



El sentir de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid respecto a su situación y funciones en el marco del derecho a la educación inclusiva

Raquel Palomo Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid

mail: raquel.palomof@estudiante.uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3553-2440>

Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid

mail: gerardo.echeita@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8682-5342>

Cecilia Simón Rueda

Universidad Autónoma de Madrid

mail: cecilia.simon@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-9109>

Estudio financiado por el Ministerio de Ciencias e Innovación (PID2021-1249510B-I00).

RESUMEN

De acuerdo con la Observación General núm. 4 (NU, 2016), el derecho a la educación inclusiva no es compatible con la existencia de dos sistemas paralelos de educación. Sin embargo, muchos países han reinterpretado el significado de la inclusión considerando los entornos separados como una opción adecuada en algunos casos. En el centro de este dilema, en España, se sitúan las y los orientadores quienes, a través de la evaluación psicopedagógica, identifican al alumnado que recorrerá su escolarización por la vía segregada. En este trabajo se analizan las emociones y preocupaciones que experimentan los profesionales de la orientación en la Comunidad de Madrid (España) vinculadas a su situación y el papel que a este respecto juegan en el sistema educativo. Para ello, se llevó a cabo un estudio utilizando el análisis temático reflexivo como método de investigación, en el que se recogieron las voces de 177 profesionales mediante 21 grupos de discusión. Los resultados evidencian emociones de estrés, frustración y soledad vinculadas a la excesiva carga de trabajo que experimentan estos profesionales, el rol que desempeñan en el marco del derecho a una educación inclusiva y la relación que mantienen con los centros escolares y la administración.

Palabras clave: análisis temático reflexivo; educación inclusiva; evaluación psicopedagógica; orientadores.

The emotions of Educational and Psychoeducational Guidance Teams of the Community of Madrid regarding their status and functions within the framework of the right to inclusive education

ABSTRACT

According to General Comment N°4 (UN, 2016), the right to inclusive education is incompatible with the presence of dual education systems. However, many countries have reinterpreted the concept of inclusion, considering segregated environments as a suitable option in certain cases. This dilemma places Spanish school counsellors at the forefront, as they are responsible for identifying students who will undergo segregated schooling through psychoeducational assessments. This study, conducted in the Community of Madrid (Spain), aims to explore the emotions and concerns experienced by professionals in the Educational and Psychoeducational Guidance Teams, where school counsellors work, related to their situation and the role they play in the educational system. A reflexive thematic analysis study was conducted, capturing the perspectives of 177 professionals through 21 focus groups. The results reveal feelings of stress, frustration and solitude stemming from the excessive workload that these professionals face, their role in promoting inclusive education and their relationship with schools and the administration.

Keywords: reflexive thematic analysis; inclusive education; psychological evaluation; school counsellors.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.20228>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1. Introducción

1.1. Los orientadores en el centro del dilema

Desde hace algunos años avanzar hacia una educación inclusiva se ha convertido en un objetivo internacional insoslayable (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016). La educación inclusiva tiene rango de derecho (Naciones Unidas [NU], 2006) y como tal no puede estar sujeta a condicionantes para su implementación efectiva (Calderón y Echeita, 2023). Internacionalmente la educación inclusiva se entiende como “garantizar que al alumnado de todas las edades se le brinden oportunidades educativas significativas de calidad en su comunidad local, junto con sus amigos e iguales” (Agencia Europea, 2022, p. 1). La Observación General núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (NU, 2016), señala de manera explícita que la educación inclusiva “no es compatible con dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial” (p. 13).

Sin embargo, muchos países han reinterpretado el significado de la inclusión entendiéndola como atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la educación regular, siempre que sea posible, considerando los entornos separados como una opción adecuada en algunos casos (Tiernan, 2022). En el centro de este dilema se sitúan las y los *orientadores*¹ a quienes, por un lado, se les asigna funciones de apoyo a la inclusión y, por otro, a través de una evaluación que en el contexto español ha venido a llamarse *psicopedagógica*, identificar al alumnado que recorrerá su escolarización por una vía diferente a la ordinaria.

La tarea de identificar y etiquetar al alumnado a través de la evaluación psicopedagógica viene reforzada por el modelo de financiación basado en insumos, según el cual se asignan ciertos recursos educativos limitados (p.ej., profesorado de apoyo) a determinado alumnado (Meijer y Watkins, 2019). En este sentido, los profesionales de la orientación tienen la tarea de justificar en diagnósticos cuasi clínicos (en el déficit) las decisiones de qué estudiantes con necesidades educativas específicas recibirán “apoyo”. Se trata de una evaluación que, sin embargo, parece tener un limitado o nulo impacto en la respuesta educativa (Lopes y Almeida, 2015). Esto es porque, en primer lugar, al situar el problema en la persona y llevar a una cierta segregación escolar, estos procedimientos “liberan” al profesorado ordinario de la responsabilidad de llevar a cabo una revisión profunda de sus concepciones y prácticas docentes habituales (Farrell y Venables, 2009; Franck, 2021). En segundo lugar, se critica este modelo porque “llega doblemente tarde”, puesto que la intervención solo se ofrece después de un diagnóstico que, en muchas ocasiones, llega incluso tarde en primera instancia (Lopes y Almeida, 2015). A pesar de ello, desde hace tiempo, los orientadores de diferentes partes del mundo² dedican gran parte de su jornada laboral a esta función (Education Scotland, 2019; Farrell *et al.*, 2006; Kolnes y Midthassel, 2022; Simón *et al.*, 2021; Winter y Bunn, 2019).

