumen

**INTRODUCCIÓN.** En este artículo se presenta un análisis detallado de los diferentes cambios legislativos desde que se comenzó a hablar de la "Atención a la diversidad" en el sistema educativo en España. **MÉTODO.** Este estudio se ha centrado en analizar el proceso de reforma legal que se ha seguido a lo largo de los años, y ha intentado enfatizar el vacío legal que se viene sufriendo desde una intervención educativa de la diversidad, en todas las posibilidades comprendidas y especificadas en la legislación vigente. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN.** Este análisis reflexivo detallado ha permitido mostrar cómo estos cambios no han sido ni numerosos ni significativos para el desarrollo de un currículo escolar atento y cuidadoso con la diversidad. Sin embargo, éstos sí han permitido una sensibilización mayor de la sociedad, tanto a nivel educativo como social, sobre todo en cuanto a la clarificación de qué alumnado está incluido dentro de este grupo al que se debe atender con especial atención. Se ha llegado a la conclusión de que, realmente, esas medidas de atención a la diversidad que ha ido introduciendo cada reforma legislativa, deberían concretarse y reelaborarse periódicamente (más allá de las reformas de contenidos más específicas), puesto que la sociedad evoluciona y sus necesidades y problemáticas, también.

**Palabras clave:** diversidad, igualdad, necesidades educativas especiales, necesidades específicas, apoyo educativo.

#### Abstract

**INTRODUCTION.** This paper presents a detailed analysis of the various legislative changes since it started talking about the "Attention to diversity" in the education system in Spain analysis is presented. **METHOD.** This study has focused on analyzing the legal reform process that has been followed over the years, and has tried to emphasize the legal vacuum that has been suffering from an educational intervention diversity, and included all the features specified in the legislation. **RESULTS AND DISCUSSION.** This detailed analysis allowed thoughtful show how these changes have been neither numerous nor significant for the development of a careful and thorough curriculum with diversity. However, they themselves have raised awareness of society, both social and educational level, especially with regard to the clarification of what students are included in this group that must deal with focus. It has been concluded that, really, these measures focus on diversity has been introduced each legislative reform should materialize and reworked periodically (beyond reforms more specific content), as society evolves and needs and problems, too.

**Keywords:** diversity, equality, special educational needs, educational needs, educational support.

## 1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español presenta un modelo de escuela abierta a la diversidad, que incluye herramientas para mejorar las necesidades específicas de aprendizaje. Sin embargo, la selección de instrumentos adecuados depende del conocimiento del perfil que constituye esa diversidad citada en la legislación vigente; y sólo atendiendo a esto, el profesorado podrá actuar adecuadamente. Aunque, como señala Gómez (2009), la atención a la diversidad es contemplada en la legislación atendiendo a los ideales políticos-sociales-culturales del partido político de turno, cuestión que no siempre supone beneficios para el alumnado de estas características tan sujeto a estos vaivenes políticos.

Los perfiles incluidos en las denominadas medidas de atención a la diversidad son muy variados y, por tanto, precisan de actuaciones muy diferenciadas. Aunque el elemento común siempre será el fin al que se quiere llegar: la inclusión social. En este sentido, el centro educativo debe promover orientaciones y recomendaciones metodológicas que puedan cumplir con ese objetivo social, al tiempo que a nivel educativo también se consigan los objetivos de la etapa en cuestión. Gómez (2013) considera que desarrollar prácticas inclusivas en el aula es uno de los mayores desafíos docentes, lo que lleva a considerar que si la comprensión del docente en la terminología planteada por la legislación es la correcta, la dificultad disminuirá porque se podrán plantear prácticas adecuadas para la inclusión social de este colectivo. Pero, no todo es tarea del docente de una u otra asignatura: distintos perfiles profesionales deben trabajar colaborativamente creando redes de apoyo (Liesa, Castelló, Carretero, Cano y Mayoral, 2012), sólo así cuando todos los agentes implicados colaboren se podrá conseguir la verdadera inclusión socioeducativa.

