

# La educación dentro de un marco de escuela inclusiva

PID\_00289714

Autoría: Ana Luisa Adam Alcocer, Nadia Ahufinger y Débora Aguilar Serrano

**Educación primaria**

**Ana Luisa Adam Alcocer**

Doctora en Psicología por la Universidad Ramon Llull. Profesora asociada de la Universidad de Barcelona (UB) y de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) del máster de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje y del máster universitario de Psicología Infantil y Juvenil. Miembro del grupo de investigación Comunicació, Llengua Oral i Diversitat (CLOD) de la UB, y del grupo Discapacidad y Calidad de Vida: Aspectos Educativos (DISQUAVI) de la FPCEE Blanquerna. Sus líneas de investigación se centran en estudiar los procesos de interacción comunicativa y lingüística en el contexto familiar y escolar, en explorar las variables que impactan en el desarrollo, el funcionamiento y la calidad de vida de los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo, y en evaluar sus necesidades de apoyo.

**Nadia Ahufinger**

Graduada en Educación Primaria con mención de Necesidades Educativas Específicas por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Doctora en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora lectora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) del máster de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje, del grado de Educación Primaria (en el que coordina el grupo de trabajo sobre inclusión educativa y coeducación) y del grado de Logopedia (UOC, UVicUCC). Es miembro del Grupo de Investigación en Cognición y Lenguaje (GRECIL) de la UOC-UB. Su investigación se centra en el estudio del trastorno del desarrollo del lenguaje (TEL/TDL) y otros trastornos del aprendizaje y del neurodesarrollo. Sus líneas de investigación se centran en conocer los procesos psicológicos básicos que pueden afectar a esta población (como la memoria) y estudiar el impacto de otras dificultades como las emocionales y académicas.

**Débora Aguilar Serrano**

Diplomada en Logopedia por la Universidad Ramon Llull, licenciada en Psicología especialidad clínica por la Universidad Ramon Llull, diplomada en Magisterio por la Universidad Pontificia de Salamanca, especialidad en Educación Especial. Posgrado en Trastornos de la Voz por la Universidad Ramon Llull. Formada en teatro y teatro musical. Dedicada durante más de veinte años a la práctica clínica privada abarcando inicialmente trastornos en niños y daño cerebral sobrevenido en personas adultas, y posteriormente centrada en la atención a la infancia de edades comprendidas entre los 3 y los 12 años. Últimamente, ha compaginado la práctica en servicios privados con el ámbito escolar. Es profesora del máster universitario de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje y del grado de Logopedia de la Universitat Oberta de Catalunya.

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Nadia Ahufinger

Primera edición: septiembre 2022

© de esta edición, Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC)

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Autoría: Ana Luisa Adam Alcocer, Nadia Ahufinger, Débora Aguilar Serrano

Producción: FUOC

Han participado en la revisión de los materiales la profesora Eulàlia Hernández (UOC) y el profesor Alfonso Igualada (UOC)



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia Creative Commons de tipo Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0. Se puede copiar, distribuir y transmitir la obra públicamente siempre que se cite el autor y la fuente (Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no se haga un uso comercial y ni obra derivada de la misma. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>

# Índice

<b>1. Introducción</b> .....	5
<b>2. Definición y conceptualización de la educación inclusiva</b> .....	6
2.1. De la exclusión a la inclusión .....	6
2.2. Las tres P para trabajar el camino hacia la inclusión .....	8
2.3. La atención educativa en el marco de una escuela inclusiva .....	9
<b>3. Evaluación de las prácticas inclusivas mediante el índice para la inclusión</b> .....	12
<b>4. Legislación y marcos normativos educativos</b> .....	14
<b>5. Lenguaje inclusivo</b> .....	15
5.1. Personas con discapacidad frente a personas con diversidad funcional .....	15
5.2. Las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y las necesidades educativas especiales (NEE) .....	17
<b>6. Sistemas de intervención en la escuela inclusiva</b> .....	20
<b>7. Coordinación de los equipos profesionales y los servicios que intervienen en los diferentes ámbitos de la vida de las niñas y los niños</b> .....	28
<b>8. Falsas creencias de la escuela inclusiva</b> .....	33
<b>Referencias</b> .....	35

# 1. Introducción

Este material es el documento teórico de referencia sobre la educación inclusiva del grado de Educación Primaria de la UOC. Ha sido creado para ser utilizado de manera transversal en las diferentes asignaturas que conforman el grado y poder garantizar una coherencia formativa sobre la temática a lo largo de los cursos.

En concreto, tiene el objetivo de dar respuesta a diferentes cuestiones en torno a la inclusión educativa:

1. ¿Qué entendemos por *inclusión* y en qué se fundamenta?
2. ¿Cómo podemos promover cambios que lleven a una escuela inclusiva y que promuevan la participación de todo el alumnado?
3. ¿Cuáles son los sistemas de intervención para caminar hacia una escuela inclusiva?
4. ¿Cómo debe ser la coordinación de los equipos profesionales y los servicios que intervienen en los diferentes ámbitos de la vida de las niñas y los niños?

## 2. Definición y conceptualización de la educación inclusiva

En este apartado recogemos cuáles son las definiciones de conceptos clave que tomaremos como base para garantizar una coherencia y continuidad del eje de educación inclusiva a lo largo del grado.

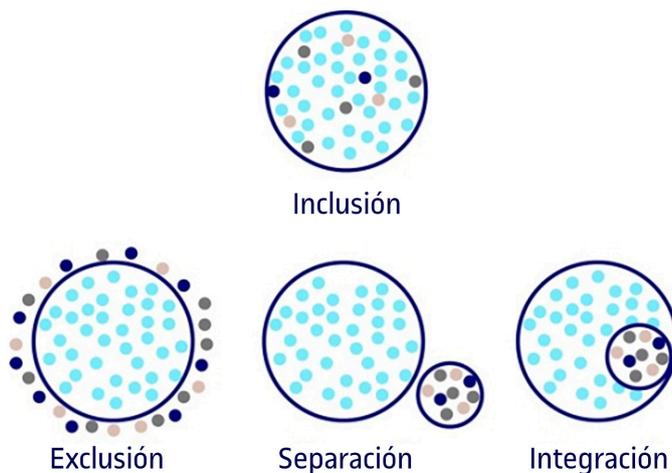
La Unesco (2003) adopta la siguiente **definición de educación inclusiva**:

Proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. La educación inclusiva implica cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión compartida que incluye a todos los niños y todas las niñas con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular y educar a todas las personas.

### 2.1. De la exclusión a la inclusión

En primer lugar, hay que entender de dónde venimos. Para **comprender el paradigma de la educación inclusiva** es necesario tener, en términos generales, **una mirada histórica** que nos acerque hasta la actualidad. Este proceso histórico se relaciona con la evolución que ha sufrido a lo largo de los años el enfoque conceptual de la educación de las personas con discapacidad, que queda representado en la Figura 1.

Figura 1. Representación gráfica del cambio de paradigma en relación con la escuela inclusiva a lo largo del tiempo



Fuente: adaptación de Castejón et al. (2006)

Para entender mejor esta figura, se exponen brevemente cada uno de los términos:

**Exclusión:** todas aquellas personas consideradas diferentes de la norma son socialmente excluidas o marginadas y se les denomina “disminuidas”. **El problema o las dificultades educativas se explican centrándose fundamentalmente en sus posibles déficits.** La cultura, las políticas y las prácticas se presentan como barreras.

**Separación/segregación:** se separa a aquellas personas que no cumplen con la norma general o que forman parte de un subgrupo o colectivo alejado o marginado por ser consideradas diferentes. Se les denomina “deficientes”, “débiles mentales” (posteriormente se implanta el término *retraso mental*). **La escolarización de alumnado con discapacidad toma la forma de aulas especiales, separadas dentro del centro ordinario.** Se les proporciona un trato especial y diferente de la mano exclusivamente de profesionales especialistas y sin coordinación con el contexto natural del niño o niña (p. ej., escuela, casa).

**Integración:** las personas con discapacidad son quienes se adaptan al resto de la comunidad educativa y se ajustan a las propuestas de enseñanza y aprendizaje, así como a la organización de la escuela, bajo la creencia de que las necesidades son del alumno o alumna, no de la escuela ni de su contexto. Se asume que **cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación.**

**Inclusión:** supone una apuesta por la reforma y la transformación global de la escuela y del sistema educativo, intentando **responder de manera no excluyente a la diversidad del alumnado. Busca identificar y eliminar barreras para el aprendizaje; promover la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, poniendo énfasis en la inclusión del alumnado con discapacidad, trastornos, riesgo de exclusión, aptitudes excelentes (altas capacidades), etc., facilitando las ayudas y los apoyos necesarios para su progreso educativo** como eje de la calidad de la enseñanza.

El término **inclusión** ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y ha sido motivo de discrepancias en el seno de la comunidad educativa y en la sociedad en general. Su evolución se ve reflejada especialmente en la tipología de prácticas educativas que con los años se han ido implementando en relación con las personas con discapacidad. Actualmente, hay un cierto consenso internacional afín a las aportaciones de Ainscow et al. (2006), que apuntan que:

La inclusión tiene que ver sobre todo con el hecho de ofrecer una propuesta educativa de calidad a todo el alumnado, garantizando en todo momento la **presencia, la participación y el progreso** en el aprendizaje. Implica combatir cualquier forma de exclusión en todos los ámbitos de la vida y se considera un proceso sin fin y en constante revisión.

La educación inclusiva implica considerar que cada alumno o alumna tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales únicas; es decir, considerar que las diferencias son inherentes al ser humano. Por lo tanto, como dicen Pujolàs y Lago (2006), **“la diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente)”** (p. 9). Desde esta perspectiva se pone el énfasis en el desarrollo de una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, es importante tener presente que la inclusión no se reduce al campo educativo, sino que es un objetivo transversal en todos los ámbitos de la vida (en la escuela, la salud, la familia, las amistades, la comunidad...) que favorece un enriquecimiento cultural y educativo (Parrilla, 2002).

«No es deseable un certificado que sugiere que la escuela ha logrado un destino final en cuanto a la inclusión. Las escuelas siempre cambian; el alumnado y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un **proceso sin final**, “una historia interminable”. En **el único sentido en el que sería deseable proclamar una escuela como “inclusiva” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos**» (Booth y Ainscow, 2015, p. 31).