A este respecto, cabe preguntarse por cómo experimentan las y los orientadores la situación que ocupan en el sistema educativo. Más cuando muchos de ellos reconocen que este tipo de evaluación psicopedagógica, tal y como se desarrolla habitualmente, es una

barrera para avanzar en el proceso de la inclusión y va en contra de sus principios deontológicos, por cuanto el primero de estos es actuar respetando los derechos humanos (Attard *et al.*, 2016; Simón *et al.*, 2021). Se trata de una práctica que, además, deja a estos profesionales vulnerables ante procesos de impugnación que, en algunos países, se resuelven en los tribunales (por ejemplo, el caso Larry P. versus Riles en EEUU o el caso de Rubén Calleja en España) (Lopes y Almeida, 2015). No solo eso, sino que, ante muchas familias, alumnado y profesorado, la labor que desempeñan las y los orientadores (y, por ello, la imagen que les devuelven) puede llegar a considerarse irrelevante e, incluso, menospreciable (Calderón *et al.*, 2022). Entre otras cuestiones, porque los informes derivados de la evaluación psicopedagógica devuelven a las familias, por lo general, una imagen de sus hijos e hijas bastante negativa y desajustada que en demasiadas ocasiones viven con mucho dolor (Andrés *et al.*, 2021; Karasu, 2014).

Orientadores de diferentes países como España (Simón *et al.*, 2021), Noruega (Kolnes y Midthassel, 2022), Reino Unido (Hassard, 2022; McGuiggan, 2021) y Turquía (Sakiz *et al.*, 2015) han expresado su deseo de acometer otro tipo de funciones más allá de las prácticas de evaluación, pero experimentar tensiones en la cotidianidad para realizar un cambio de paradigma. Por ello, se hace imprescindible contar con sus voces para construir nuevos modelos de actuación profesional que sean coherentes con el derecho a una educación inclusiva y que tengan en cuenta su bienestar emocional; un aspecto de importancia no solo por sus consecuencias a todos los niveles (Fye *et al.*, 2021), sino porque hablar de educación inclusiva implica preocuparse por construir contextos de bienestar para toda la comunidad educativa.

En este estudio se analizan las emociones que experimentan profesionales de la orientación españoles vinculadas a su situación y el papel que desempeñan y que les gustaría desempeñar en el sistema educativo en el marco del derecho a la educación inclusiva. Para realizar estos análisis se considera el caso de una de las comunidades autónomas de España: la Comunidad de Madrid (CM). La organización y el modelo de orientación seguido en esta comunidad se ha mantenido bastante estable a lo largo del tiempo y coincide sustantivamente con el utilizado por otras comunidades autónomas del país, aunque en la actualidad existen algunas variaciones.

1.2. Contexto del estudio

En Madrid, como en casi todas las comunidades autónomas, las y los *orientadores* trabajan, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), a quienes se les asigna una zona geográfica de intervención. Los EOEP están compuestos por orientadores y profesionales de otros perfiles, como Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), profesorado de apoyo y especialistas en lenguaje. En cuanto a las funciones que desempeñan, en la Tabla 1 se recogen algunas, de acuerdo con la Resolución del 28 de julio de 2005 por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa de la Comunidad de Madrid y con la Resolución de 17 de julio de 2006 que actualiza y facilita la aplicación de la anterior.

¹ Los *orientadores* (en España) son profesionales que comparten algunas funciones con los psicólogos educativos europeos o americanos. En este artículo utilizaremos el término “orientadores” en todo caso con el objetivo de facilitar la lectura. El masculino genérico se emplea para referirnos a todos y todas, los orientadores y las orientadoras, sin distinción de sexos.

² De nuevo debemos recordar que en otros países son otros profesionales con otras denominaciones quienes realizan estas funciones y tareas.

Tabla 1.

Funciones de los EOEP en la CM.

Tipos de EOEP	Ámbitos de intervención	Funciones específicas (Entre otras...)
Generales y de Atención Temprana Atienden en las etapas de Educación Infantil y Primaria.	El sector	Coordinación con los servicios educativos (y otros) que actúan en el sector. Determinación de NEE del alumnado.
	Los centros educativos	Participación en las Comisiones de Escolarización para la admisión de alumnos en Centros sostenidos en fondos públicos.
		Funciones de apoyo especializado a los centros (como contribuir a la mejora de la enseñanza). Apoyo a la recogida de buenas prácticas de Atención a la Diversidad.
	Específicos Intervienen en el proceso educativo de alumnos con discapacidad motora, visual, auditiva o trastornos generalizados del desarrollo en las etapas de Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria.	Complementar la evaluación psicopedagógica en casos determinados.
Elaborar materiales para la evaluación y orientación educativa de la población escolar de su competencia.		
Impulsar experiencias de atención educativa al ACNEE.		
Desarrollar investigaciones referidas a facilitar el acceso al currículo.		

Nota: Elaboración propia.

Una de estas funciones es la evaluación psicopedagógica, cuya fundamentación se remonta a la Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica. Esta orden ministerial fue, en su momento, un avance (Echeita y Calderón, 2014), pero ya no responde a los marcos teóricos actuales con relación a la comprensión de la discapacidad (p.ej., Verdugo *et al.*, 2021) ni a la perspectiva de la educación inclusiva como un asunto de derechos humanos (NU, 2006). Aunque en los últimos años se ha cuestionado la organización y el papel de la orientación psicopedagógica y se han iniciado cambios al respecto en algunas comunidades autónomas (Huguet *et al.*, 2022), la revisión a fondo del modelo mayoritariamente imperante sigue siendo una tarea pendiente.

Por todo ello, no es de extrañar que el Comité para los Derechos de las Personas con Discapacidad, tras una investigación sobre el terreno, concluyera que nuestro sistema educativo viola grave y sistemáticamente los derechos de algunas personas;

En la práctica, el sistema [de orientación, que genera informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización³] se centra en los déficits y las deficiencias del alumno, y resulta en la estigmatización del alumno como no educable en el sistema de educación general. En vez de explorar todas las posibilidades de inclusión del alumno, los diagnósticos impiden que los centros educativos ordinarios proporcionen medidas de apoyo y ajustes razonables. (NU, 2017, p.10)

Por ello tampoco es de extrañar que en este contexto hayan emergido varios colectivos de orientadores y orientadoras cuyos objetivos son generar nuevos modelos de orientación y evaluación psicopedagógicas orientadas a la inclusión. Uno de ellos es el Co-

lectivo Orientación Escolar y Derechos Humanos⁴, formado por orientadores de todo el territorio español quienes, entre otros, han generado un documento, disponible en su web, donde se explicitan las razones de distinta índole por las cuales dichos profesionales de la orientación justifican su negativa de derivar al alumnado a contextos educativos segregados.