80

Un análisis exhaustivo de los diferentes cambios legislativos desde la *LOGSE* hasta la actual *LOE* han venido a mostrar cómo las transformaciones en ellas no han sido tan cuantiosas y significativas para el desarrollo del currículo como debieran, pero sí han contribuido a sensibilizar socialmente y a reconocer que la diversidad es una realidad social que merece especial atención. Mientras que en otros países europeos se aprovechaban medidas y recursos económicos para atender esta problemática, en España la legislación modificaba la terminología (las denominaciones a cada uno de esos perfiles) pero no profundizaba en las orientaciones metodológicas y los recursos educativos que tan necesarios serían para una adecuada puesta en práctica. Madalena (2013) ha investigado sobre

las distintas actuaciones recogidas en la legislación (Programa de Diversificación Curricular, etc.), insistiendo en la necesidad de su revisión para acabar con la desigualdad de oportunidades.

De manera que, en epígrafes siguientes se han tratado de mostrar cada uno de los cambios en la que se puede denominar como la nomenclatura de la diversidad. Todo esto desde la perspectiva de que el conocimiento diferenciado de cada uno de esos perfiles posibilitará un trabajo más eficaz para el profesorado, que podrá centrarse en el trabajo de actitudes y en las dinámicas de las aulas (González, Moreno y Rodríguez, 2009) que es justo en lo que más carencias se detectan tras los cambios legislativos centrados (exclusivamente) en contenidos conceptuales.

## 2. ANÁLISIS DE LA CUESTIÓN

A partir de la aparición de la *LOGSE*, la legislación vigente para Educación Secundaria Obligatoria ha venido haciendo hincapié en el tratamiento de la diversidad. Los distintos cambios políticos coincidieron en la importancia de reconocer la diferencia para que todo el alumnado fuese educado en igualdad y acorde con sus respectivas necesidades y características. No obstante, tal como señalan Abós y Domingo (2013), los continuos cambios políticos impiden planteamientos de la normativa a largo plazo y, precisamente es esto lo que lleva a las situaciones de inadaptación social de los colectivos incluidos en las medidas de atención a la diversidad.

Para llegar a la legislación de la Comunidad Valenciana, se ha partido del análisis de la legislación general estatal, puesto que las competencias autonómicas a nivel educativo de esta comunidad le han permitido introducir elementos significativos respecto a otras en este terreno. Delimitar bien la tipología de cada uno de estos grupos en las referencias legislativas supondrá una intervención adecuada y exitosa, de ahí la necesidad de estudios como el realizado en el presente artículo, postura también defendida por Arbós y Domingo (2013).

## **2.1 REFERENCIAS LEGISLATIVAS PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL ESTADO ESPAÑOL**

Antes de la implantación de la LOGSE que tan escépticamente fue recibida por el profesorado, el alumnado y las familias, se trabajaba con unas referencias legislativas que reflejaban un sistema educativo segregado como mejor manera de atender al colectivo actualmente incluido dentro de las medidas de atención a la diversidad: se consideraba que la segregación suponía educación de calidad para grupos homogéneos (Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez, 2012). Como resultado de ello, el alumnado era derivado directamente a centros especializados. Fue la Constitución Española y las siguientes reformas derivadas de ella durante la década de los '80, las que supondrían el inicio del camino hacia las políticas de integración educativa (Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez, 2012).

Ya en la década de los '90, partiendo de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo*, en su *Artículo 3 (Apartado 5)*, se estableció que la Enseñanza Obligatoria debía adecuarse a las características del alumnado para prepararlo para la vida activa (*Artículo 18*). Principalmente, se garantizaba la adaptación a la "pluralidad de sus necesidades y aptitudes" (*Preámbulo*, p. 28929) para que alcanzasen los objetivos de esta etapa. Se estaba haciendo hincapié en el refuerzo de esa diferencia, de esas necesidades especiales, aunque no se hacía diferenciación en cuanto a quiénes necesitaban esa ayuda; y con ello, no se estaba facilitando la intervención del docente. Intervención que incluso ahora está necesitada del compromiso de la administración, de los equipos directivos, del profesorado especialista y de los equipos de orientación y asesoramiento psicopedagógico (Liesa, Castelló, Carretero, Cano y Mayoral, 2012).

