



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

Especialidad de Tecnología e Informática

Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva

Autor:

D. Josué Peña Santiago

Tutor:

Dr. D. Eduardo Julio Moya de la Torre

Valladolid, 6 de septiembre de 2021



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Resumen

Este documento expone una serie de estrategias que permiten abordar la atención a la diversidad en los centros educativos desde una perspectiva inclusiva en la comunidad autónoma de Castilla y León y las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Para comprender la realidad actual se analiza la evolución histórica, el marco legislativo y diversas estadísticas. Igualmente, se aportan definiciones y estrategias inclusivas para atender a alumnos con necesidades educativas específicas, para llevar a cabo medidas de atención a la diversidad y para implementar otras líneas estratégicas como la gestión emocional, la gestión de conflictos y la inclusión fuera del aula. Finalmente, se presenta una propuesta general de intervención a nivel de centro.

Las conclusiones arrojan la necesidad para los centros educativos de adentrarse, tanto a nivel de aula como de institución, en un proceso de cambio en el modelo de atención a la diversidad hacia un paradigma más inclusivo con la participación activa y coordinada de todos los agentes educativos.

Palabras clave

Educación, diversidad, inclusión, atención, estrategias, Castilla y León, secundaria, bachillerato.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Abstract

This document exposes a series of strategies so as to tackle diversity outreach in educational centers from an inclusive perspective in the autonomous community of Castilla y León and the stage of high school and A level. In order to comprehend the current situation, the historical evolution, the legal framework, and several statistics are analysed. Furthermore, definitions and strategies to look after scholars with specific educational needs, to undertake diversity outreach measures and to implement other strategic lines of action such as emotional management, conflict management and inclusion outside the classroom are provided. Finally, a general intervention proposal at the level of educational center is presented.

The conclusions reveal the need for educational centers to initiate, at a classroom and institutional level, in a change process in the diversity outreach model towards a more inclusive paradigm with the active and coordinate participation of all the educational community.

Keywords

Education, diversity, inclusion, outreach, strategies, Castilla y León, high school, A level.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Agradecimientos

A mis padres, mi hermano y mi novia, por su apoyo incondicional y amor.

A mi tutor del TFM, por su ayuda en la realización del documento.

A mis compañeros de fatigas con los trabajos del máster, por el gran equipo que formamos.

A todos los profesores y compañeros del máster, por los buenos ratos pasados a lo largo del curso académico y todo lo que he aprendido de ellos.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Índice de contenidos

1	Introducción	13
1.1	Justificación.....	13
1.2	Objetivos	15
1.3	Metodología.....	16
1.4	Estructura.....	17
2	Marco teórico.....	21
2.1	Evolución histórica	21
2.2	Marco legislativo.....	26
2.2.1	LOE y LOMLOE	26
2.2.2	Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas.....	31
2.2.3	Currículos ordinarios de E.S.O. y bachillerato	33
2.2.4	Adaptaciones curriculares	34
2.2.5	Evaluación.....	36
2.2.6	Organismos sobre atención a la diversidad	37
2.2.7	Planes, programas y proyectos sobre atención a la diversidad	39
2.2.8	Otras legislaciones	42
3	Estadísticas sobre los centros escolares y su alumnado.....	45
4	Clasificación del alumnado con necesidades educativas específicas	53
4.1	ACNEE: alumnado con necesidades educativas especiales.....	54
4.1.1	Discapacidad física.....	54
4.1.2	Discapacidad intelectual.....	55
4.1.3	Discapacidad auditiva	55
4.1.4	Discapacidad visual.....	56
4.1.5	Trastornos del espectro autista.....	57
4.1.6	Otras discapacidades	57
4.1.7	Retraso madurativo	58
4.1.8	Trastornos de comunicación y lenguaje muy significativos	58
4.1.9	Trastornos graves de la personalidad	59
4.1.10	Trastornos graves de conducta	59
4.2	ANCE: alumnado con necesidades de compensación educativa	60
4.2.1	Incorporación tardía al sistema educativo español	61