Teniendo en cuenta las consideraciones previas, la pregunta principal que guía este estudio es: ¿qué emociones experimentan los profesionales de los EOEP de la CM respecto a su situación y el papel que desempeñan en el sistema educativo?

2. Metodología

Con el fin de analizar las emociones que suscita en los EOEP de la CM su situación en el sistema educativo en el marco del derecho a la educación inclusiva, se llevó a cabo un análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2021). El análisis temático engloba diferentes enfoques que buscan identificar y comprender patrones de significado en un conjunto de datos (Braun *et al.*, 2019). Desde el enfoque reflexivo, abrazamos un paradigma cualitativo de investigación. Es decir, entendemos que el significado y el conocimiento son situados y contextuales y, por ello, la subjetividad de los investigadores, que impregna todo el proceso de investigación, es un recurso para la producción de conocimiento y no un “sesgo” a evitar (Braun y Clarke, 2013). Así, pues, reconocemos que los resultados que aquí se presentan no son un reflejo de la realidad objetiva, sino una interpretación construida por los investigadores de la construcción que, a su vez, realizan los participantes del estudio de la realidad que viven en un momento dado (Braun y Clarke, 2023).

Algunos autores han apuntado que el grupo de discusión puede obstaculizar que los participantes compartan sus vivencias más personales (Palmer *et al.*, 2010). En este caso, consideramos que, en la medida en que la realidad analizada es vivida y construida conjuntamente por los miembros de los EOEP, la dinámica del grupo facilitó la elicitación de reflexiones que no podrían haber

³ El dictamen de escolarización es un documento administrativo que rellenan los orientadores después de concluir la evaluación psicopedagógica y que tiene como finalidades: la determinación de las NEE de un alumno/a y la orientación hacia una determinada modalidad de escolarización. Este documento debe estar suficientemente justificado a ojos de la administración, pues es la que “acepta” o “rechaza” la propuesta realizada por el profesional correspondiente.

⁴ <https://creemoseducacioninclusiva.com/una-orientacion-para-la-educacion-inclusiva/>

surgido de otra manera. En este sentido, el formato del grupo de discusión, aunque presenta algunos desafíos, también aporta valor a los resultados obtenidos. Aun así, se tomaron en cuenta ciertas consideraciones para que los participantes pudieran sentirse cómodos durante el desarrollo de estos grupos de discusión (Palmer *et al.*, 2010): se trabajó con grupos naturales (preexistentes) (profesionales de diferentes EOEP fueron mezclados solo en un grupo de discusión); todos los participantes fueron funcionarios en las sedes de los equipos; al menos uno de los investigadores presentes en los grupos de discusión tenía amplia experiencia en el manejo de dinámicas de grupo.

Todos los EOEP fueron contactados por uno de los investigadores en dos ocasiones para animar su participación en el estudio; primero utilizando sus correos y, posteriormente, sus teléfonos institucionales. En estos contactos se les proporcionó una explicación detallada de los objetivos del estudio, el procedimiento del grupo

de discusión y el uso que se le daría a la información recopilada. Además, se explicó que, si estaban dispuestos a participar, se requeriría de, al menos, el 40% de los miembros del EOEP.

Finalmente, un total de 177 profesionales pertenecientes a 22 EOEP de la CM participaron en el estudio. Se contó con una representación de los tres tipos de equipos de orientación existentes en esta comunidad: Equipos de Atención Temprana (EAT), representando el 32% del total de la muestra y el 28% de todos los EAT de la CM; Generales, representando el 32% de la muestra y el 38% de los EOEP generales de la CM; y Específicos, representando el 9% de la muestra y el 50% de todos los EOEP específicos existentes en la CM en el momento del estudio. Participaron al menos un 30% de los equipos de cada una de las cinco áreas territoriales en las que se organiza administrativamente la CM.

De media las personas que participaron en el estudio disponían de 13 años de experiencia en EOEP, 22 se identificaron como hombres y 155 como mujeres (Tabla 2).

Tabla 2.

Descripción de los participantes de los 21 grupos de discusión.

Número	Área territorial	Tipo de EOEP	Género	Media de edad	Media de años de experiencia en EOEP	Perfil profesional
1	Sur	EAT	3 mujeres 4 hombres	49	18	4 orientadores 1 PTSC 2 profesores
2		Específico	10 mujeres 1 hombre	52	20	9 orientadores 2 PTSC
3	Norte	General	5 mujeres 2 hombres	46	14	6 orientadores 1 PTSC
4	Sur	General	6 mujeres 1 hombre	46	11	7 orientadores
5	Capital	General	7 mujeres	47	13	7 orientadores
6	Capital	General	6 mujeres 1 hombre	46	12	6 orientadores 1 PTSC
7	Oeste	General	7 mujeres	52	14	6 orientadores 1 PTSC
8	Capital	General	15 mujeres	45	10	13 orientadores 2 PTSC
9	Este	General	5 mujeres 1 hombre	51	15	4 orientadores 2 PTSC
10	Norte	General EAT	9 mujeres	44	10	5 orientadores 2 PTSC 1 profesor 1 especialista en lenguaje
11	Capital	General	9 mujeres 1 hombre	52	13	7 orientadores 3 PTSC
12	Este	General	9 mujeres 2 hombres	53	19	7 orientadores 3 PTSC 1 especialista en lenguaje
13		Específico	10 mujeres 2 hombres	49	14	7 orientadores 2 PTSC 2 audioprotesista 1 médico
14	Capital	EAT	5 mujeres 2 hombres	45	6	6 orientadores 1 PTSC
15	Oeste	EAT	5 mujeres 1 hombre	53	17	3 orientadores 1 PTSC 1 profesor 1 especialista en lenguaje
16	Capital	General	5 mujeres	50	16	3 orientadores 2 PTSC
17	Este	General	12 mujeres 3 hombres	47	10	12 orientadores 3 PTSC

18	Oeste	General	7 mujeres	44	11	5 orientadores 1 PTSC 1 especialista en lenguaje
19	Sur	EAT	3 mujeres	44	10	2 profesores 1 PTSC
20	Sur	EAT	9 mujeres	44	13	3 orientadores 4 profesores 2 especialistas en lenguaje
21	Sur	EAT	7 mujeres 1 hombre	49	15	3 orientadores 2 PTSC 2 profesores 1 especialista en lenguaje

Nota: Elaboración propia.