Debe tenerse en cuenta que si el profesorado conoce los distintos perfiles posibles comprendidos en las medidas de atención a la diversidad, resultará lógico considerar que podrá atenderlo de acuerdo con las características de los mismos. Es decir, no es lo mismo especificar unas medidas educativas para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, que para alumnado hijo de inmigrantes. Pero, por encima de todo, la LOGSE estaba dando los primeros pasos por/para la educación inclusiva (Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez, 2012).

En su *Capítulo V (De la educación especial)* se mencionaban las necesidades educativas especiales, temporales o permanentes. Sin embargo, en este capítulo no se realizaba ninguna referencia al perfil del alumnado con esas necesidades, y así el profesorado no podía intervenir adecuadamente. Aunque no quedase clarificado dicho perfil sí se establecía su atención mediante adaptaciones y diversificaciones curriculares para garantizar la consecución de los mismos objetivos que el resto de alumnado.

Se aprecia una carencia en el *Título V (De la compensación de las desigualdades en la educación)* ya que no menciona la desigualdad derivada de la discapacidad física o psíquica, pero sí los factores sociales, económicos, culturales, geográficos y étnicos. No obstante el “factor discapacidad” es una realidad y se puede considerar que al no incluirse en este título se está creando una mayor problemática para su proceso educativo global e integrador, ya que sí precisa compensación educativa porque vive una situación de desigualdad educativa y social. En este sentido, resulta muy relevante ese referirse a la cuestión que posteriormente aparecerá denominada como “interculturalidad”, que ha sido ampliamente investigada por autores como Bernabé (2012), Escarbajal Frutos (2015), etc.

Ya en el *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, se mencionaban las medidas de atención y refuerzo educativo para que todos alcanzasen los objetivos de etapa; sin embargo aún no se mencionaba qué perfil tenía ese alumnado incluido en el grupo de “necesidades educativas especiales”. Este tipo de lapsus en la clasificación supuso que no todos los alumnos con necesidades especiales a nivel educativo pudiesen participar de las adaptaciones curriculares destinadas a otros que debido a una discapacidad psíquica sí accedían a ellas.

Ese mismo año el *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, incluyó la “atención a la diversidad”, con lo que hacía referencia a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales mediante la elección de materias optativas y la estructuración de las materias propias de la etapa en tres áreas básicas y en ámbitos (social y lingüístico y científico-tecnológico), además de mantenerse los programas de garantía social. No obstante, no se establecía una clara estructuración de la diversidad, con lo que surgían interrogantes como: ¿qué tipo de alumnado podía atenderse en la atención a la diversidad? ¿Qué

pautas debían seguir los docentes en este sentido? Únicamente se mencionaba que aquel alumnado que no alcanzase los objetivos del ciclo debía contar con medidas de refuerzo educativo o adaptación curricular. Estas cuestiones quedaron sin clarificar en el siglo pasado, pese a que sí quedó recogido en esta referencia legislativa que la adaptación curricular estaría precedida de una evaluación de las necesidades educativas especiales y de una propuesta curricular específica. Si bien la solución no se había alcanzado, dado que no se concretaba la nomenclatura de los perfiles, se comenzaba a caminar en la dirección correcta.

En un intento de responder someramente a estas cuestiones planteadas anteriormente, su *Anexo* estableció unos principios metodológicos u orientaciones didácticas para atender esa diversidad: adaptaciones curriculares, espacio de opcionalidad y diversificación curricular. Pero las aclaraciones sobre cada una de estas opciones, dejaba entrever un único perfil de alumnado, es decir, eran adaptaciones para alumnado con problemas de aprendizaje específico no derivados de discapacidades ni de incorporación tardía al sistema educativo español, por ejemplo. Todo esto venía a demostrar que el profesorado sólo atendía a un tipo de alumnado y que los que no se ajustaban a esos perfiles, por tanto, iban a quedar excluidos de los beneficios de la atención especial. Liesa, Castelló, Carretero, Cano y Mayoral (2012) señalan la importancia de dar respuesta a la diversidad de necesidades que se han diversificado a lo largo de estas primeras décadas del siglo XXI.