## 2.2. Las tres P para trabajar el camino hacia la inclusión

Veremos que hay una **estrecha relación entre inclusión y lo que se ha denominado tradicionalmente educación especial**, puesto que ha sido desde este sector desde el que se han llevado a cabo muchas reivindicaciones para poder conseguir más y mejores oportunidades educativas para el alumnado con discapacidad. Hay que entender, no obstante, que la educación inclusiva, aunque tiene un compromiso indudable con las personas con discapacidad, no solo pretende ofrecer apoyos a este colectivo (como se hacía desde la perspectiva de la educación especial), sino que busca que los cambios metodológicos beneficien a todo el alumnado. Esta aproximación es posible teniendo en cuenta tres dimensiones básicas, que podemos denominar “las tres P”. Según Echeita y Ainscow (2011), entendemos estos conceptos de la manera siguiente (Figura 2):

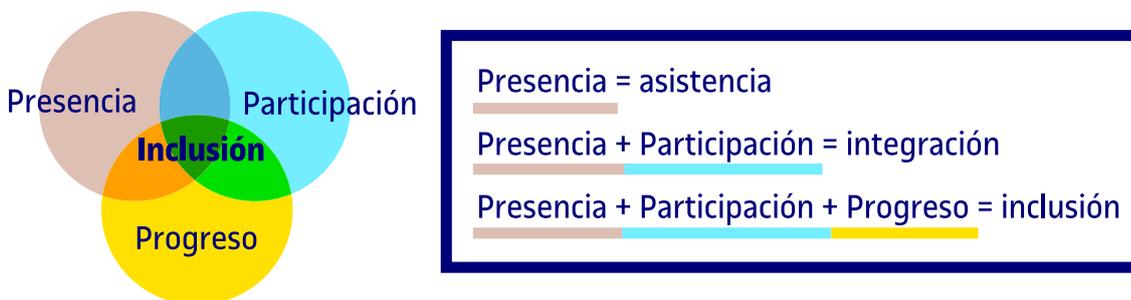
**PRESENCIA:** está relacionada con el lugar en el que se educan las niñas y los niños y con el nivel de fiabilidad y puntualidad con el que asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de manera restrictiva como un asunto de *localización* (en qué tipo de centro se sitúa un tipo de alumnado), lo que impide el análisis que se debe llevar a cabo sobre el conjunto del sistema educativo. Esta primera “P” ha sido crucial para garantizar el derecho del alumnado con discapacidad a incorporarse a las aulas ordinarias con las medidas y los apoyos necesarios. Hay que tener en cuenta que, si bien esta

“P” es importante, ha de analizarse de manera interdependiente con las otras dos “P” que explicamos a continuación: participación y progreso.

**PARTICIPACIÓN:** hace referencia a la calidad de las experiencias de los niños y las niñas mientras se encuentran en la escuela. Se considera que, para que sus experiencias sean de calidad, se debe tener en cuenta su opinión, escuchar su voz y valorar su bienestar personal y social. Teniendo en consideración la perspectiva socioconstructivista y ecológica del aprendizaje, es por medio de la interacción como las personas aprenden y se desarrollan. La “P” de participación ha de enfatizar el hecho de aprender con las demás personas, tener una implicación activa durante el proceso enseñanza-aprendizaje y reconocer y aceptar a las personas tal y como son (Echeita, 2006).

**PROGRESO:** esta “P” hace referencia a los resultados de aprendizaje que se relacionan con el currículo y que se deben valorar no únicamente con exámenes al final del proceso de aprendizaje, sino también teniendo en cuenta un currículo flexible, evaluaciones individuales, dinámicas y con múltiples formatos. No se trata de que todo el alumnado aprenda exactamente lo mismo y del mismo modo, sino que, para que todo el mundo aprenda al máximo de sus posibilidades, se tengan en cuenta las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, proporcionando igualdad de oportunidades. Se debe garantizar el derecho al éxito académico y al aprendizaje a todo el alumnado.

Figura 2. Representación gráfica de “las tres P” para trabajar el camino hacia la inclusión



Fuente: adaptación del Modelo Muntaner para redefinir estos tres conceptos clave de la educación inclusiva (Muntaner, 2010)

### 2.3. La atención educativa en el marco de una escuela inclusiva

La atención educativa a todo el alumnado tiene que impregnar la cultura del centro y debe tener en cuenta dos perspectivas importantes (Generalitat de Catalunya, 2015):

- Perspectiva **transversal** que favorezca la creación de un currículo para todas las personas.
- Perspectiva **longitudinal** que garantice que en todo el recorrido educativo se cumplan los principios de la educación inclusiva.

Asimismo, para garantizar la atención educativa hay que plantearse un conjunto de seis principios que una escuela para todas las personas debería ser capaz de concretar:

### 1. La diversidad como un hecho universal

Educar implica reconocer la diversidad como un hecho natural y esencial de la sociedad y, a la vez, entender las diferentes características y necesidades que el alumnado puede presentar.

### 2. El sistema inclusivo para dar respuesta a todo el alumnado

El sistema inclusivo se establece como la única mirada posible para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, porque va más allá de asegurar la presencia y la participación del alumnado en las escuelas.

### 3. La personalización del aprendizaje

Es la respuesta a la exigencia fundamental de centrarse en el alumno y alumna y en la formación de la persona completamente. Personalizar el aprendizaje implica dar voz a las personas que aprenden y ofrecerles la posibilidad de elegir lo que aprenden, cuándo lo aprenden o cómo lo aprenden.

### 4. La equidad y la igualdad de oportunidades como derecho

La **equidad y la igualdad** de oportunidades son clave para que todo el alumnado pueda recibir una educación integral y con expectativas de éxito. Estos son dos principios relacionados, pero con matices diferentes, si bien es cierto que el concepto de equidad lleva implícito el de igualdad. La creación de un sistema educativo capaz de dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado **garantizando la igualdad de oportunidades y la equidad se considera el reto actual más importante que los sistemas educativos han de afrontar en todo el mundo.**

#### ¿Qué diferencia existe entre equidad e igualdad?

La **igualdad** es la condición de las personas que disfrutan de los mismos derechos y tienen los mismos deberes. Es un principio del derecho internacional de los derechos humanos que los Estados deben garantizar a toda la ciudadanía a partir de la igualdad ante la ley. La igualdad determina que todas las personas tengan lo mismo y reciban el mismo trato sin considerar las diferencias. Por ejemplo, que tengan los mismos derechos y acceso a los mismos recursos.

La **equidad** es un criterio de justicia social basado en dar más a quien menos tiene para conseguir la igualdad de oportunidades. Se llama equidad a la creación de condiciones que favorezcan el desarrollo y el acceso a todas las oportunidades de las personas históricamente oprimidas (por ejemplo, las mujeres) o discriminadas (por ejemplo, personas con discapacidad), para que puedan formar parte de la sociedad de manera igualitaria, con respeto y autonomía.

## 5. La participación y la corresponsabilidad

Para avanzar hacia una escuela inclusiva es capital **establecer un modelo de relación colaboradora** (Summers et al., 2007; Turnbull et al., 2008) en el que alumnado, familia, escuela, comunidad, otros servicios educativos y de la salud, etc., se sientan parte de un mismo proyecto y compartan objetivos y significados.

## 6. La formación del profesorado

La formación del profesorado en educación inclusiva tiene que servir para desarrollar una educación de mayor calidad para todo el mundo, mejorando el proyecto educativo, fortaleciendo las competencias profesionales y dando una respuesta eficiente y proporcionada.

### Ideas clave para comprender qué es la inclusión

1. La inclusión es un proceso.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.
3. La inclusión necesita la identificación y la eliminación de barreras.
4. La inclusión pone un énfasis particular en los grupos de alumnado que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.
5. Avanzar hacia la inclusión supone un proceso que implica cambios en la filosofía educativa, el currículo, las estrategias de enseñanza y la organización estructural de los centros.

### 3. Evaluación de las prácticas inclusivas mediante el índice para la inclusión

Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento constante, no es la que busca una determinada meta. Para ayudar a las comunidades educativas en este movimiento constante hacia la construcción de una escuela inclusiva, Booth y Ainscow (2002) diseñaron el **Índice para la inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas**. Este es **uno de los instrumentos más valiosos diseñados hasta el momento para apoyar a los centros educativos** en la difícil tarea de incluir a todo el alumnado en la educación ordinaria.

Este índice fue diseñado y publicado por primera vez en el Reino Unido en 2000 y difundido por la Unesco en 2002. Concretamente, ayuda a realizar un análisis detallado de las posibilidades de aumentar el aprendizaje y la participación en los diferentes ámbitos de la escuela para todo el alumnado. Es una manera de comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, la formulación de prioridades de cambio, la implementación de avances y la revisión del progreso. Pretende ayudar a disminuir todos los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación, independientemente de quién los tiene que afrontar y dónde están, y esta es la tarea principal que debe llevar a cabo toda la comunidad escolar comprometida con el avance hacia la mejora en la educación (Echeita, 2016).

El índice tiene en cuenta tres dimensiones:

**Dimensión A: crear culturas inclusivas.** Implica desarrollar valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias. Tiene relación con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante. A pesar de que en el índice no se especifica, estas culturas inclusivas también se han de abordar en otros servicios de la comunidad, como es el ámbito sociosanitario.

**Dimensión B: elaborar políticas inclusivas.** Implica asegurar que la inclusión es el centro del desarrollo de la escuela y examinar todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

**Dimensión C: desplegar prácticas inclusivas.** Implica asegurar que las actividades del aula y las extraescolares (tanto las que ofrece la escuela como las de la comunidad) promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos fuera del aula.

Podéis consultar el Índice para la inclusión traducido al catalán (Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, 2004) y traducido al castellano (Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, 2007).