Se desarrollaron 21 grupos de discusión con una media de ocho participantes y una duración de entre 90 y 120 minutos. Estos grupos fueron dinamizados por los autores del artículo, tratándose de asegurar la presencia de dos de ellos.

Antes de comenzar cada grupo de discusión, se recordó a los participantes el objetivo del estudio, el procedimiento del grupo de discusión (lo que se esperaba de ellos, la libertad para expresar sus opiniones sin ser juzgados y el respeto por las opiniones de todos), el hecho de que se grabaría en audio y el uso que se daría a la información. Se recordó que su participación era voluntaria y que podían abandonar el grupo en cualquier momento si así lo deseaban. Mostraron su acuerdo firmando un consentimiento informado, que incluía información sobre el estudio, así como las garantías éticas de la recogida de los datos, tratamiento y difusión de la información. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad de sus autores (UAM CEI 88-1654-12/05/2018).

La discusión se realizó en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué coherencia perciben entre los procedimientos de evaluación psicopedagógica empleados y el derecho a una educación inclusiva?, ¿qué funciones están o no desempeñando en relación con este derecho?, ¿qué preocupaciones y necesidades tienen como equipo?, ¿qué emociones les genera esta situación?

Los grupos de discusión fueron grabados en audio y transcritos por uno de los autores presente en los grupos de discusión. Estas transcripciones fueron sometidas al método de análisis temático reflexivo, como se expone a continuación (Braun *et al.*, 2019). Téngase en cuenta que se trató de un proceso recursivo y no lineal.

Los tres investigadores leyeron todas las transcripciones para familiarizarse con el contenido. Compartieron sus notas e impresiones y crearon una lista de códigos que podría facilitar la organización de la información recogida. Esta lista de códigos fue cambiando durante el proceso de codificación, utilizando el análisis temático reflexivo de manera inductiva (Braun y Clarke, 2021). La codificación se realizó con la ayuda del programa NVivo 12.

Posteriormente, los autores se embarcaron en el proceso activo y creativo de organización de los códigos en temas multidimensionales que permitieran ofrecer una historia significativa de los datos en relación con las preguntas de investigación. Finalmente, se reflexionó conjuntamente sobre la aportación de cada uno de los temas y subtemas al conjunto de la información, así como sobre la mejor manera de “nombrarlos” para que los epígrafes recogieran la esencia del tema.

Con el fin de garantizar la calidad en la interpretación de los datos o proporcionar una interpretación coherente y convincente de la información (Braun *et al.*, 2019), se realizó tanto triangulación entre investigadores en las diferentes fases del análisis de la información, como triangulación con los participantes (Flick, 2014). El informe de resultados se contrastó con los propios profesionales participantes a través de dos vías: por un lado, se les envió un resumen ejecutivo

para que pudiesen valorar si reflejaba lo discutido en los grupos de discusión; por otro lado, se invitó a todos los profesionales de la CM a un encuentro en el que se presentaron estos resultados con la finalidad de informar y contrastarlos con ellos. En este encuentro participaron unas 120 personas.

3. Resultados

Tras los análisis de los miembros de los EOEP sobre la evaluación psicopedagógica y el desarrollo del proceso hacia una educación más inclusiva, algunas emociones (estrés, frustración y abandono) han aparecido reiteradamente vinculadas a ciertas preocupaciones relacionadas con su situación en el sistema educativo. La Tabla 3 recoge los temas y subtemas que son objeto de análisis y discusión en este artículo.

Tabla 3.
Temas y subtemas.

Temas	Subtemas
Estrés: tensión que ocasiona una situación en la que las exigencias superan nuestra capacidad de respuesta	“Mal y rápido”. Priorizar lo urgente a costa de lo importante
	“¡El colmo!” Dedicarse a labores que no les corresponden
	“Sin descanso”. Trabajar en exceso
Frustración: emoción que surge de la percepción de resistencia al cumplimiento de la voluntad individual	“Valemos más”. Sentirse infrautilizados
	“La puerta a los recursos”. Sentirse instrumentalizados
	“Jugar un papel que no se quiere desempeñar”. Vivir contradicciones personales
Abandono: sentirse solo	“¿Sabes para qué estamos aquí?” Desconocimiento de su figura
	“Las otras funciones... ¿no importan?” Minusvaloración de roles
	“Mírame”. Exigencia sin apoyo

Nota: Elaboración propia.

3.1. Estrés: tensión que ocasiona una situación en la que las exigencias superan nuestra capacidad de respuesta

Los profesionales de la orientación se sienten sobrecargados al tener que asumir más trabajo del que pueden abordar. Esta si-

tuación les obliga a priorizar una parte del trabajo sobre algunas funciones que quedan sin acometer.

3.1.1. “Mal y rápido”. Priorizar lo urgente a costa de lo importante

Son pocos en los equipos de forma que no pueden atender a los centros adecuadamente (a los que les gustaría ir con más frecuencia), teniendo que concentrarse en lo urgente (evaluación psicopedagógica y dictámenes de escolarización) y nunca pudiendo abordar lo realmente importante (labores de asesoramiento).