*El Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*, realmente no modificaba las referencias a la atención a la diversidad realizadas en el anterior documento comentado. Únicamente, se hacía referencia al respeto a la diversidad cultural y lingüística del país, aunque sin realizar una estructura clasificada de esta diversidad que pudiese (obviamente) repercutir en todo lo referente a su proceso de aprendizaje. Pero, si éste modificaba al anterior, ¿debían entonces considerarse modificadas todas y cada una de las aportaciones previas o debía considerarse que quedaban asumidas sus mejoras y por eso no se incluían? Nuevamente, este estudio reveló más preguntas que respuestas a la situación.

A semejanza de las anteriores referencias jurídicas, los cambios del *Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, no hicieron

hincapié en la atención a la diversidad. Sin embargo, de gran importancia será la referencia a la “atención a la diversidad” que se incluyó en la asignatura de Música que estaba centrada en favorecer los agrupamientos flexibles y atender a las capacidades e intereses del alumnado. Ésta fue la única referencia a la diversidad comprendida como alumnos con necesidades educativas especiales, y el hecho de que se realizase en un área artística viene a demostrar el gran aporte que ésta puede hacer a la educación de la denominada diversidad. Todo esto es digno de mención dada la situación de desprestigio educativo que está viviendo esta área, sobre todo, con los últimos recortes curriculares de la última reforma educativa aprobada este mismo año de 2014.

En cambio el *Apartado 10 de la Orden ECD/2027/2002, de 1 de agosto, por la que se modifica parcialmente la Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, y se aprueban nuevas instrucciones para la organización de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, mencionaba los programas de diversificación curricular y su organización, pero no “organizaba” el perfil de cada grupo. Se puede observar cómo se van introduciendo gran cantidad de mejoras, pero cómo la cuestión más importante que es la concreción de qué perfiles y cómo pueden ser atendidos para mejorar su calidad de vida, quedaba sin concretar.

Conforme fueron pasando los años, ya en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Artículo 25, Apartado 1)* se hacía referencia a las medidas de refuerzo educativo que debían aplicarse para garantizar que todo el alumnado consiguiera los objetivos de esta última etapa obligatoria. Y fue ya aquí, en su *Capítulo VII (De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, Sección 4<sup>a</sup>)*, donde se consiguió una definición de este alumnado: discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, además de aquellos que presentan trastornos de personalidad y de conducta. Ciertamente, el alumnado de incorporación tardía no quedaba incluido en este capítulo, pero el primer paso hacia la concreción del lenguaje (y posterior concreción de medidas educativas) estaba dado.

Ya en el *Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (Artículo 8)* se incluían y analizaban medidas de refuerzo y apoyo al alumnado con dificultades generalizadas de aprendizaje en aspectos básicos

e instrumentales y los consideraba con necesidades educativas “específicas”. Con este tipo de referencias, el profesorado contaba con más apoyo legal para emprender sus actuaciones con este alumnado.

De una importancia inconmensurable fue la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. Aunque entre sus ámbitos de aplicación no apareciese mencionada la intervención educativa de una forma específica, la extensión y características de la misma posibilitaron que este colectivo fuese tenido en cuenta en diferentes actuaciones en el ámbito educativo. Son referencias como ésta las que justifican la formación específica del profesorado para garantizar la adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Aunque, si nos hacemos eco de las consideraciones de Azorín y Arnaiz (2013), la atención a la diversidad del alumnado no debería asociarse a discapacidad, dificultad de aprendizaje o necesidades educativas derivadas de compensación educativa; ya que no deberíamos olvidar los múltiples niveles de competencia curriculares y la gran riqueza de respuestas para conseguir una educación de calidad de todo el alumnado. Desde estas líneas, se ha considerado que el profesorado necesita conocer cuáles son los perfiles del aula para poder responder a sus necesidades, ya que no todos los docentes de determinadas áreas y etapas son pedagogos, psicopedagogos o psicólogos como para enfrentarse a determinados perfiles desde sus respectivas materias.