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

4.2.2	Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales.....	61
4.2.3	Especiales condiciones personales.....	61
4.3	AACC: alumnado de altas capacidades.....	61
4.3.1	Precocidad intelectual.....	62
4.3.2	Talento simple, múltiple y complejo.....	62
4.3.3	Superdotación intelectual.....	62
4.4	DEA/BRA: alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimientos académico.....	63
4.4.1	Trastornos de la comunicación y del lenguaje significativos.....	63
4.4.2	Trastornos de la comunicación y del lenguaje no significativos.....	63
4.4.3	Dificultades específicas de aprendizaje.....	64
4.4.4	Capacidad intelectual límite.....	64
4.5	TDAH: alumnado con déficit de atención y/o hiperactividad.....	65
5	Medidas de atención a la diversidad.....	67
5.1	Acción tutorial.....	67
5.2	Planes de acogida.....	69
5.3	Medidas contra el absentismo y abandono escolar.....	69
5.4	Medidas de compensación educativa.....	70
5.5	Adaptación de la duración y/o edades asignadas a los niveles y etapas educativas.....	71
5.6	Opcionalidad de materias.....	72
5.7	Estrategias de enseñanza.....	72
5.8	Adaptaciones curriculares.....	74
5.9	Programas de diversificación curricular.....	75
6	Otras líneas estratégicas de atención a la diversidad.....	77
6.1	Gestión emocional.....	77
6.2	Gestión de conflictos.....	79
6.3	Inclusión fuera del aula.....	82
7	Propuesta de intervención.....	85
7.1	Contexto.....	85
7.2	Objetivo.....	85
7.3	Proceso.....	86
7.4	Metodología.....	87
7.5	Estrategias.....	87



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

7.6	Evaluación	88
8	Conclusiones.....	91
9	Líneas futuras	97
	Referencias	99
	Anexos	117



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Índice de figuras

Figura 1: principales modelos educativos de atención a la diversidad.	24
Figura 2: porcentaje de ACNEAE por comunidad y necesidad en el curso 2019-2020. .	45
Figura 3: porcentaje de ACNEE escolarizados en enseñanzas ordinarias por comunidad en el curso 2019-2020.	46
Figura 4: porcentaje de ACNEAE sobre el total del alumnado escolarizados en enseñanzas ordinarias en el curso 2019-2020.	47
Figura 5: número de centros educativos por etapa en Castilla y León en el curso 2019-2020.	48
Figura 6: número de ACNEAE por tipo de centro y provincia en Castilla y León en el curso 2019-2020.	48
Figura 7: número de ACNEAE por tipo de alumno y provincia en Castilla y León en el curso 2019-2020.	49
Figura 8: número de ACNEAE por tipo de alumno en la E.S.O. en Castilla y León en el curso 2019-2020.	50
Figura 9: número de ACNEAE por tipo de alumno en bachillerato en Castilla y León en el curso 2019-2020.	50
Figura 10: elementos clave para desarrollar la resiliencia	82



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

1 Introducción

Este documento profundiza en la temática de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva dentro del panorama educativo. Todo ello centrado especialmente en la comunidad de Castilla y León y en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato.

Concretamente, el objetivo de este capítulo de la memoria no es otro que presentar todas las bases necesarias para entender el trabajo, esto es, sus aspiraciones, su enfoque, su importancia y su organización. El orden de exposición seguido es el indicado a continuación:

1. Se justificará la necesidad de realizarlo.
2. Se indicarán los objetivos generales y específicos que se persiguen con la realización del proyecto.
3. Se explicará la metodología seguida.
4. Se mostrará la estructura del trabajo.

1.1 Justificación

Uno de los aspectos clave que ha de guiar la elección de un trabajo final de máster, o cualquier otro tipo de investigación, es su relevancia en el contexto que lo rodea. Por esta razón, este primer subapartado de la introducción se ha empelado en argumentar la motivación y necesidad de realizar este trabajo.

La importancia de saber atender adecuadamente la diversidad, tanto en la educación como en otros entornos, es incuestionable. Nadie puede negar que cada ser humano es diferente y encierra sus propias necesidades.

Igualmente, llevar a cabo esta investigación desde un paradigma actual, como es el inclusivo (véase el subapartado de la [evolución histórica](#)), lo dota aún de mayor interés y relevancia. Por este motivo, el documento persigue explicar cómo gestionar la diversidad desde la visión inclusiva.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Otro argumento a favor de la trascendencia del trabajo es que el porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ha ido aumentando en los últimos tiempos. Es cierto que esto es debido, principalmente, a una mayor tasa de personas diagnosticadas que en el pasado, pero ayuda a visualizar las diversas necesidades de los estudiantes.

No obstante, ya en el año 1986 existían estudios que apuntaban que más del 80 por ciento de los estudiantes considerados “normales” podrían clasificarse como alumnos con necesidades específicas de aprendizaje por una o más definiciones utilizadas en aquella época (Walberg et al., 1986).

Otros datos que indican la deficiente atención a la diversidad en los centros educativos españoles son las altas de tasas de absentismo y fracaso escolar. Estas tasas, aunque varían según la localización geográfica, son altas en toda España, no siendo una excepción la comunidad autónoma de Castilla y León. Este infortunio es aún más notorio cuando el paradigma educativo actual es el de un modelo inclusivo.

Según diversos autores, una de las principales barreras para conseguir una educación inclusiva es la falta de formación del profesorado sobre cómo atender esa diversidad (Hernández Castán, 2015; Mendoza, 2009; Rabaldán y Giménez-Gualdo, 2012). Buscando ayudar a paliar esta situación, el trabajo de fin de máster ha sido enfocado desde un punto vista divulgativo.