## 4. Legislación y marcos normativos educativos

El **derecho fundamental de una educación de calidad para todas las personas** todavía es un gran reto para los sistemas educativos de todo el mundo. Para hacer efectivo este derecho, a lo largo del último siglo todos los países han ido desplegando un conjunto de **marcos legislativos que han ayudado poco a poco a avanzar en el complejo camino** de construir un sistema educativo basado en el modelo de escuela inclusiva. En todos los países la inclusión y la equidad educativa tienen que ser el eje principal de sus acciones de transformación, con el objetivo de hacer frente a la exclusión, la marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso al aprendizaje, la participación en este aprendizaje y sus resultados. Por lo tanto, el desarrollo de políticas inclusivas, junto con las culturas y las prácticas, continúa siendo clave para alcanzar esta meta. Los progresos que se han hecho a escala internacional y nacional en el ámbito de las políticas educativas para asegurar el derecho a la educación básica han sido impulsados por los marcos de la “Educación para Todos/as” (EPT) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El **derecho universal a la educación** se formula y reconoce claramente en el artículo 26.1 de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948**. También se formula y reconoce en el artículo 7 de la **Declaración de Derechos del Niño de 1959**. En ambas declaraciones queda patente que disfrutar del derecho a la educación no es solo para algunas personas, prescindiendo de otras. Cuando se habla del derecho a la educación, se habla de un derecho esencial y básico, sin ninguna excepción (García, 2017). Para garantizar la educación como derecho fundamental de todas las personas, a lo largo de este último siglo se ha ido desarrollando una compilación de normativas tanto desde los ámbitos internacional y europeo como desde el ámbito español (estatal y autonómico).

## 5. Lenguaje inclusivo

Tomamos como documento de referencia la *Guia de llenguatge inclusiu en el tractament de persones amb discapacitat* publicada en 2021 por la Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura para el catalán, así como las pautas del *Lenguaje inclusivo* (COCEMFE, 2004) y la *Guía sobre el Lenguaje inclusivo: discapacidad y género* publicada por la Fundación Descúbreme (2020), para el castellano.

A continuación, destacamos algunos de los aspectos que consideramos más importantes en relación con la **terminología** propuesta en la *Guia* de la Generalitat, y **especificamos cuáles recomendamos usar en el grado de Educación Primaria:**

### 5.1. Personas con discapacidad frente a personas con diversidad funcional

#### El término *discapacidad*

Hay personas que consideran que la palabra *discapacidad* tiene connotaciones peyorativas. Este hecho se da porque en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), del año 1980, la denominación *discapacidad* se asociaba al concepto de restricción o ausencia de la capacidad física o mental de una persona para llevar a cabo una actividad dentro de los límites que se consideran *normales* para un ser humano, a causa de una deficiencia. No obstante, hemos de saber que, a partir del concepto establecido por la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (siglas en inglés, AAIDD), la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la OMS y de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU del año 2006, **se define la discapacidad como:**

el resultado de la interacción entre el déficit o la pérdida de una estructura corporal o una función corporal y las barreras del entorno, que supone una limitación en la actividad y la restricción consiguiente en la participación en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos.

Por eso **actualmente es correcto y no peyorativo hablar de personas con discapacidad**. Esta definición la podemos encontrar en el TERMCAT (Centro de terminología de la lengua catalana).

### El término *diversidad funcional*

Tal como se explica en la *Guia de llenguatge inclusiu* (2021), hay personas que en lugar de *discapacidad* prefieren usar el término ***diversidad funcional***. Las personas que defienden este último término sostienen que tiene connotaciones positivas y que equipara a todo el mundo, puesto que hace hincapié en las diferentes capacidades y funcionalidades que tienen todas las personas. Sin embargo, **no tiene una aceptación general en el conjunto del sector. Las personas que no son partidarias de este consideran que es tan genérico que invisibiliza a las personas con discapacidad, puesto que se puede aplicar a todo el mundo indistintamente y no sirve para referirse a un colectivo determinado y es, por lo tanto, un tipo de expresión que borra la razón de la discriminación del colectivo**. También remarcan, por otro lado, que discapacidad es el único término que defiende mayoritariamente el movimiento social organizado de la discapacidad a escala global.

Siguiendo la recomendación del TERMCAT y de la *Guia de llenguatge inclusiu*, consideramos que ***diversidad funcional* no es una forma adecuada y recomendamos el uso del término *discapacidad***.

### ***Persona con discapacidad frente a persona discapacitada***

**¡ATENCIÓN!** Hemos de tener en cuenta que hasta ahora hemos hablado del término discapacidad de manera genérica, pero ¿cómo deberíamos utilizarlo correctamente cuando nos referimos a las personas?

El término avalado internacionalmente es ***persona con discapacidad*** en lugar de persona ***discapacitada*** (***un discapacitado / una discapacitada***), como se puede ver en la Tabla 1. Se enfatiza, por lo tanto, el conjunto de la persona y sus capacidades, no sus limitaciones ni su diagnóstico (leed de la página 11 a la 20 de la *Guia de llenguatge inclusiu* en el tratamiento de personas con discapacidad).

Tabla 1. Expresiones adecuadas e inadecuadas para hablar de las personas con discapacidad

Expresión inadecuada	Expresión adecuada
✗ un niño discapacitado	✓ un niño con discapacidad
✗ una discapacitada intelectual	✓ una mujer con una discapacidad intelectual
✗ un enfermo mental	✓ una persona con un trastorno mental ✓ una persona con una enfermedad mental
✗ una niña TEA	✓ una niña con TEA
✗ un niño disléxico	✓ un niño con dislexia

Fuente: adaptación de la *Guía de llenguatge inclusiu en el tractament de persones amb discapacitat* (2021)

## 5.2. Las **necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)** y las **necesidades educativas especiales (NEE)**

Nos referimos a niñas y niños con **necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)** cuando hablamos de quienes, ya sea porque presentan un **trastorno, una discapacidad, un síndrome, una enfermedad, altas capacidades o porque se encuentran en una situación de desventaja educativa** (incorporación tardía a la escuela, situación socioeconómica desfavorecida...), se prevé que **necesitarán medidas y apoyos adicionales e intensivos además de los apoyos universales y diversificados que se implanten para todo el grupo-clase** (ved el apartado 6 de este documento “Sistemas de intervención en la escuela inclusiva”, para conocer los tres niveles de apoyos), con el fin de recibir una atención educativa adecuada. En la Figura 3, tanto el color azul como el color amarillo representan las NEAE.

Las NEAE se identifican y se evalúan considerando el funcionamiento del alumnado dentro del contexto educativo y en otras esferas de la vida del niño o de la niña, independientemente de su condición personal y social, con el objetivo de proporcionarle los apoyos necesarios para favorecer el aprendizaje en condiciones de equidad.

Es importante tener en cuenta que el hecho de incluir al alumnado con desventaja educativa (porque no conocen la lengua de origen, por su situación socioeconómica, entre otras situaciones) dentro de las NEAE no pretende comparar su situación social con una patología, sino que se incluyen en este grupo para poder garantizar la provisión de ayudas y apoyos adicionales en el caso de que sea necesaria.

Dentro de las NEAE destacamos **las necesidades educativas especiales (NEE)**, que se consideran el decalaje que se produce entre las capacidades del alumno o alumna y las exigencias del contexto. Este **decalaje afecta sustancialmente al desarrollo y al aprendizaje**. Lo que **diferencia a los niños y niñas con NEE de los niños y niñas solo con NEAE es el tipo, la intensidad y la frecuencia del apoyo** que puedan necesitar para su desarrollo y aprendizaje, así como su participación en su contexto (Thompson et al., 2009). En el caso de las NEE, de forma genérica, se considera que el alumnado necesitará más apoyos porque las **NEE mayoritariamente se derivan de trastornos, enfermedades, síndromes o discapacidades graves**. En la Figura 3 solo el color azul representa las NEE.

En definitiva, las NEE forman parte de las NEAE, es decir, **todas las NEE son también NEAE, pero no todas las NEAE son NEE**. A continuación (Figura 3), se presenta un esquema con la clasificación de las NEAE, incluidas las consideradas NEE:

Figura 3. Clasificación de las NEAE en la escuela



Fuente: adaptación de la clasificación propuesta por el Departament d'Ensenyament. El esquema engloba las posibles NEAE que pueden presentar los niños y niñas (conjunto azul y amarillo), pero se especifica que las clasificaciones en color azul oscuro se consideran NEE y las que se encuentran color amarillo únicamente se consideran NEAE.

A pesar de que en esta figura no se usa la clasificación de los **trastornos del desarrollo y neurodesarrollo**, es una clasificación también muy utilizada en el ámbito educativo y de la salud. Se pueden encontrar variaciones de esta clasificación según los criterios diagnósticos establecidos en los manuales diagnósticos de referencia (DSM-5, CIE-11), documentos de asociaciones, etc., que se consulten.

## Algunas definiciones

**Trastorno:** alteración más o menos grave de la anatomía o la fisiología de un órgano o de las facultades psíquicas o afectivas de una persona. Puede estar relacionado con patologías mentales o alteraciones cognitivas o del desarrollo.

**Síndrome:** conjunto de rasgos o características distintivas que se presentan juntas. Los síndromes genéticos son cualquier alteración genética que puede producir alteraciones en el proceso madurativo del sistema nervioso y que se pueden ver reflejadas en el desarrollo psicomotor y cognitivo del niño o de la niña.

**Enfermedad:** alteración del estado de salud que se debe tanto a causas internas como externas, que se manifiesta por medio de lesiones o disfunciones y que provoca la aparición de síntomas y signos identificables.

**Desventaja educativa:** aquellas situaciones debidas a la incorporación tardía al sistema educativo o derivadas de situaciones socioeconómicas especialmente desfavorecidas.

Para ahondar en estas definiciones también podéis consultar la *Guia de llenguatge inclusiu en el tractament de persones amb discapacitat* (Generalitat de Catalunya, 2021, pp. 21-24).

**¡IMPORTANTE!** La clasificación de las NEAE y las NEE se ha determinado en gran medida a partir de diferentes diagnósticos que pueden tener las niñas y los niños. Pero **hay que recordar que estas necesidades no se derivan solo de este diagnóstico, sino que se derivan también de todas las barreras que se generan en el contexto de las comunidades educativas que no han conseguido entender y trabajar con la diversidad.** En este sentido, la evaluación global que tiene en cuenta diferentes dimensiones para conocer las necesidades del alumnado proporcionará a los equipos profesionales educativos una orientación sobre cómo planificar los apoyos desde una perspectiva socioecológica. **Para poder determinar estas necesidades se deben tener en cuenta diferentes tipos de evaluaciones y no centrar la determinación de las necesidades únicamente en una de ellas.** Así, tendremos en cuenta:

- **La evaluación para identificar** y, en su caso, **diagnosticar** el trastorno, síndrome, discapacidad o enfermedad<sup>1</sup>.
- **La evaluación para identificar las capacidades/funcionalidades/fortalezas** de la persona.
- **La evaluación de los factores contextuales, situacionales** y otros externos a la persona que influyen en la necesidad.