El *Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, presenta una convivencia curiosa: menciona la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales y además el apoyo para el alumnado con necesidades educativas específicas. Este hecho muestra cómo en cada reforma existe más interés por la terminología/nomenclatura que por la revisión de contenidos, actitudes, metodologías, referentes a esta diversidad. Y son este tipo de cuestiones referentes a la terminología los que vienen a complicar las intervenciones del profesorado, que parece despistarse ante los perfiles con que pueda contar en el aula. Destaca su *Artículo 13 de Medidas de atención educativa* que recoge las referencias a la atención del alumnado superdotado intelectualmente y del alumnado con necesidades educativas; de manera que establece que el alumno superdotado no es un alumno con necesidades educativas especiales sino un alumno que precisa atención educativa específica. Igualmente, en uno u otro caso, el profesorado debería contar con la formación suficiente como para hacer frente a la situación en su aula; incluso, en este sentido, los estudios de

Jenaro, Flores y Castaño (2014) hacen referencia a las diferencias de actitudes respecto a esta formación para la atención a la diversidad por parte del profesorado: las profesoras se mostraban más sensibles hacia la formación en este sentido que los profesores.

La hasta hace poco vigente *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* menciona que el alumnado con "dificultades especiales de aprendizaje" requiere apoyos y atenciones específicas debidas a sus circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o por trastornos graves de conducta, además de los alumnos con altas capacidades intelectuales y de incorporación tardía al sistema educativo español. Ya quedaron fijados los perfiles y el profesorado podía concentrarse en consultar la bibliografía para tratar adecuadamente cada uno de ellos. González (2012) señala que esta referencia legislativa fue especialmente importante porque marcaba el reconocimiento de la accesibilidad universal y la no discriminación como caminos para el logro de la calidad educativa en igualdad de oportunidades.

Posteriormente, el antiguo *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Artículo 12, Atención a la diversidad)* menciona al alumnado con "necesidad específica de apoyo educativo", aunque no analiza ni explica dicho perfil. Concretar éste hubiese contribuido a asentar unas bases legales que sirvieran a todos los agentes implicados para mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La anteriormente vigente *Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (Artículo 19)* establecía que las medidas de atención concretas debían garantizar la consecución de las denominadas Competencias Básicas. Por fin, su *Artículo 21* especificaba quiénes presentaban "necesidades específicas de apoyo educativo" dividiéndose entre necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, y atención educativa específica temporal. Un gran paso hacia la mejora del proceso de enseñanza por parte del docente, que hubiese visto facilitada su tarea al tener claro qué tipo de acciones puede desarrollar y cuáles debe desarrollar para conseguir un exitoso proceso educativo.

La Orden ECI/2572/2007, de 4 de septiembre, sobre evaluación en Educación secundaria obligatoria mostraba en sus documentos anexos la importancia de señalar las “medidas de atención a la diversidad”, organizadas para cada alumno evaluado, así como sólo se mencionaban las necesidades educativas específicas y no especiales. Esta postura la mantendría el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, en el que se mencionaba al alumnado con “necesidades específicas de apoyo educativo”, consideración que pretendía evitar discriminaciones debidas al lenguaje.

Hace unos años, el Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones, presentaba referencias al alumnado con necesidades educativas especiales, pero no mencionaba medidas de atención a la diversidad como tales, ni las necesidades educativas específicas, ni las necesidades específicas de apoyo educativo.

88

La reciente reforma (LOMCE) todavía tiene que asentarse y “reposar” para ver qué tiene que ofrecer, y si no sufre modificaciones para contribuir a la mejora del proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales. Aunque, como concluyen Abós y Domingo (2013), estos continuos cambios legislativos están dando lugar a incongruencias en la aplicación de programas específicos destinados a la diversidad citada en la legislación vigente; además de que, claramente, se puede hablar de un estancamiento de la denominada inclusión educativa (Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez, 2012).