Otras circunstancias que acrecientan el problema son la complejidad del asunto, debido a la gran variedad de trastornos y necesidades, y la escasez de recursos humanos y materiales (Mendoza, 2009). Sin embargo, estos son hechos que no son posibles modificar desde el presente documento.

Por último, otra serie de motivos que justifican la elección del tema del trabajo son los personales, todos basados en el hecho de querer mejorar como docente. Por un lado, está la coyuntura de haber recibido una escueta formación sobre el tema, debido a la imposibilidad temporal de tratar suficientemente todos los aspectos del oficio de maestro en un curso académico. Por otro lado, era un tema que me preocupaba y motivaba a su vez, tanto por su importancia como por su complejidad.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

1.2 Objetivos

En esta sección se indican los objetivos primordiales que se han pretendido al llevar a cabo la realización del presente documento. Es posible dividirlos en dos categorías, objetivos generales del trabajo y objetivos específicos de apartados del trabajo.

Objetivos generales:

Los objetivos generales marcados a lo largo del trabajo son:

1. Recoger en un documento una información de calidad, amplia y de actualidad sobre atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
2. Plasmar cómo intentar cubrir todas, o al menos las principales, necesidades que pueda requerir cualquier estudiante, con o sin necesidades específicas de apoyo educativo, en todos los ámbitos de su vida diaria desde el radio de actuación de un centro educativo.
3. Servir como guía actualizada que oriente a los docentes y otros agentes educativos sobre cómo mejorar la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
4. Orientar a los centros educativos sobre cómo conseguir una escuela cada día más inclusiva.
5. Mejorar a nivel personal como docente, especialmente en el campo de la atención a la diversidad.

Objetivos específicos:

Los objetivos específicos marcados a lo largo del trabajo son:

1. Exponer la situación actual del campo de la atención a la diversidad en el mundo educativo centrándose en la comunidad autónoma de Castilla y León y las etapas educativas de E.S.O. y bachillerato.
2. Conocer y transmitir las diferentes tipologías de alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

3. Aportar una serie de estrategias de intervención que orienten sobre cómo atender la diversidad de los educandos con necesidad de apoyo educativo desde una perspectiva inclusiva.
4. Conocer y transmitir las diferentes medidas de atención a la diversidad.
5. Aportar una serie de estrategias de intervención que orienten sobre cómo y cuándo aplicar estas medidas de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
6. Transmitir en qué consisten la gestión emocional, la gestión de conflictos y la inclusión fuera del aula.
7. Transmitir la necesidad de trabajar la gestión emocional, la gestión de conflictos y la inclusión fuera del aula para lograr centros educativos inclusivos.
8. Aportar una serie de estrategias o consejos que orienten sobre cómo aplicar la gestión emocional, la gestión de conflictos y la inclusión fuera del aula desde una perspectiva inclusiva.
9. Aportar una propuesta sobre cómo llevar a cabo un proceso de transformación del centro educativo hacia un paradigma cada día más inclusivo.

1.3 Metodología

Se han utilizado dos métodos principales para llevar a cabo el trabajo de fin de máster. Estas son la revisión bibliográfica y la investigación-acción desde un paradigma participativo.

Por un lado, la metodología empleada para realizar los primeros seis apartados del trabajo está basada en gran medida en una revisión bibliográfica, aunque con ciertas aportaciones propias.

Esto es así porque lo que se ha pretendido en este documento ha sido aportar, a modo de guía, una serie de estrategias, explicaciones y definiciones sobre atención a la diversidad recogidas a través de los trabajos de diversos autores expertos en la materia. No obstante, el paradigma y la información seleccionada, las líneas estratégicas y ciertas afirmaciones aportadas a mayores se fundamentan en una visión propia no carente de subjetividad.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Por otro lado, la metodología aplicada para realizar la propuesta de intervención es la propia de un proyecto de investigación-acción desde un paradigma participativo. En ella, los sucesivos ciclos de investigación- acción van modificándose en función de las necesidades de todos los agentes educativos del centro escolar.

1.4 Estructura

Este subapartado de la introducción tiene como finalidad indicar el orden y el contenido de los diferentes apartados del trabajo. Los apartados principales en los que está dividido el documento son la introducción, el marco teórico, las estadísticas sobre los centros escolares y su alumnado, la clasificación del alumnado con necesidades educativas específicas, las medidas de atención a la diversidad, otras líneas estratégicas de atención a la diversidad, la propuesta de intervención, las conclusiones y las líneas futuras.

Tras el resumen y palabras clave, tanto en inglés como en español, aparecen los agradecimientos y los índices de contenidos y figuras de la memoria. A continuación, se encuentra el primer apartado principal del trabajo, la introducción.