---

<sup>1</sup> Nota: el diagnóstico lo emiten profesionales de la psicología y logopedia, entre otros, que son quienes tienen la competencia para hacerlo.

## 6. Sistemas de intervención en la escuela inclusiva

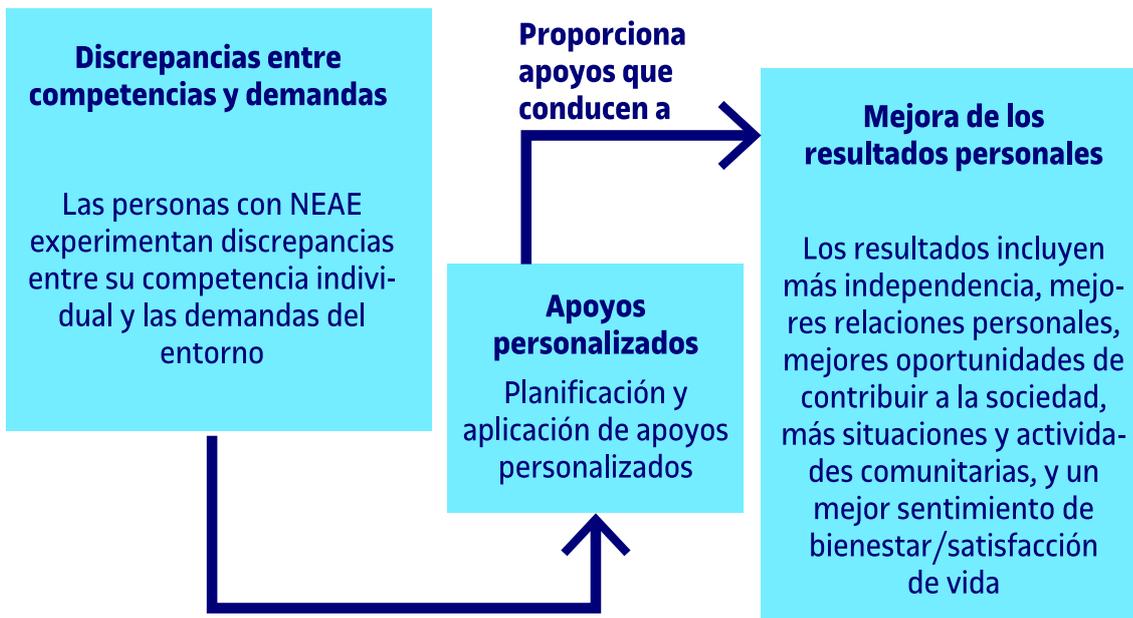
La búsqueda de una educación inclusiva, junto con la idea de diversidad, ha llevado, inevitablemente, a un **cambio en el planteamiento curricular del sistema educativo**. Las propuestas curriculares tradicionales tienen que dar lugar a propuestas curriculares abiertas y flexibles en las que se potencia la heterogeneidad y la diversidad (Navarro, 2008). Así pues, el marco curricular inclusivo pretende identificar y analizar los parámetros desde los que se ha de planificar y diseñar un currículo para todas las personas (León, 2012).

Dentro del proceso educativo nos podemos encontrar con una *diversidad de estilos de aprendizaje*, ocasionada por las diferentes maneras de aprender, estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), estrategias de aprendizaje, relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y procedimientos lingüísticos que mejor dominen; **“diversidad de ritmos; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas; y diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo”** (Arnaiz y Haro, 1997). Por lo tanto, para desarrollar un currículo lo más inclusivo posible, y desde un planteamiento respetuoso hacia la diversidad, es indispensable una gestión del aula que no plantee barreras, fomentando el aprendizaje colaborativo, implementando una diversificación de metodologías y estrategias multinivel que faciliten la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y dejando claro, en todo momento, los objetivos de aprendizaje flexibles que se pretenden lograr, de modo que todo el mundo pueda avanzar dentro del currículo general (Arnaiz, 2005; Booth y Ainscow, 2015).

### Las medidas y los apoyos

Vivimos en un mundo interdependiente y todas y todos necesitamos una variedad de apoyos para funcionar en el día a día (Thompson et al., 2010). En los últimos años, **el concepto de apoyo ha adquirido una importancia trascendental** y ha supuesto nuevos enfoques para el diagnóstico, la evaluación y la intervención (Verdugo y Schalock, 2010), así como propuestas innovadoras de provisión y políticas públicas (Shogren et al., 2011) que permiten la mejora del funcionamiento individual y la calidad de vida (Figura 4).

Figura 4. Los modelos de apoyos



Fuente: adaptación de Schalock et al. (2010) y Thompson et al. (2009)

Esta concepción centra su mirada en la importancia del entorno y promueve la provisión de apoyos desde edades tempranas. En consecuencia, esto ha llevado a la necesidad de valorar cuáles son los apoyos que requiere el alumnado como el paso clave para poder traducir, y reflejar en una planificación precisa, las medidas y los apoyos personales, materiales y organizacionales que permiten su inclusión en la escuela y mejoran su participación en la comunidad, y alcanzar así objetivos en términos de progreso personal y participación social (Adam-Alcocer y Giné, 2018). En este sentido, **la implantación de diversidad de apoyos y medidas tiene que servir para adaptar la escuela al alumnado y no el alumnado al sistema** (Muntaner, 2000). El despliegue de estas medidas y apoyos **tiene como finalidad eliminar las barreras** que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de todos los niños y las niñas de la escuela inclusiva. Dado que actualmente los equipos docentes son responsables de una diversidad de alumnado cada vez mayor en las aulas ordinarias, **hay que introducir un abanico más amplio de estrategias educativas para satisfacer sus necesidades.**

## Modelos y sistemas de enseñanza para la escuela inclusiva

A continuación, presentamos los modelos **de enseñanza que incluyen metodologías de intervención y evaluación, estrategias y formas organizativas que llevan a las escuelas hacia la inclusión educativa de todo el alumnado:**

## 1. El diseño universal para el aprendizaje (DUA)

El DUA es un modelo que tiene la finalidad de orientar la atención educativa y la organización de las medidas y los apoyos de manera que los centros puedan **personalizar los entornos**, la planificación de actividades para permitir la participación y el aprendizaje a todo el alumnado.

Se lleva a cabo a partir de un modelo de **diseño curricular flexible**, con el fin de que la planificación docente ofrezca respuestas educativas a todas y a todos en el mismo contexto.

No es una metodología de trabajo ni una forma de gestión de aula concreta, sino que se trata de un paradigma que permite en cada momento una elección bastante amplia de metodologías, actividades, objetivos, materiales, etc. Es lo que entendemos como la puesta en práctica de **las medidas universales** para atender a todo el alumnado.

La naturaleza universal del DUA no implica una solución para todo el mundo, sino que plantea la necesidad de diseñar, desde el principio, actividades, tareas y contenidos flexibles y personalizados según la realidad de cada aula, siempre **teniendo en cuenta el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)** como herramientas que facilitan la personalización de los aprendizajes y de los apoyos.

El DUA es el modelo en el que se conciben o proyectan desde el origen –siempre que esto sea posible– entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal manera que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni de diseño especializado. (CAST, 2018)

Recomendamos consultar:

- El documento “Orientaciones para programar con diseño universal y accesibilidad (DUA-A)” (Generalitat Valenciana y Cefire Educación Inclusiva, 2020). Es una guía para conocer cómo identificar barreras y crear un contexto de aprendizaje accesible para todo el grupo y para aplicar el diseño universal en la programación.
- El material “La programación a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)” (Castejón, López y Selga, 2022) para profundizar en la programación con el DUA.

**Cuando las medidas universales no son suficientes** para garantizar la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado **se incluyen otras medidas y apoyos de atención educativa** para dar respuesta a las niñas y niños que presentan NEAE/NEE. Así pues, se considera como punto de partida un modelo estructurado en tres niveles de intervención, dentro de los cuales se encuentran medidas y apoyos de **diferentes intensidades: universales, adicionales e intensivos**. Tanto las medidas como los apoyos adicionales e intensivos se tienen que llevar a cabo cuando las medidas universales no sean suficientes para favorecer el desarrollo de la persona.

- **Medidas universales o generales:** intervención dirigida a todo el alumnado en el aula ordinaria que dispone de estrategias que **favorecen la accesibilidad universal** y permiten la participación plena del alumnado en el aprendizaje. El profesorado utiliza estrategias y metodologías flexibles y diversificadas para enseñar los contenidos principales a la vez que se tienen en cuenta las diferentes necesidades de aprendizaje del alumnado. Desde un inicio, se deja de lado la idea de que hay una única manera “normal” o “buena” de aprender y se considera con normalidad que el alumnado aprenda de diferentes maneras para acceder a los contenidos del currículo. En la Tabla 2 se recogen una gran diversidad de medidas y apoyos universales que se pueden implementar en las escuelas y en las aulas:

Tabla 2. Recopilación de medidas y apoyos universales

Personalización de los aprendizajes	Organización flexible del centro	Evaluación formativa y formadora	Acción tutorial
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Múltiples maneras para la representación y para la acción y expresión (DUA)</li> <li>2. Metodologías que posibilitan las formas flexibles de trabajo               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Ambientes/Espacios</li> <li>b. Rincones/Talleres</li> <li>c. Aprendizaje cooperativo</li> <li>d. Trabajo por proyectos</li> <li>e. Docencia compartida</li> <li>f. Aprendizaje entre iguales</li> <li>g. Aprendizaje servicio/comunitario</li> <li>h. Cajas de aprendizaje</li> <li>i. Clase inversa</li> <li>j. Contratos didácticos</li> </ol> </li> <li>3. Flexibilización del tiempo (para atender las necesidades educativas del alumnado)</li> <li>4. Apoyo digital</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agrupamiento flexible del alumnado               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Grupos flexibles</li> <li>b. Docencia compartida</li> <li>c. Agrupamientos multiniveles/inter-niveles/interciclos</li> </ol> </li> <li>2. Flexibilización horaria del centro</li> <li>3. Organización flexible del espacio</li> <li>4. Participación de las familias: comisiones mixtas de trabajo</li> <li>5. Formas flexibles de trabajo</li> <li>6. Organización flexible del espacio               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. El aula como espacio multifuncional</li> <li>b. Objetivos de los diferentes espacios del aula</li> </ol> </li> <li>7. Organización de medidas y apoyos</li> <li>8. Organización inclusiva de ratos de ocio               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Dinamizadores del patio</li> <li>b. Mediadores de patio o vigías</li> <li>c. Punto de información joven</li> </ol> </li> <li>9. Técnicas de gestión de aula               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Gamificación en el aula</li> <li>b. Cargos</li> <li>c. Rutinas</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación formadora (si las decisiones las toma fundamentalmente el alumnado)               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autoevaluación y coevaluación</li> <li>b. Rúbrica</li> <li>c. Portafolios/carpeta de aprendizaje</li> <li>d. Compartir objetivos y criterios de evaluación con el alumnado</li> </ol> </li> <li>2. Evaluación formativa (si las decisiones las toma fundamentalmente el docente). Instrumentos de evaluación:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Bases de orientación: la finalidad es orientar al alumnado en su tarea</li> <li>b. Esquemas</li> <li>c. Mapas conceptuales</li> <li>d. Diarios de clase</li> <li>e. Resúmenes</li> </ol> </li> <li>3. Para conseguir superar las dificultades y los errores detectados               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Aprendizaje cooperativo y entre iguales</li> <li>b. Tableta ágil o Kanban</li> <li>c. Estructuras de apoyo</li> <li>d. Hora de consulta semanal</li> <li>e. Pactar contratos de trabajo</li> </ol> </li> <li>4. Múltiples formatos de actividades de evaluación: esquemas, mapas conceptuales, exposiciones orales, resúmenes...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acción tutorial individualizada               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Carta de compromiso</li> <li>b. Entrevista con la familia</li> <li>c. Entrevista tutor-alumno</li> <li>d. Contratos</li> <li>e. La tutoría entre iguales</li> <li>f. Concreción de corresponsabilidades</li> <li>g. Plan de acogida</li> <li>h. Carpeta individual de actividades de orientación</li> </ol> </li> <li>2. Acción tutorial al grupo               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Cohesión de grupo</li> <li>b. Círculos de diálogo-prácticas restaurativas</li> <li>c. Asamblea de clase</li> <li>d. Derechos y deberes del grupo</li> <li>e. Salidas. Jornadas</li> <li>f. Dinámicas de grupo</li> </ol> </li> <li>3. Programas y proyectos específicos               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Prevención de situaciones de conflicto</li> <li>b. Mediación escolar</li> <li>c. Filosofía 3/18</li> <li>d. Educación emocional</li> </ol> </li> <li>4. Orientación académica y profesional               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Orientación académica (habilidades de trabajo, técnicas de estudio, organización del tiempo...)</li> <li>b. Orientación profesional</li> </ol> </li> <li>5. Espacios de aula (de calma, de trabajo individual...)</li> </ol>

Fuente: adaptación del documento "Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universals", elaborado por los referentes de atención educativa inclusiva (RAI), desde el curso 2019-20, formadores/as de educación inclusiva (FEI) y el Servicio de Atención a la Diversidad y la Inclusión (SADI), durante el curso 2017-18, y para la SD de Educación Inclusiva, durante el curso 2018-2019.

- **Medidas adicionales u ordinarias:** intervención más intensiva y especializada para el alumnado que no evoluciona al mismo ritmo que el alumnado general del aula una vez que ya se han aplicado medidas y apoyos universales y diversificados. Se aplican, pues, medidas y apoyos adicionales que están pensados para ajustar la respuesta educativa **de manera flexible, preventiva y temporal**, focalizando la intervención en aquellos aspectos del proceso de aprendizaje y del desarrollo personal que pueden comprometer el avance personal y escolar del alumnado. Estas estrategias se pueden dar en el aula ordinaria (grupo grande) o en grupos reducidos con más énfasis en las pautas e instrucciones diversificadas. Estos apoyos se han de concretar en las programaciones de aula, tienen que constar en las actas de evaluación y, en el caso de que se elabore un plan individualizado (PI), también deben constar en este. A continuación, se listan algunas medidas y apoyos adicionales:

- a. Medidas de acción tutorial específicas
- b. Maestros o maestras de apoyo (p. ej., de audición y lenguaje)
- c. Apoyo lingüístico y social
- d. Aulas de acogida (para alumnado con desconocimiento de la lengua)
- e. Programas de diversificación curricular
- f. Apadrinamiento lector / grupo de apoyo de la lectura
- g. Coordinación específica de profesionales (psicología, psicopedagogía, logopedia, servicios sociales, intérpretes, cuidado y atención, etc.).
- h. ...

\*Cada región establece unas medidas y apoyos adicionales determinados y tienen una nomenclatura diferente.

- **Medidas intensivas o extraordinarias:** intervención con **apoyo más intenso e individualizado** para el alumnado que sigue teniendo dificultades con los apoyos adicionales o que tiene un diagnóstico y un historial en el que se indica que presenta dificultades para progresar en su aprendizaje. Se diseñan y aplican intervenciones individualizadas en las que se trabajan habilidades que son un prerrequisito en etapas del desarrollo previas. Los niños y niñas que no tienen un diagnóstico y necesitan este nivel de apoyo son candidatos/as a ser evaluados/as para determinar un posible diagnóstico. Puede haber alumnado que después de la intervención intensificada muestre mejoras importantes para disminuir los apoyos y pasar al nivel 2 (adicional/ordinario). Estos apoyos intensivos se tienen que establecer en un plan individualizado (PI) y deben constar en el expediente académico. A continuación, se listan varias medidas y apoyos intensivos:

- a. Flexibilidad horaria
- b. Maestros o maestras de apoyo específico
- c. Coordinación específica de profesionales (psicología, psicopedagogía, logopedia, servicios sociales, intérpretes, cuidado y atención, etc.).

- d. Oferta educativa de los centros de educación especial (escolaridad compartida), de los servicios de Apoyo Educativo Domiciliario y de los centros de educación especial proveedores de servicios y recursos.

\*Cada región establece unas medidas y apoyos intensivos determinados y tienen una nomenclatura diferente.

## 2. Modelo de respuesta a la intervención (RTI)

De manera interrelacionada al DUA, el RTI nos permite determinar en qué nivel de intervención se tienen que situar a los diferentes alumnos y alumnas. El modelo de **respuesta a la intervención** (RTI) permite comprender cómo se deberían **organizar las diferentes intervenciones educativas y apoyos** que se proporcionan al alumnado con el fin de dar respuesta a sus necesidades académicas con diferente intensidad (Fletcher y Vaughn, 2009).

El **modelo RTI** tiene el objetivo de **establecer evaluaciones que permitan la identificación o intervención** precoces dirigidas a alumnado en riesgo de obtener resultados limitados en su proceso de aprendizaje, para proporcionar los apoyos adecuados y efectivos que garanticen este progreso. Además, en el modelo se incorpora **la evaluación de la efectividad de la intervención según el progreso del alumnado** con el fin de introducir modificaciones para mejorar la calidad de la propuesta pedagógica. A menudo el concepto de RTI se muestra ilustrado en un gráfico en forma de pirámide (Figura 5).

Para poder diferenciar qué apoyos necesita cada alumno y alumna, hay que administrar **evaluaciones sistemáticas** como los *screenings* universales y hacer una **monitorización del progreso**, así como aplicar una **evaluación dinámica** para ir observando la capacidad de aprender. Para tener una idea más concreta de estos tipos de evaluación, a continuación, se describen brevemente los cuatro tipos de evaluación que se implementan comúnmente en un modelo de RTI:

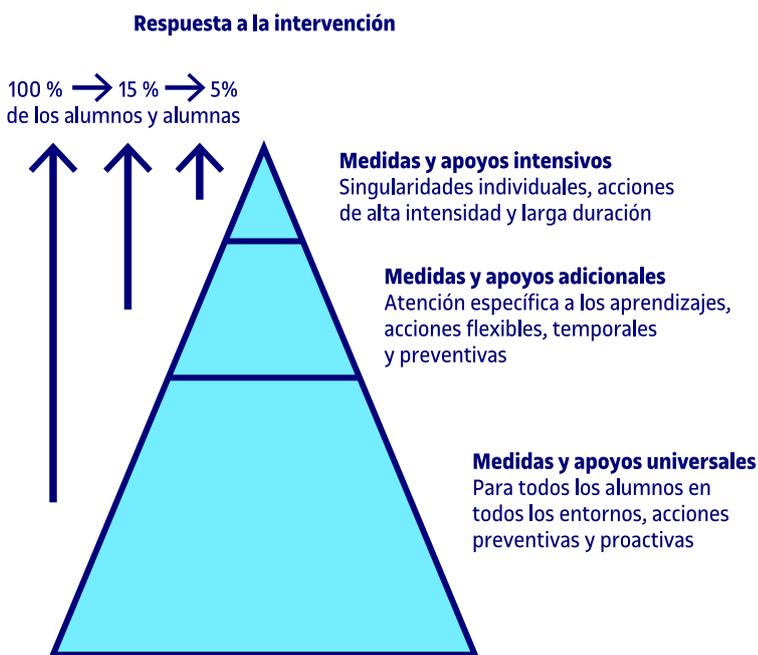
- Los **screenings universales** se administran al inicio y a final de curso para obtener una línea de base del rendimiento de cada alumno y alumna con el fin de tener una guía para diseñar la intervención en la clase. Se trata de evaluar sistemáticamente para identificar quién progresa adecuadamente, quién se encuentra en riesgo de fracaso si no se proporciona asistencia adicional y quién se encuentra en alto riesgo de fracaso si no se proporcionan apoyos especializados.
- La **monitorización del progreso** se utiliza de manera más reiterada y frecuente (una vez a la semana, cada quince días o mensualmente) para ir evaluando el progreso de aprendizaje. Este tipo de evaluaciones son breves y los resultados se analizan y discuten por un equipo colaborativo (p. ej.,

profesorado y logopedas) para ir determinando qué apoyos necesita el alumnado, identificar las tendencias de crecimiento y ajustar el apoyo didáctico que necesita el alumnado. Se puede indicar gráficamente el progreso del alumnado, lo que ayuda a identificar dónde hay una diferencia entre el rendimiento de un alumno o alumna y lo que se espera de otros y otras de la misma edad o nivel.