## **2.2 LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA**

Si se tiene en cuenta su proceso de legislación autonómica, el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, en su Preámbulo mencionaba que no todas las necesidades educativas especiales son iguales. La Comunidad Valenciana continúa esa línea de introducción del concepto de “atención a la diversidad” que ya pudo verse a principios de la década de los noventa del siglo pasado en la legislación estatal. Esta comunidad autónoma cuenta con un importante trabajo en esta línea y siempre ha contado con importantes actuaciones sociales gracias al gasto público destinado a ello.

En esta referencia legislativa se distinguían necesidades especiales temporales o transitorias debidas al contexto familiar, social, cultural, a discapacidades psíquicas, motoras o sensoriales, y debidas a una sobredotación intelectual. Si bien es cierto que se especificó dicha distinción también se observó la división en medidas a la sobredotación y a la discapacidad, cuestión de gran importancia a la hora de las intervenciones de los docentes. Precisamente, esta estructuración y elaboración de medidas específicas convirtió a esta comunidad en pionera en la clarificación/organización legislativa de este alumnado, frente a las actuaciones legales realizadas en otras comunidades autónomas.

En el siglo XXI, la *Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación*, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, promovía la atención al alumnado con un perfil específico, puesto que hacía referencia a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. De manera que, nuevamente y siguiendo la estela estatal, se excluían otras situaciones como las derivadas de la discapacidad porque no se consideraba que éstos últimos pudiesen presentar necesidades de compensación educativa; a pesar de que este colectivo de acuerdo con el ideal de la escuela inclusiva centrado en que ningún estudiante debía abandonar el centro educativo sin haber adquirido aprendizajes y acreditaciones para ejercer sus derechos ciudadanos (Martínez, 2011), podía no haber adquirido las mismas.

El colectivo incluido como alumnado con “necesidades de compensación educativa” pasó a ser aquel que reunía las siguientes características: se incorporó tardíamente al sistema educativo, desconocía la lengua oficial, estaba en situación de desventaja social, había sido escolarizado de forma irregular o itinerante, residía en zonas cultural y socialmente desfavorecidas, estaba bajo protección social, había sido internado en hospitales durante largo tiempo, y presentaba problemas de adaptación al entorno educativo. Aunque todos ellos eran considerados como alumnado con “necesidades educativas especiales” y eso era la verdaderamente importante de cara a las posibles actuaciones del profesorado, que debía implicarse, comprometerse, ser competente y tener herramientas para garantizar esta atención (Forteza, 2011).

El *Decreto 227/2003, de 14 de noviembre, del Consell de la Generalitat, por el que se modifica el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales* aumentó la edad de permanencia en centros de educación especial, pero no estableció ninguna indicación ni modificación del carácter pedagógico pese a

la reforma aparejada con la LOCE (*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*). Hubiesen sido precisamente esas inclusiones las que hubiesen permitido unas intervenciones educativas acordes con las necesidades del alumnado, pero todavía quedaba mucho por recorrer en el largo camino de la atención a la diversidad desde la legislación.

En este sentido, de gran relevancia fue la *Orden de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria*, que estableció las medidas de atención a este alumnado y también definió claramente la tipología del perfil de “necesidades educativas especiales”. Así, el profesorado podía conocer qué perfiles tenía en el aula y las medidas de atención más adecuadas para cada uno de ellos. En esta referencia legislativa se aclaraba la citada LOCE, puesto que estos alumnos eran incluidos dentro del alumnado con “necesidades educativas específicas” y, por tanto, obligaba al profesorado a emprender acciones educativas adecuadas a sus distintos perfiles de necesidades. Lo que lleva a considerar la formación del profesorado como decisiva para replantear la docencia de forma que responda a las necesidades de todo el alumnado (González-Gil y Martín-Pastor, 2014); a lo que debemos añadir que la legislación también debería centrarse en señalar estas líneas formativas con mayor profundidad.