Una vez más, la falta de recursos. Si tuviéramos más orientadores podríamos estar más tiempo en los centros y hacer las evaluaciones y hacer otras cosas. Pero van saliendo más centros y más necesidades y vas a lo puntual: a ver niños y a sus familias. A otros temas no te da tiempo porque en algunas escuelas vamos quincenalmente y en otras, en las casas de niños, cada tres semanas. (GD21)⁵

3.1.2. “¡El colmo!” Dedicarse a labores que no les corresponden

Demandan también más recursos económicos para, entre otras cuestiones, no tener que fotocopiar las pruebas estandarizadas, y humanos, con perfiles diferentes a los habituales (por ejemplo, conserje, administrativo o experto en las Tecnologías de la Información y Comunicación) para poder centrarse en las labores directamente relacionadas con la orientación.

Hacemos fotocopias de pruebas. Da vergüenza decirlo en público, pero es así, porque no nos llega el dinero. No tenemos para protocolos. Aparte de que es ilegal, es que estamos devaluando nuestro trabajo. Tenemos conserje desde hace tres años, pero durante 33 años hemos hecho de conserjes. (GD12)

Necesidad de mayor cantidad de recursos personales. Hacemos todos los papeles nosotras. Entonces, de personal que no sea ni de perfil de orientador, de PTSC, que por supuesto también, pero un administrativo nos hace falta. (GD16)

3.1.3. “Sin descanso”. Trabajar en exceso

Trabajan en exceso y se encuentran desbordados. Dedicar gran parte de su vida personal al trabajo (por las noches, los fines de semana y las vacaciones). En este sentido señalan que se trata de una profesión muy “vocacional”.

Este año es mi primera experiencia como orientadora y me ha sorprendido esta vocación que tienen los orientadores, esta implicación hacia la diversidad brutal y este trabajo que se desempeña es de una labor impresionante ¡en casa! O sea que, este trabajo, sin horas y horas en casa no se puede desarrollar. (GD12)

3.2. Frustración: emoción que surge de la percepción de resistencia al cumplimiento de la voluntad individual

Siendo profesionales formados para apoyar la mejora de la atención a la diversidad, se ven abordando tareas administrativas que poco aportan a este objetivo. Esta situación les genera frustración.

3.2.1. “Valemos más”. Sentirse infrautilizados

Los miembros de los EOEP perciben que podrían hacer otras muchas labores directamente relacionadas con la mejora de la inclusión educativa. Es, por ello, por lo que se perciben como

profesionales y equipos “desaprovechados” y reivindican poder asesorar desde una perspectiva sistémica.

Mi trabajo está muy limitado en la evaluación porque es lo que los centros nos demandan. Si a mí el centro me dice “haz otra cosa” yo lo hago, pero no. Te limitan ahí. Estamos completamente infravalorados. Yo me siento infrautilizado porque sé que puedo hacer muchas cosas... porque yo para pasar pruebas no necesito estudiar todo lo que he estudiado. (GD18)

El dictamen, una vez hecha la evaluación psicopedagógica, no deja de ser un mero trámite administrativo al que nos estamos dedicando profesionales de alta cualificación. Es una tarea administrativa, cuando además estamos hablando de los pocos recursos que hay en el sistema educativo nos estamos dedicando... como si el cirujano se dedica a poner tiritas. (GD8)

3.2.2. “La puerta a los recursos”. Sentirse instrumentalizados

Sienten presiones por parte de los centros educativos, cuyas demandas se limitan a los procesos de evaluación psicopedagógica con el fin de dotarse del mayor número de alumnos etiquetados como con NEE posible y así recibir recursos especializados. A este respecto, se sienten “instrumentalizados”.

Los centros te demandan evaluación psicopedagógica porque de eso se desprenden recursos y, por tanto, hay una cierta presión de: ¿y no va a salir de NEE? NEE no es un simple nombre porque si no sale no vamos a tener apoyos, recursos, para atender al niño. Si no evalúas al niño, no va a tener recursos, pero si lo evalúas, lo que estamos haciendo es etiquetarlo y encasillarlo en un riesgo de exclusión. (GD4)

Estas presiones para realizar la evaluación psicopedagógica con una finalidad etiquetadora no solo vienen impuestas desde los centros. Los propios orientadores entienden que no etiquetar a determinado alumnado como con NEE significa “abandonarlo” o “empujarlo/lanzarlo al vacío” en un sistema educativo lleno de barreras.

Los niños de sexto que durante primaria han estado teniendo PT y AL (profesorado de apoyo y especialista en lenguaje), y llega sexto y tienen distintas cosas, pero, en el momento de la evaluación, no entran en ninguna de las etiquetas del dictamen y tienen que salir del programa (de NEE). En un momento en el que van al instituto justo les quitamos los apoyos. (...) Lanzarles al vacío nos da vértigo. Digo “ahí va este chaval al que voy a lanzar al vacío”. (...) Es que estás buscando en los test, es que a veces te alegras de que fallen. Decimos “qué bien, no ha llegado al tercer ítem de cubos, esto pinta maneras” porque lo que quieres no es que salga de “retraso mental” (se trata de una de las etiquetas incluidas en el dictamen de escolarización bajo el rótulo de NEE), sino que tenga apoyos en secundaria. (GD16)

3.2.3. “Jugar un papel que no se quiere desempeñar”. Vivir contradicciones personales

Todo ello hace que, como se ha señalado ya, dediquen la mayor parte de su tiempo a la función de evaluación psicopedagógica (y su correspondiente dictamen de escolarización). Una función que, por otro lado, consideran que “limita” y es una barrera para la inclusión. Es en este contexto en el que afloran numerosas contradicciones personales que se reflejan en comentarios del tipo “estar contribuyendo con algo que no se quiere”, “estar firmando documentos con los que no se está del todo de acuerdo”, y en cómo se describen a sí mismo: “colaboradores necesarios para mantener una segregación”, “soldados nazis”, “la puerta de la exclusión”.