- **La evaluación diagnóstica** se realiza para obtener información, con detalle, de las habilidades específicas del alumnado y permite la planificación de la enseñanza y las intervenciones más eficaces.
- **La evaluación de los resultados**, aplicada al final del curso, permite medir basándose en los estándares existentes, objetivos, etc., y proporcionar un *feedback* sobre la eficacia general del programa de enseñanza.

Un programa eficaz de RTI proporciona un continuo de intervenciones escalonadas con un aumento de los niveles de intensidad y duración, basadas en los datos derivados del seguimiento que se hace del alumnado (Figura 5). **Es importante partir de un enfoque preventivo y poner de relieve la implantación de medidas universales y adicionales para disminuir la necesidad de apoyos intensivos** (Ivàlua, 2019).

Figura 5. Modelo de Respuesta a la Intervención



Fuente: Departament d'Ensenyament (2017). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Generalitat de Catalunya

Los apoyos que se ofrecen en el día a día en la escuela pueden adoptar muchas formas, pero se deben diseñar de modo que modifiquen los elementos del currículo, la clase o una actividad. Tienen que fomentar la autonomía para permitir al alumnado el acceso al currículo, se han de adaptar de una manera flexible a sus necesidades y fortalezas, y también a las del contexto; y deben tener como objetivo prioritario la posibilidad de la disminución o retirada del apoyo (Departament d'Ensenyament, 2017; Grañeras y Parras, 2008).

## 7. Coordinación de los equipos profesionales y los servicios que intervienen en los diferentes ámbitos de la vida de las niñas y los niños

En este apartado se destaca la relevancia que los diferentes equipos profesionales adquieren en el desarrollo global de la infancia y cómo participan en este.

**Los marcos legales actuales tanto autonómicos como estatales y europeos** que quieren garantizar la educación como derecho fundamental de todas las personas también **recogen y regulan las actuaciones que deberían llevar a cabo estos equipos profesionales y servicios**. Se considera que, para conseguir este hito, es imprescindible el compromiso, la complicidad, la implicación y el diálogo entre todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad (docentes, profesionales de atención educativa, personal de administración y servicios, equipos directivos, alumnado y familias, servicios educativos, inspecciones educativas, movimientos de renovación pedagógica, universidad, organizaciones sindicales, instituciones y entidades del sector, etc.). Se hace énfasis en la necesidad de coordinación entre los centros educativos para que compartan formaciones, proyectos y actividades, y en que se garantice la relación de estos con los servicios sanitarios y sociosanitarios, entre otros. Además, se hace hincapié en la importancia de la atención temprana y la prevención de las dificultades de aprendizaje, poniendo al alcance los mecanismos de refuerzo necesarios. También se incentiva el desarrollo de programas y estrategias de atención educativa complementaria como apoyo a la escolarización para el alumnado con NEAE (mediante fórmulas no contractuales, con entidades privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, etc.).

Queda clara, pues, la importancia del **trabajo en red** de los diferentes equipos profesionales que participen en el desarrollo del niño y de la niña. Hay muchos y muchas profesionales de distintos ámbitos que se deben tener presentes, y su coordinación optimizará los beneficios en la infancia. Cuando los recursos comparten un mismo objetivo, que es conseguir el mejor desarrollo de niños y niñas, aseguramos lograr el máximo potencial de este desarrollo. Uno de los agentes implicados es la escuela y el cuerpo docente, que tiene que reconocer su importancia en la detección de las necesidades específicas, **huyendo del *wait-to-fail***. Es decir, el hecho de esperar para actuar/intervenir provocando que se agraven las dificultades y que la mejora de las dificultades sea más difícil de resolver. En este sentido, se ha detectado que en algunos casos se llega a esperar hasta los 7 u 8 años para determinar que la persona necesita ayuda. Este hecho está comúnmente extendido dentro del ámbito educativo y **se tiene que promover la detección precoz** para evitarlo. Para hacer un abordaje desde el inicio y con la implicación de los equipos profesionales necesarios, hay que instaurar su coordinación. **La escuela es el lugar donde confluyen**

**aprendizaje, relaciones sociales y salud, y es el contexto natural donde tiene lugar el desarrollo integral del niño y de la niña.**

Tal y como se ha ido recogiendo, actualmente cuando hablamos de alumnado con NEAE tenemos que hacer referencia no solo a sus dificultades, sino también al entorno en el que se desarrolla. Esto supone un gran cambio de paradigma, puesto que, si hasta ahora los diseños de las intervenciones se centraban en tener una etiqueta diagnóstica que recogía las dificultades y las capacidades del niño y de la niña de manera aislada, ahora habrá que trabajar para tener una orientación diagnóstica (si es el caso) que también **recoja cómo las características del entorno pueden actuar como barreras o facilitadores de las capacidades del niño y de la niña y de la eficacia de las intervenciones.** Para elaborar este diagnóstico teniendo en cuenta el entorno, será necesario que los y las profesionales que tienen competencias para emitirlo (p. ej., psicólogos y psicólogas o logopedas) trabajen junto con los equipos docentes y la familia para considerar sus observaciones y detectar las barreras y los facilitadores del entorno. Así pues, **no se trata de derivar unas funciones concretas y aisladas a cada profesional, sino de trabajar de manera coordinada.** Sin embargo, con esta nueva mirada, se debe tener en cuenta que la nomenclatura diagnóstica que los equipos profesionales comparten para delinear las características de la infancia con NEAE es tan útil como restringida y se tendrá que entender y completar identificando a la vez las fortalezas del niño y de la niña y la globalidad de las características del entorno donde se desarrollan.

Esta mirada y atención a la infancia se debería realizar de manera transversal y longitudinal. Hay profesionales que tienen una participación puntual y otros que llevarán a cabo un seguimiento a lo largo de los años. Siempre, sin embargo, de manera coordinada y trabajando en red. **Esta intervención puede impactar en la infancia de maneras diferentes:**

- **Directa:** haciendo una tarea concreta con el niño o niña (evaluación específica, intervención ajustada a cada menor).
- **Indirecta:** a partir de la intervención en su entorno, mejorando las habilidades del equipo docente, las familias, amistades, compañeros y compañeras del grupo-clase, profesionales de la educación, profesionales del ocio, profesionales de la salud, etc., ofreciendo estrategias (pautas de actuación, asesoramiento, formación específica en dificultades del lenguaje) para la práctica diaria y sus interacciones.

Cuando esta mirada atenta deviene detección en la escuela, es la propia escuela la que hace la derivación o la demanda de observación al servicio externo pertinente. Hay que determinar qué herramientas necesitará la escuela para hacer esta detección precoz, **priorizando el seguimiento, las observaciones acotadas y las valoraciones que se desprenderán en la toma de decisiones.** En consecuencia, de la derivación se obtendrán unas pautas concretas que se deberán tener en cuenta en el despliegue curricular en medidas adicionales o intensivas, y a partir de aquí de manera inevitable **se ha de iniciar un trabajo en red con los otros agentes educativos y los y las profesionales de otros ámbitos sociales y sanitarios.** Cuando la detección no se da en la escuela, sino que es definida por un servicio externo

(pediatría, logopedia, fisioterapia, atención temprana, etc.), es igualmente importante involucrar a la escuela para atender las necesidades del niño y niña desde todas las vertientes, y en coordinación con los equipos profesionales implicados.

La tarea conjunta que tienen que realizar los equipos profesionales debe basarse en el **trabajo colaborativo, coordinado y con un objetivo común**. Esta coordinación ha de pasar por un entendimiento en el que cada profesional aporta sus conocimientos, y que a la vez reconoce los conocimientos del resto de los y las profesionales que participan. Como profesionales de diferentes ámbitos, los bagajes son distintos y tienen que sumarse, complementarse y converger en acciones concretas, únicas, funcionales y favorables al desarrollo integral del niño y de la niña. Ya existe evidencia científica que demuestra que esta es la forma óptima de conseguir los máximos beneficios para el alumnado con NEAE (Acosta et al., 2018). Además, los y las profesionales deben teñir los ámbitos escolar, familiar, social y de salud del alumnado. No hacerlo en concordancia implicaría que las medidas implementadas sean poco eficaces o que la necesidad de estas se alargue en el tiempo.

Como ya se ha comentado, los diferentes agentes con los que la escuela se ha de coordinar pueden formar parte del sistema educativo, y encontrarse **dentro o fuera de la escuela**, pueden formar parte del **sistema sociosanitario**, y también se tiene que incluir la **coordinación con la familia**. Los equipos profesionales implicados dependerán de las dificultades del niño o de la niña y de las necesidades que se deriven de estas. A continuación, se recogen, a grandes rasgos, los ámbitos que hay que prever y ejemplos de los agentes a los que nos referimos:

- **Vinculados al ámbito educativo:**

- Dentro de la escuela: comisiones de atención a la diversidad, maestros y maestras de apoyo, de audición y lenguaje, de educación especial, etc.
- Servicios externos vinculados a la escuela: tales como los equipos de asesoramiento, los centros de recursos específicos, los centros de educación especial proveedores, etc.

- **Dentro del sistema sociosanitario y sanitario** encontramos centros de desarrollo y atención temprana, centros de salud mental dedicados a la infancia, diferentes especialidades médicas, tales como equipos de psiquiatría, de psicología, de enfermería, de neurología, de traumatología, de fisioterapia, de logopedia, etc., que pueden ser del ámbito tanto público como privado.

- Finalmente, **la familia**. Se considera el contexto natural en el que el niño o la niña crece, se siente acogido/a y querido/a, lo que tiene un impacto directo en su desarrollo social e intelectual (Catalano y Catalano, 2014). Será imprescindible, por lo tanto, su vinculación a cualquier intervención que se haga.

Hay que tener presente que la escuela también actúa como contexto natural. De aquí la importancia de trabajar conjuntamente las y los diferentes profesionales, la familia y la escuela para ofrecer los apoyos necesarios en contextos naturales (familia y escuela) y lograr la generalización de los aprendizajes.