90

En 2007, el *Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana (Artículo 12)* mantuvo lo anteriormente comentado. Pero, la *Orden de 14 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria*, mencionaba la importancia de garantizar las medidas de atención a la diversidad, entre las que se incluían las ya mencionadas aunque no apareciesen especificadas. De hecho, se mencionaba el “Plan de Atención a la Diversidad” de presencia obligatoria, aunque más relevante sería la inclusión del artículo centrado exclusivamente en el alumnado con “necesidades educativas especiales” (*Artículo 21*) que no específicas.

Más allá de las cuestiones tipo “específicas-especiales”, lo relevante de este análisis legislativo autonómico fue la concreción de los tipos de alumnado, que ha servido también para señalar la necesidad de formar al profesorado para la adquisición de las competencias adecuadas para desarrollar una educación inclusiva (Forteza, 2011).

### 3. CONCLUSIONES

Desde 1990 hasta 2013, el estudio de las referencias legales muestra una evolución de la terminología que no se identifica con la realidad social del Estado. Es decir, que puesto que no se especificaron claramente los perfiles incluidos en esa “diversidad” se ocasionó un vacío legal en sus necesidades en materia educativa y, por extensión, en su integración social (Gómez, 2009). Seguidamente, se van a sintetizar las reflexiones sobre el recorrido legislativo realizado desde la aparición de la *LOGSE* hasta la actualidad.

En 1985, la *LODE* se centraba en asegurar la ausencia de conductas discriminatorias debidas a ideología, religión, moral, social, de raza o nacimiento. En este último sentido, debió incluirse la problemática derivada de discapacidades, cuestión que pareció sobreentenderse ya que no se realizaba ninguna aclaración ni referencia al colectivo con necesidades educativas especiales. Sin embargo, la *LOGSE* (1990) supuso un trampolín para la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria, ya que se comenzó a mencionar la importancia de atender a las necesidades especiales de su alumnado. Éste fue comprimido bajo la denominación de “alumnado con necesidades educativas especiales”, a pesar de que no se mencionaba el término “atención a la diversidad” bajo el que quedaría comprendido (indistintamente) un amplio grupo con importantes necesidades sociales y educativas.

Durante 1991, de acuerdo con las referencias comentadas, continuó manteniéndose la denominación de “alumnado con necesidades educativas especiales”, pese a que no se aclaraba el perfil de éste, ya que en estos años comenzaba a incorporarse mucho alumnado hijo de inmigrantes que presentaba necesidades educativas especiales no derivadas de ninguna discapacidad. Además, comenzó a añadirse la referencia de atender a esa diversidad no sólo lingüística y cultural, sino derivada de las necesidades educativas especiales; a pesar de que no aparecía incluida como tal en un artículo o capítulo independiente como sucedería en la legislación del actual siglo XXI.

En la línea de las actuaciones educativas realizadas en la Comunidad Valenciana, se puede considerar que su *Decreto 39/1998* fue pionero, puesto que en él aparecían señalados los diferentes perfiles de alumnado que tenía derecho a reclamar unas medidas de atención educativa específica para acceder a una educación de calidad y en igualdad. No fue hasta la *LOCE* (2002) cuando el Estado Español organizó ese perfil de alumnado con necesidades educativas

específicas; y entonces se produjo un nuevo cambio en la denominación del colectivo citado. Sin embargo, debe señalarse que esos cambios terminológicos han sido más numerosos que los de contenido, en cuanto a propuestas de intervención y orientaciones metodológicas. En este sentido, debe destacarse la necesidad de mejorar (e incluir) orientaciones metodológicas que ayuden al profesorado a mejorar sus propuestas educativas.

Resulta curioso que cada referencia publicada que modifica una anterior, presenta más cambios centrados en conceptos que en actitudes. Al mismo tiempo, tal como puede comprobarse tras este análisis realizado, de los años 1995 a 2001, por ejemplo, las modificaciones fueron mínimas en cuanto a las referencias educativas de la diversidad. Aunque sí fue muy importante la nueva consideración de atender a la diversidad del centro, que podía ser muy variada, de acuerdo con la clasificación que terminó realizándose en la legislación vigente en la actualidad. La evolución de las medidas de atención a la diversidad ha sido lenta, en ocasiones escasa, pero las mejoras son obvias si se atiende a los logros de inclusión que se pueden destacar en comparación con la vida social de estos perfiles de siglos pasados.