Me preocupa qué papel estoy jugando dentro del sistema educativo. Estoy colaborando con algo que no quiero. Esa sensación la tengo mucho. Es decir, replantear el papel porque acabas clasifi-

⁵ Se refiere al Grupo de Discusión (GD) número 21. Véase la Tabla 2.

cando a niños... es como estar en un sitio que no es lo que quieres hacer. Yo entré con la idea de la prevención, la de cómo a través de prevenir y fomentar todas las potencialidades de la persona y estoy justo... no sé dónde estoy. (GD10)

El dictamen es lo primero que sería denunciado. No tiene ningún sentido y que nos obliguen a nosotros es peor. Somos los soldados nazis que vamos poniendo "x" y si los tenemos que echar al crematorio los echamos. ¿Por qué? porque "es que tengo que obedecer, es que estoy haciendo mi trabajo, es que, si no, no tiene apoyos, es que se lo tengo que poner". Y al final formamos parte. (GD3)

Somos los colaboradores necesarios para mantener una segregación. Somos los que firmamos los dictámenes y hacemos las propuestas. La CM es una de las comunidades en las que más ha aumentado en los últimos años el número de alumnos en educación especial. (GD12)

3.3. Abandono: sentirse solo

La comunicación con la administración es vertical y unidireccional, de arriba a abajo. En este sentido, no encuentran en los responsables técnicos de la administración, ante quienes responden en primera instancia de su trabajo, una figura que realmente les escuche y a la que poder transmitir sus quejas o hacer sugerencias para conseguir una mejora de su situación laboral.

3.3.1. "¿Saben para qué estamos aquí?" Desconocimiento de su figura

Desde la administración parece que solo se espera de los EOEP que hagan evaluaciones psicopedagógicas y que rellenen y tramiten dictámenes de escolarización, algo que se refleja en los datos que les solicitan para valorar su rendimiento (número de evaluaciones psicopedagógicas realizadas y de dictámenes de escolarización). Minusvaloran así otras funciones a las que, en la medida que pueden, dedican su tiempo y que, en opinión de los miembros de los EOEP, son esenciales.

A nivel de inspección que se conozca mejor el trabajo de orientación. Estoy pensando en un seguimiento de prácticas que hice de una compañera que me dijo el inspector "no veo que esté trabajando" porque no la había visto evaluar, pero la estaba viendo hacer millones de cosas que estaban incidiendo muchísimo y yo es que no me lo podía creer. Entonces el tema de inspección, que nuestro trabajo no lo conocen en absoluto... (GD10)

Lo que nos pide la administración es: número de evaluaciones que has hecho, número de dictámenes y ya está. Y en temprana tienes otros tiempos. Hay muchos niños que a lo mejor no he hecho una evaluación reglada, he hecho otro tipo de cosas que no puedo cuantificar. Todo eso nunca se cuenta con lo importante que es. (GD15)

3.3.2. "Las otras funciones... ¿no importan?" Minusvaloración de roles

Al solicitar información exclusivamente cuantitativa sobre las evaluaciones psicopedagógicas y los dictámenes de escolarización, los profesionales perciben una infravaloración del perfil profesional del PTSC por parte de la administración (que tiene otras funciones). Esta idea se argumenta también en base al desequilibrio existente en el número de profesionales con perfil de orientador y el de PTSC.

En este equipo hay 16 orientadores y cuatro PTSC, donde el papel de los aspectos sociales y familiares quedan reducidos a una escasa intervención (...). Nos quedamos en la evaluación y poco más y hay cosas que son muy importantes de trabajo de otra índole que no se hacen. (GD9)

3.3.3. "Mírame". Exigencia sin apoyo

No solo apuntan a una sensación general de desconocimiento de su papel por parte del profesorado y la administración, sino también de abandono por parte de esta. Un abandono que se enraíza en una normativa ambigua que para nada tiene en cuenta su opinión y situación, en los inexistentes espacios de coordinación o reflexión conjunta con la administración y en una comunicación de arriba-abajo dirigida fundamentalmente a solicitar, corregir o arbitrar. De acuerdo con ello, demanda una relación "más humana", de escucha y cooperación.

Creo que es el sentirnos escuchados, de verdad. (...) Es un poco la actitud. Son gestores, te llaman, te piden el dato y da igual cuál sea la cantidad. Es que no hay interés por escuchar cuál es la realidad. No queremos dejar de trabajar, que no. O sea, la sensación es como de desconfianza, de control. La última tabla que nos han pasado ¿qué es? (...) A mí me falta toda esa parte humana. La necesito. (GD14)

Hemos pasado de que hubiera una cercanía por parte de los jefes más inmediatos; pasarse dos veces a lo largo del curso, llamar a preguntar... a cada vez más el simple "tráeme los papeles" y a los plazos. Hay un maltrato en el sentido de que se ha ido descuidando la atención por parte de la administración nuestra superior el cuidado profesional. Hemos pasado de tener varias asesoras a tener una. Esa reducción lo que hace es que se limiten a la gestión... entonces, es cierto que antes teníamos jornadas anuales en las que nos juntábamos todos los equipos. Hemos pasado a no tener un solo encuentro con el otro, nada más que para la escolarización. Creo que no se ha cuidado esa parte de interacción, intercambio, tacto y trato por parte de la administración. (GD1)

4. Discusión

El objetivo de este estudio es analizar las emociones que suscitan en los EOEP de la Comunidad de Madrid la situación que ocupan y el papel que desempeñan en el sistema educativo en el marco del derecho a la educación inclusiva. Los resultados apuntan a la existencia de emociones de estrés, frustración y abandono.

Los orientadores ejercen su labor en el marco de un sistema social y educativo que condiciona fuertemente su tarea (Engeström, 2001; Palomo *et al.*, 2023). En este sistema, la evaluación psicopedagógica cumple una función administrativa que, a día de hoy, choca drásticamente con la función educativa para la que esta práctica debería servir fundamentalmente. Podemos analizar estas dos funciones de la evaluación, la administrativa y la educativa, como las dos fuerzas contrarias/contradictorias que viven los profesionales y que genera en ellos frustración. Una contradicción que podríamos analizar también en términos de "debo/tengo que... versus quiero".