Además, hay que realizar una **breve reflexión sobre la eficiencia de los servicios externos**. A menudo, estos servicios que dependen de los organismos públicos están saturados y reciben más solicitudes de las que pueden atender. Además, el hecho de atender a muchas niñas y niños con pocas horas disponibles provoca que no se les pueda ofrecer la intensidad y la cantidad de intervención necesaria, y crea una falsa sensación a las familias de que aquella niña o niño ya está atendida/o, cuando en realidad la atención que recibe es insuficiente, la intervención se alarga y es poco eficaz. La alternativa a los servicios públicos son los servicios privados, que tienen que estar igualmente coordinados con la escuela. Con frecuencia los centros privados o concertados reciben becas y ayudas para atender al alumnado con NEAE y se debe afianzar la idea de que, a pesar de que no formen parte del sistema público y queden desvinculados de la escuela, su tarea tiene que ser igualmente colaborativa y ha de tener en cuenta todos los agentes (escolares, sociales, sanitarios y familiares) implicados en el desarrollo de la persona.

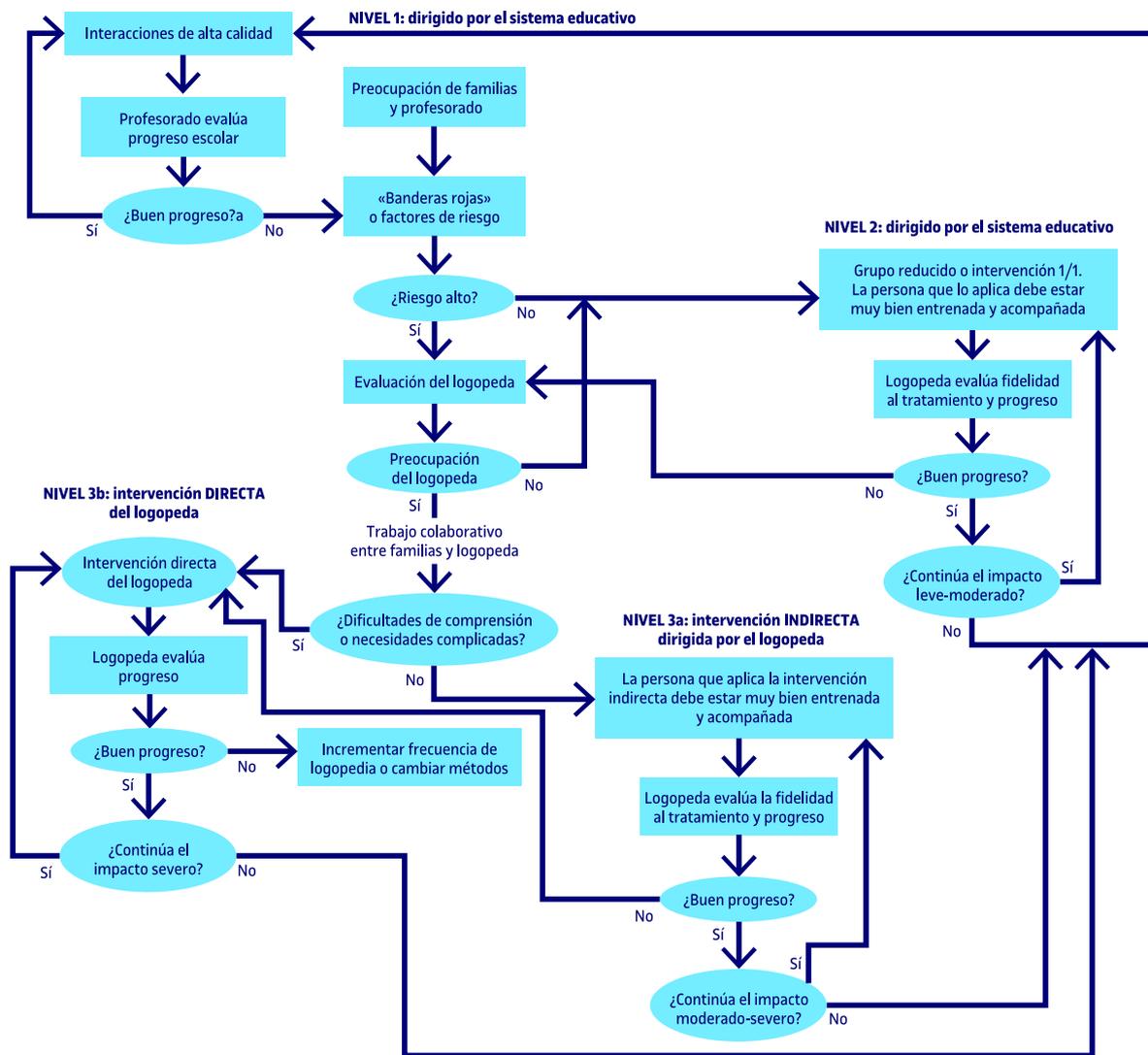
La escuela, para dar la respuesta educativa ajustada e incluir las diferentes miradas de todos los equipos profesionales, también debe regirse por el **diseño universal para el aprendizaje (DUA)** y de **respuesta a la intervención (RTI)** ya mencionados con anterioridad. Esta coordinación se ha de basar en la comunicación constante, el consenso de objetivos, el acuerdo de estrategias y metodologías y la aplicación de medidas adicionales o intensivas, según las necesidades de cada alumno o alumna. Algunos ejemplos de diferentes medidas y apoyos centradas en la coordinación con diferentes profesionales son:

- medidas universales/generales: programas de prevención y sensibilización;
- medidas adicionales/ordinarias: asesoramiento al profesorado sobre programas específicos y la detección de barreras comunicativas, y
- medidas intensivas/extraordinarias: evaluaciones e intervenciones individuales.

En cuanto a la aplicación de la RTI, en el ámbito de la logopedia existen diferentes ejemplos que tienen en cuenta los roles de cada profesional. Por ejemplo, un buen modelo es el propuesto por Ebbels et al. (2019), que plantea un protocolo atendiendo qué apoyos y tipos de intervenciones son necesarios según los factores de riesgo del alumnado con dificultades en el lenguaje oral y qué funciones tendrá el o la logopeda y el equipo docente en cada caso. Otra propuesta es la que hace el Consejo General de Colegios de Logopedas (Sala et al., 2020), que describe cuál es la participación del o de la logopeda dentro de la escuela, recoge las funciones de este o esta y las del maestro o maestra de audición y lenguaje y detalla la colaboración entre ambos. Concluye que el o la logopeda desarrolla funciones que tienen como punto de referencia el trastorno, que el maestro o maestra de audición y lenguaje desarrolla funciones que toman como referencia las necesidades educativas consecuencia del trastorno, y que fruto de su tarea colaborativa se tienen que diseñar las medidas de intervención educativa, siempre dentro del marco escolar.

Tomando como ejemplos estos modelos, habría que extenderlos hacia todos los tipos de dificultades y hacia todos los agentes implicados, **situando a cada profesional en su rol en cada nivel de intervención, y estableciendo qué relación debe tener con el resto de los y las profesionales** (Figura 6).

Figura 6. Diagrama de flujo para determinar los apoyos y tipos de intervenciones factores de riesgo del alumnado con dificultades del lenguaje oral y las funciones del logopeda y los educadores en cada caso



Fuente: adaptación de Ebbels et al. (2019)

## 8. Falsas creencias de la escuela inclusiva

El cambio histórico hacia la inclusión ha supuesto que se mantengan algunas creencias o modos de hacer que siguen perspectivas anteriores a la inclusión. Estas creencias han provocado que se hayan podido interpretar e implementar de manera errónea algunos términos relacionados con la inclusión. En este sentido, **recogemos una serie de creencias y prácticas** que son defendidas por profesionales **que no dan una respuesta adecuada a prácticas inclusivas:**

*Nuestra escuela es inclusiva porque todos los niños y las niñas siempre están en el aula ordinaria.*

- Esta concepción parte de una idea errónea de una de “las tres P” para trabajar en la inclusión: la P de *presencia*. Uno de los objetivos de la escuela inclusiva es conseguir que todo el alumnado esté presente en las aulas ordinarias, pero si esta presencia no se acompaña de una metodología y unos apoyos concretos, no se estará trabajando por la inclusión. En este sentido, hay que romper la concepción de que la educación inclusiva no tiene que permitir el trabajo individualizado con alumnado con NEAE. La metodología que acompaña la escuela inclusiva prevé diferentes apoyos: universales, adicionales e intensivos (ved el apartado 6 de este documento). Los apoyos universales dirigidos a todo el alumnado serán clave para que la atención individualizada o en pequeño grupo en un espacio separado del aula ordinaria no se dé en la gran mayoría de las ocasiones, pero estos **apoyos individualizados, y en algunos casos separados, también se tendrán en cuenta como una estrategia más con el objetivo de atender las necesidades y capacidades de algunos niños y niñas y que no hay que eliminar por completo.**

*Nuestra escuela es inclusiva porque no hace diferencias entre el alumnado, todos y todas hacen lo mismo.*

- Una escuela que trabaja hacia un proceso inclusivo es aquella que comprende que el alumnado es diverso. Las metodologías inclusivas consideran que los niños y niñas tienen diferentes estilos de aprendizaje y que para llegar a un propósito común se deben ofrecer representaciones, propuestas de actividades y metodologías diferentes. En este sentido, pensar que ofrecer las mismas propuestas de aprendizaje para no “crear diferencias” entre el alumnado es una práctica contraria a la diversificación que garantiza la inclusión. **Tanto los niños y como las niñas tienen necesidades diferentes y, por lo tanto, han de poder tener propuestas de aprendizaje diferentes.**

*Nuestra escuela es inclusiva porque no ponemos etiquetas diagnósticas al alumnado para no crear estigmas.*

- Esta visión responde a una comprensión parcial del término *diversidad*, en la que se considera que, por el hecho de asumir que todas las personas somos diversas, no se tiene que hacer ninguna distinción entre aquellas personas que tienen, por ejemplo, una discapacidad. Estas prácticas que evitan el diagnóstico de alguna discapacidad, enfermedad o trastorno pueden implicar que se dejen de dar apoyos intensivos al alumnado que más lo necesita. Este mito se relaciona con el uso de la etiqueta “diversidad funcional”, que puede invisibilizar a las personas con discapacidad y no reconocer sus necesidades. Hay que tener en cuenta que la educación inclusiva se relaciona con el reconocimiento de la diversidad como un hecho natural y esencial de la sociedad, pero a la vez reconoce a las personas con discapacidad como un colectivo con unas necesidades específicas de apoyo. **Reconocer la diversidad no significa eliminar las diferencias, sino darles la relevancia que les corresponde para poder ofrecer los apoyos adecuados.**