92

Sí que es una realidad que esas medidas de atención a la diversidad deberían concretarse y reelaborarse periódicamente, puesto que la sociedad y sus necesidades y problemáticas evolucionan. Entonces, resulta lícito considerar que en cada reforma legislativa educativa se incluyan las adecuadas referencias a esa atención de la diversidad, especificándose metodología y demás instrumentos que garanticen una educación de calidad y en igualdad para todos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P. y Domingo, V. (2013). La diversidad territorial de España ante el reto de la atención a la diversidad: diversidad de políticas públicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 55-75.
- Azorín, C. M<sup>a</sup> y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en Educación Primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9-30.
- Bernabé, M. (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (4), 79-88.

- Conselleria de Cultura, Educación y Deporte (1998). *Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales*. DOGV (17/04/1998), n<sup>o</sup> 3224, referencia 1998/Q2955, pp. 5138-5148.
- Conselleria de Cultura, Educación y Deporte (2003). *Decreto 227/2003, de 14 de noviembre, del Consell de la Generalitat, por el que se modifica el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales*. DOGV (18/11/2003), n<sup>o</sup> 4632, referencia 2003/X12247, p. 27855.
- Conselleria de Cultura, Educación y Deporte (2005). *Orden de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria*. DOGV (14/04/2005), n<sup>o</sup> 4985, referencia 2005/X3780, pp. 12385-12412.
- Conselleria de Educación (2007). *Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana*. DOGV (24/07/2007), n<sup>o</sup> 5562, referencia 2007/9717, pp. 30402-30587.
- Escarbajal Frutos, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Narcea: Madrid.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 127-144.
- Gómez, I. (2009). Un análisis paralelo de la evolución de la dirección escolar y el tratamiento de la diferencia a lo largo de la legislación educativa actual. *XXI. Revista de Educación*, 11, 207-226.
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- González, M<sup>a</sup> M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario Facultad de Derecho*, V, 81-105.
- González, M<sup>a</sup> T., Méndez, R. M<sup>a</sup> y Rodríguez, M<sup>a</sup> J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (13), 79-105.
- González-Gil, F. y Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.
- Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo*. BOE (04/10/1990), n<sup>o</sup> 238, referencia 1990/24172, pp. 28927-28942.

Jefatura del Estado (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE (24/12/2002), nº 307, referencia 2002/25037, pp. 45188-45220.

Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), nº 106, referencia 2006/7899, pp. 17158-17207.

Jenaro, C., Flores, N. y Castaño, R. (2014). Actitudes hacia la diversidad: el papel del género y de la formación. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 50-62.

Liesa, E., Castelló, M., Carretero, M<sup>a</sup> R., Cano, M. y Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), 451-468.

Madalena, J. I. (2013). Las medidas de atención a la diversidad. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 64, 69-80.

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 165-183.

Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (26/06/1991), nº 152, referencia 1991/16422, pp. 21193-21195.

Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (13/09/1991), nº 220, referencia 1991/2342, pp. 30228-30231.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (05/01/2007), nº 5, referencia 2006/238, pp. 677-773.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (21/07/2007), nº 174, referencia 2007/14050, pp. 31680-31828.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (07/07/2001), nº 215, referencia 2001/17024, pp. 33733-33795.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Orden ECDI/2027/2002, de 1 de agosto, por la que se modifica parcialmente la Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, y se aprueban nuevas instrucciones para la organización de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación*,

*Cultura y Deporte*. BOE (09/08(2002), nº 190, referencia 2002/16194, pp. 29609-29612.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (03/07/2003), nº 158, referencia 2003/13284, pp. 25683-25743.

Toboso, M., Ferreira, M. A. V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-295.