La función administrativa de la evaluación tiene que ver con el papel económico que juega en nuestro sistema educativo, y en otros muchos (Tegtmejer y Säljö, 2023). Los informes derivados de estos procesos deben servir como justificación ante la administración de que determinado alumnado requiere de ciertos recursos para alcanzar el máximo de sus posibilidades. En este contexto, la normativa limita "el cómo" de la evaluación pues, para servir a este propósito económico, los orientadores deben buscar las dificultades del alumnado a través de pruebas psicométricas y encasillarlos en ciertas categorías diagnósticas bajo las que serán susceptibles de recibir los recursos demandados. Los orientadores son conscientes del efecto que tienen las etiquetas en las expectativas del propio alumnado, las familias y el profesorado (Hollenweger, 2014). También entienden que las respuestas educativas a las que

abren estos procedimientos no son las idílicas en el marco de la escuela inclusiva. En cualquier caso, conciben que estas respuestas son “la mejor opción” dentro del escenario de posibilidades que ofrece nuestro sistema educativo para cierto alumnado y que, los beneficios obtenidos, superan el daño del estigma. En este sentido, los orientadores vivencian que tienen que/deben desarrollar la evaluación psicopedagógica de manera que sirva a esta función administrativa (Attard *et al.*, 2016).

Por el contrario, la función educativa de la evaluación es intrínsecamente coherente con el marco del derecho a la educación inclusiva y responde a los principios profesionales y éticos más queridos por la inmensa mayoría de los orientadores. Para cumplir con esta función, los orientadores no tienen directrices claras y en este sentido podemos decir que son más libres para decidir su enfoque de actuación, los instrumentos a utilizar para recoger la información, las personas que implicarán en el proceso y cómo utilizarán la información obtenida para conseguir un impacto en una respuesta educativa que aspira a ser más inclusiva. Lo cierto parece ser que la mayoría de los orientadores viven que quieren o les gustaría desarrollar la evaluación psicopedagógica de manera que responda fundamentalmente a esta función educativa. Eso ocurre más fácilmente en el caso de quienes trabajan en departamentos de orientación internos a los centros y la evidencia disponible (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018) nos dice que este enfoque es posible y que, además, produce en sus miembros emociones positivas destacables (colegialidad, motivación y satisfacción).

Estas dos funciones a las que sirve la evaluación se enfrentan aún más en un contexto de recursos limitados en el que las y los orientadores tienen la sensación de no ser suficientes en relación con los centros y demandas que deben atender. En este escenario, los orientadores se ven obligados a priorizar la función administrativa sobre la educativa, que queda (casi) absolutamente relegada. Acometer la evaluación exclusivamente desde su rol administrativo, se hace a costa de otras funciones que también tienen encomendadas más allá de la evaluación, lo que les hace nuevamente sentirse “infrautilizados” y “desaprovechados”. En definitiva, en un contexto en el que casi nadie escucha sus necesidades ni parece interesarse por su criterio profesional, se sienten mayoritaria y profundamente abandonados, solos y minusvalorados. Todo esto cuando parece que nos encontramos con serias dificultades en el cumplimiento del reto internacional de construir sistemas educativos inclusivos (UNESCO, 2020), lo que apunta hacia una razón ahonda en el pesimismo de la razón respecto a lo que con tanta ilusión se declaró en la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994; Echeita, 2019).

5. Reflexiones finales

Este estudio hace un llamamiento a las administraciones competentes porque muestra, una vez más, que se hace imprescindible separar la función de evaluación psicopedagógica, que acometen las y los orientadores, del sistema de distribución de recursos del sistema educativo. Esta independencia permitiría a la orientación educativa y psicopedagógica recuperar su papel de apoyo a la inclusión y a los orientadores su responsabilidad profesional en esta tarea y seguramente buena parte de su bienestar emocional vinculado a su profesión. Mientras esto no sea posible, parece imprescindible alinear la función económica de la evaluación con su función educativa. En este sentido existen algunas experiencias, como las de Portugal e Irlanda, que muestran que es posible introducir modelos de financiación que evitan la necesidad de etiquetar o diagnosticar al alumnado (Alves *et al.*, 2020; Banks, 2021). Al mismo tiempo, y dado el desafío psicológico que en la actualidad supone ejercer la profesión de la orientación, la mejora

de la competencia socioemocional se hace un objetivo necesario en la formación de estos profesionales, más cuando esta competencia parece correlacionar positivamente con el nivel de educación inclusiva que se pone en práctica (Núñez-Flores y Llorent, 2022).

Pero este trabajo también interpela a los propios profesionales. Lo cierto es que algunos orientadores parecen haberse acomodado o conformado “con lo que hay”; con proceder como se espera de ellos según la normativa y demandas de la administración y profesorado (Attard *et al.*, 2016). Quizás, sea porque han perdido toda la esperanza, una emoción que se construye colaborativamente y que algunos identifican como el principal ingrediente para no sucumbir al desaliento (Echeita, 2017). Por otro lado, ¿cómo van a construir la esperanza sin espacios para el trabajo en red (Palomo *et al.*, 2023)? Con ello, es indudable que se ha debilitado su capacidad transformadora dentro de un sistema en el que su acción profesional con un enfoque inclusivo puede ser una importante palanca para el cambio. En cualquier caso, hay quienes, en las mismas condiciones, son capaces de juntarse para encontrar resquicios y aproximar el deber, el querer y el hacer distinto (véase el documento de *Líneas rojas*, elaborado por el movimiento Educación inclusiva. Querérla es crearla⁶). En este sentido y para terminar, compartimos el sentido de los versos de Leonard Cohen que bien podría servir para que, mientras llegan tiempos mejores, motiven a los orientadores a no dejarse llevar por “los cantos de sirena” de la complacencia que continuamente les rodean: “Olvida tu ofrecimiento perfecto. Hay una grieta en todo, así es como entra la luz”.