*La escuela inclusiva es aquella que deja que el alumnado se desarrolle libremente, sin poner presión en su desarrollo. Por eso, durante las primeras etapas escolares no hay que levantar alarmas innecesarias que preocupen a las familias. Si no lo hacen ahora, ya lo harán.*

- Esta concepción dificulta trabajar para garantizar la detección y la atención precoz de posibles dificultades futuras. La detección de las limitaciones que pueden tener algunos niños y niñas en las primeras etapas del desarrollo tiene que servir para pensar y concretar los apoyos necesarios con el fin de mejorar su funcionamiento y prevenir en un futuro dificultades más graves. **Si no se hace un seguimiento precoz del desarrollo, se pueden perder etapas vitales cruciales para prevenir dificultades posteriores y anticipar medidas y apoyos.**

*Para que nuestra escuela sea inclusiva tendrían que desaparecer los y las maestras de educación especial.*

- Contrariamente a esta creencia, lo que busca la educación inclusiva es reconceptualizar el rol de las figuras de apoyo y repensar sus funciones. Las maestras de educación especial o de audición y lenguaje, por ejemplo, son profesionales muy necesarias para caminar hacia la inclusión de las escuelas. Esto supone que el profesorado especialista no intervenga de manera aislada con los niños y niñas que “no cumplen la norma”, sino que se trabaje de manera colaborativa y coordinada entre diferentes profesionales para garantizar los apoyos necesarios. **Maestros y maestras especialistas y maestros y maestras con rol tutorial podrán programar las sesiones conjuntamente para garantizar un diseño universal de la enseñanza, intervenir de manera conjunta en una misma aula y evaluar de forma conjunta a todo el alumnado.**

## Referencias

- Acosta-Rodríguez, V. M. [Víctor], del Valle Hernández, N. [Nayarit] y Ramírez-Santana, G. [Gustavo]. (2018). La intervención en habilidades narrativas en alumnado con dificultades del lenguaje. Una oportunidad para el trabajo colaborativo entre logopedas, profesorado y familias. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 38(2), 41-44. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.03.001>
- Adam-Alcocer, A. L. [Ana Luisa] y Giné, C. [Climent]. (2018). Els suports com un medi per ajustar el context a les necessitats de l'alumnat. L'escala d'Intensitat dels Suports per a infants i adolescents. *Reptes*, 3, 4-10.
- Ainscow, M. [Mel], Booth, T. [Tony] y Dyson, A. [Alan]. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Arnaiz Sánchez, P. [Pilar]. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz Sánchez, P. [Pilar] y de Haro Rodríguez, R. [Remedios]. [(1997)]. Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. J. [Francisco de Jesús] Salinas y E. [Esther] Moreno, *Semejanzas, diferencias e intervención educativa*. Actas del I Congreso Nacional de Educación Especial, (pp. 141-148). ISBN 84-920918-6-X
- Booth, T. [Tony] y Ainscow, M. [Mel]. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio para la educación inclusiva. <https://hdl.handle.net/11162/203733>
- Booth, T. [Tony] y Ainscow, M. [Mel]. (2006). *Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. [Traducido por Duran, D. [David], Font, J. [Josep], Giné, C. [Climent] y Miquel, E. [Ester].]. ICE-UB. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Booth, T. [Tony] y Ainscow, M. [Mel]. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. [Traducido por Echeita G. [Gerardo], Muñoz, Y. [Yolanda], Simón, C. [Cecilia] y Sandoval, M. [Marta].]. FUHEM y OEI.

- Catalano, H. [Horatiu] y Catalano, C. [Cristina]. (2014). The importance of the school-family relationship in the child's intellectual and social development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 406-414. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.179>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castejón, E. [Ester], López, C. [Conxi] y Selga, M. [Miquel] (2022). *La programació a partir del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)* [Recurso de aprendizaje]. Universitat Oberta de Catalunya.
- Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (2007). Índice para la Inclusión [Traducido por González-Gil, F. [Francisca], Gómez-Vela, M. [María] y Jenaro, C. [Cristina].]. ICE-UB.
- Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. (2004). *Lenguaje inclusivo. Pautas para el uso de un lenguaje correcto, respetuoso y consensuado para referirse a las personas con discapacidad física y orgánica y comunicar de manera no sexista*. COCEMFE. [https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2019/02/20181010\\_COCEMFE\\_Lenguaje\\_inclusivo.pdf](https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2019/02/20181010_COCEMFE_Lenguaje_inclusivo.pdf)
- Departament de Cultura (2021). *Guia de llenguatge inclusiu en el tractament de persones amb discapacitat*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2017). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Generalitat de Catalunya.
- Ebbels, S. [Susan], McCartney, E. [Elspeth], Slonims, V. [Vicky], Dockrell, J. E. [Julie] y Norbury, C. F. [Courtenay]. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International journal of language & communication disorders*, 54(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Echeita, G. [Gerardo]. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. [Gerardo]. (2016). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5437>
- Echeita, G. [Gerardo] y Ainscow, M. [Mel]. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Esteve, J. [José]. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. [Emilio] Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (pp. 19-69). Siglo XXI.

- Fletcher, J. M. [Jack] y Vaughn, S. [Sharon]. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- Fundación Descúbreme (2020). *Guía sobre el Lenguaje inclusivo: discapacidad y género*. <http://www.descubreme.cl/wp-content/uploads/2020/10/Gu%C3%ADa-lenguaje-inclusivo.pdf>
- García Rubio, J. [Juan]. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Generalitat de Catalunya (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Materials per a l'atenció a la diversitat*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/infografies/escola-inclusiva-sistema-inclusiu.pdf>
- Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. (2022). *TERMCAT* (Centre de terminologia de la llengua catalana). <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/118/search/discapacitat?type=basic&language=&condition=match>
- Generalitat Valenciana y Cefire Educación Inclusiva (2020). *Orientacions per programar amb Disseny Universal i Accessibilitat (DUA-A)*. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/va/2020/06/22/orientacions-dua-a/>
- Grañeras, M. [Montserrat] y Parras, A. [Antonia] (coord.). (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. CIDE/MEPSYD. Colección Estudios e Informes.
- Ivàlua (2019). *Un sistema inclusiu d'atenció a les necessitats educatives millora els resultats acadèmics, les competències socials i redueix l'abandonament de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge*. <https://www.ivalua.cat/ca/actualitat/un-sistema-inclusiu-datencio-les-necessitats-educatives-millora-els-resultats-academics>
- Leon, M. J. [María José]. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Ed. Síntesis.
- Muntaner Guasp, J. J. [Joan Jordi]. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.

- Muntaner, J. J. [Joan Jordi]. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. [Pilar] Arnaiz, M. D. [María Dolores] Hurtado y F. J. [Francisco Javier] Soto (coord.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, (pp. 1-24). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ONU (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (1959). *Declaración de los derechos del niño*. [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))
- Parrilla, A. [Ángeles]. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-31.
- Pujolàs, P. [Pere] y Lago, J. R. [José Ramón]. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. En P. [Pere] Pujolàs, (ed.) y J. R. [José Ramón] Lago (coord.), *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències* (pp. 7-16). Ed. Eumo.
- Sala, M. [Mireia], Giné, C. [Climent] y Garriga, E. [Enriqueta]. (2020). *El logopeda en el marco de la escuela inclusiva*. Consejo General de Colegios de Logopedas.
- Schalock, R. L. [Robert], Borthwick-Duffy, S. A. [Sharon], Bradley, V. J. [Valerie], Buntinx, W. H. E. [Will], Coulter, D. L. [David], Craig, E. M. [Ellis], Gomez, S. C. [Sharon], Lachapelle, Y. [Yves], Luckasson, R. [Ruth], Reeve, A. [Alya], Shogren, K. A. [Karrie], Snell, M. E. [Martha], Spreat, S. [Scott], Tassé, M. J. [Marc], Thompson, J. R. [James], Verdugo-Alonso, M. A. [Miguel Ángel], Wehmeyer, M. L. [Michael] y Yeager, M. H. [Mark]. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of supports*. American Association on Intellectual Disabilities.
- Shogren, K. A. [Karrie], Bradley, V. J. [Valerie], Gómez, S. C. [Sharon], Yeager, M. H. [Mark] y Schalock, R. L. [Robert]. (2011). Política pública y mejora de los resultados deseados para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 42(2), 7-25.
- Summers, J. A. [Jean Ann], Marquis, J. [Janet], Mannan, H. [Hasheem], Turnbull, A. P. [Ann], Fleming, K. [Kandace], Poston, D. J. [Denise], Wang, M. [Mian] y Kupzyk, K. [Kevin]. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/10349120701488848>

Thompson, J. R. [James], Bradley, V. J. [Valerie], Buntinx, W. H. E. [Wil], Schalock, R. L. [Robert], Shogren, K. A. [Karrie], Snell, M. E. [Martha], Wehmeyer, M. L. [Michael], Borthwick-Duffy, S. A. [Sharon], Coulter, D. [David], Craig, E. M. [Ellis (Pat)], Gómez, S. C. [Sharon], Lachapelle, Y. [Yves], Luckasson, R. A. [Ruth], Reeve, A. [Alya], Spreat, S. [Scott], Tassé, M. J. [Marc], Verdugo, M. A. [Miguel Ángel] y Yeager, M. H. [Mark]. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>

Thompson, J. R. [James], Bradley, V. J. [Valerie], Buntinx, W. H. E. [Wil], Schalock, R. L. [Robert], Shogren, K. A. [Karrie], Snell, M. E. [Martha], Wehmeyer, M. L. [Michael], Borthwick-Duffy, S. [Sharon], Coulter, D. L. [David], Craig, E. M. [Ellis (Pat)], Gomez, S. C. [Sharon], Lachapelle, Y. [Yves], Luckasson, R. A. [Ruth], Reeve, A. [Alya], Spreat, S. [Scott], Tassé, M. J. [Marc], Verdugo, M. A. [Miguel Ángel] y Yeager, M. H. [Mark]. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual [Traducido por Ibáñez García, A. [Alba]]. *Siglo Cero*, 41(1), 7-22.

Turnbull, A. P. [Ann], Turnbull, H. R. [Rutherford] y Kyzar, K. [Kathleen]. (2008). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.

Unesco (2013). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa)

Verdugo, M. A. [Miguel Ángel] y Schalock, R. L. [Robert]. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.

Wehmeyer, M. [Michael]. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