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. (2022). *Posición de la agencia sobre los sistemas de educación inclusiva*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-ES.pdf>
- Alves, I., Campos Pinto, P., y Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Andrés, S., Barrios, A., Cañadas, M., de Dios, J. M., Echeita, G., Fernández, M. L., González, T., Gutiérrez, H., Hernández, J. M., Martínez, G., McWilliam, R., Moreno, A., Muñoz, Y., Palomo, R., Pantoja, M., Sánchez, L., y Simón, C. (2021). *Sobre el desafío de una educación más inclusiva para el alumnado con TEA a lo largo de la escolarización obligatoria... ¡y más allá! Aprendiendo con las familias y sus hijos sobre el papel de la participación social en este turbulento proceso*. <https://www.equidei.es/proyecto-dupas>
- Attard, A., Mercieca, D., y Mercieca, D. P. (2016). Educational psychologists' report-writing: act of justice? *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 962-974. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1139194>
- Banks, J. (2021). A winning formula? Funding inclusive education in Ireland. En J. Goldan, J. Lambrecht y T. Loreman (Eds.), *Resourcing inclusive education*, (Vol 15) (pp. 7-19). Emerald Publishing.
- Braun, V., y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE.
- Braun, V., y Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., y Terry, G. (2019). Thematic analysis. En P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health and social sciences* (pp. 843-860). Springer.

⁶ <https://creemoseducacioninclusiva.com/>

- Calderón, I., y Echeita, G. (2023). Inclusive Education as a Human Right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Calderón, I., Moreno, J., y Vila, E. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 41 (2ª época), 3-12. <https://ambitsaaf.cat/article/view/805>
- Educación inclusiva. Quererla es crearla. (s.f.) *Líneas rojas. Documento de mínimos para una Evaluación Sociopsicopedagógica Inclusiva*. Universidad de Málaga. <https://creemoseducacioninclusiva.com/wp-content/uploads/2021/10/Lineas-Rojas.pdf>
- Education Scotland (2019). *Educational Psychology services in Scotland: Making a difference to excellence and equity for all: Outcomes from inspection evidence 2015 to 2018*. <https://education.gov.scot/Documents/EducationalPsychologyServicesInScotland.pdf>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14(2), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Farrell, P., y Venables, K. (2009). Can Educational Psychologist be Inclusive? En P. Hick, R. Kershner y P. Farrel (Eds.), *Psychology of Inclusive Education* (pp. 117-126). Routledge.
- Farrell, P., Woods, K., Lewis, S., Rooney, S., Squires, G., y O'Connor, M. (2006). *A review of the functions and contributions of educational psychologists in the light of Every Child Matters: Change for children*. University of Manchester.
- Fernández-Blázquez, M. L., y Echeita, G. (2018). Un departamento de orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 161-183. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7719>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. SAGE.
- Franck, K. (2021). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institution. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 819-833. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- Fye, H.J., Kim, Y., y Rainey, J.S (2021). Correlates of wellness, affective distress, and burnout among school counselors. *Journal of counseling & development*, 100(3), 225-338. <https://doi.org/10.1002/jcad.12425>
- Hassard, J. (2022). Exploring educational psychologists' perceptions of changes to assessment practice throughout the COVID-19 pandemic. *Educational Psychology in Practice*, 38(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2067135>
- Hollenweger, J. (2014). Beyond Categories and Labels: Knowledge to Support Assessment for Learning Disability- A Problem Well Put? En L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (2nd ed) (pp. 469-480). SAGE.
- Huguet, T., Liesa, E., y Serra-Capallera, J. (2022). *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó.
- Karasu, N. (2014). Guidance and research centers of Turkey: from the perspective of parents. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 358-369. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.909176>
- Kolnes, J., y Midthassel, U.V. (2022). Capturing students' need through collaboration- exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 386-400. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885175>
- Lopes, J., y Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: o caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia I Campinas*, 32(1), 75-81. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000100007>
- McGuigan, C. (2021). Stepping over the boundary: an exploration of educational psychologists' work with families. *Educational Psychology in Practice*, 37(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1830365>
- Meijer, C. J., y Watkins, A. (2019). Financing Special Needs and Inclusive Education – from Salamanca to the Present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Artículo 24*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Comentario General N°4. Artículo 24. Derecho a la Educación Inclusiva*. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>
- Naciones Unidas. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en
- Núñez-Flores, M., y Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51(2), 171-180. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180>
- 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. *BOE* núm. 47, de 23 de febrero de 1996.
- Palomo, R., Simón, C., y Echeita, G. (2023). The role of educational psychologists in the framework of the right to inclusive education: between reality and desire. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031>
- Palmer, M., Larkin, M., de Visser, R., y Fadden, G. (2010). Developing and Interpretative Phenomenological Approach to Focus Group Data. *Qualitative Research in Psychology* 7(2), 99-121. <https://doi.org/10.1080/14780880802513194>
- Resolución de 28 de julio de 2005 del director general de centros docentes por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en educación infantil, primaria y especial en la Comunidad de Madrid [Director General de Centros Docentes].
- Resolución de 17 de julio de 2006 del director general de centros docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la Resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en educación infantil, primaria y especial en la Comunidad de Madrid [Director General de Centros Docentes].
- Sakiz, H., Woods, C., Sart, H., Ersahin, Z., Aftab, R., Koç, N., y Sariçam, H. (2015). The route to "inclusive counselling": counselors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 250-269. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.929186>

- Simón, C., Palomo, R., y Echeita, G. (2021). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>
- Tegtmejer, T., y Säljö, R. (2023). Paradoxes of using psychiatric diagnoses as organising principles for special educational support. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242029>
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882-890. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización de Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Verdugo, M.A., Schalock, R., y Gómez, L.E. (2021). El modelo de Calidad de Vida y Apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- Winter, S., y Bunn, H. (2019). Work to be done? A survey of educational psychologists' contribution to special schools for profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 46(1), 53-75. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12252>