En la introducción se expone todo lo necesario para comprender en profundidad el trabajo y el contexto en el cual está enmarcado. Dentro de ella hay contenidos cuatro subapartados: la justificación, los objetivos, la metodología y la estructura.

El siguiente apartado, perteneciente al marco teórico, está subdividido en dos partes: la evolución histórica, el marco legislativo. En la evolución histórica se hace un recorrido por los anales de la atención a la diversidad desde los tiempos antiguos hasta la actualidad. En el marco legislativo se presentan las principales leyes educativas que atañen al contexto de estudio, esto es, la comunidad autónoma de Castilla y León y las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato.

A continuación, aparecen las estadísticas sobre los centros escolares y su alumnado. Estos datos se muestran en forma de gráfico y se analizan sucesivamente. Una vez más, las cifras harán referencia especialmente al contexto de estudio.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

El cuarto apartado principal de la memoria está constituido por la clasificación del alumnado con necesidades educativas específicas. En su interior se exponen las definiciones de las diferentes tipologías de alumnado divididas en grupos, de acuerdo con la legislación vigente, y se dan una serie de estrategias para atender su diversidad desde una perspectiva inclusiva. Los distintos grupos de alumnos, los cuales fragmentan el apartado, son ACNEE, ANCE, AACC, DEA/BRA y TDAH.

Posteriormente, se llega al quinto apartado, las medidas de atención a la diversidad. Aquí se muestra en qué consisten cada una de estas medidas, marcados una vez más en la legislación vigente, y se vuelve a aportar una serie de estrategias o consejos para afrontarlas de forma inclusiva.

Estas medidas las hemos agrupado en nueve bloques: la acción tutorial, los planes de acogida, las medidas contra el absentismo y abandono escolar, las medidas de compensación educativa, la adaptación de la duración y/o edades asignadas a los niveles y etapas educativas, la opcionalidad de materias, las estrategias de enseñanza, las adaptaciones curriculares y los programas de diversificación curricular.

El sexto bloque trata sobre otras líneas estratégicas que se han considerado claves para lograr atender a la diversidad desde un marco inclusivo. Estas tres líneas estratégicas son la gestión emocional, la gestión de conflictos y la inclusión fuera del aula. Para cada una de estas líneas se explica su magnitud, lo que son y se proporcionan una serie de estrategias o ideas para llevarlas a cabo desde una mirada inclusiva.

Finalmente, se alcanza el último apartado del núcleo del documento, la propuesta de intervención. Esta propuesta se basa en la aplicación de las estrategias anteriormente introducidas a través de un proceso, una metodología y una evaluación definidas. Igualmente, el contexto y objetivo nace de lo expresado en los apartados precedentes.

Seguidamente, se presentan las conclusiones que se han extraído de la realización del trabajo de fin de grado. En primer lugar, se enuncian las aportaciones y logros alcanzados en el mismo. Posteriormente, las conclusiones que se han obtenido.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Por último, se manifiestan las líneas futuras, las referencias utilizadas a lo largo del mismo y el anexo donde se muestra un pequeño glosario con los acrónimos más relevantes del trabajo



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

2 Marco teórico

Antes de comenzar con los apartados centrales de la memoria es esencial contar con una base teórica que muestre la situación actual sobre este campo. Para ello, se ha creído conveniente proporcionar una evolución histórica de la atención a la diversidad hasta la actualidad.

Igualmente, era esencial indicar el marco legislativo sobre atención a la diversidad que rige en Castilla y León para las etapas educativas de educación secundaria obligatoria y bachillerato.

2.1 Evolución histórica

La atención a la diversidad en el contexto educativo consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que necesite. Esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las capacidades, intereses y motivaciones de cada educando (Araque y Barrio, 2010). Sin embargo, esto se ha realizado usando distintos modelos.

El presente subapartado pretende guiar al lector hasta el paradigma actual de atención a la diversidad. Para ello, se ha creído pertinente entender su transformación a lo largo de los siglos, en los cuales pasaremos de un modelo de segregación hasta uno de integración, para finalizar con el modelo actual, el de inclusión.

Desde el albor de los tiempos han existido seres humanos con necesidades específicas variadas, donde las distintas civilizaciones han lidiado con esta situación de diferentes formas.

En la Edad Antigua, las minusvalías físicas, psíquicas y sociales convivieron con dos visiones opuestas. La primera nace de la concepción de que todo aquello que escapaba a la libertad humana tenía un origen profético, diabólico o mítico. Para subsanarlo, o bien se llevaban a cabo terapias de hechicería para curarlo, como en Mesopotamia, o directamente se abandonaban, despreciaban o aniquilaban a los sujetos que las poseían, como en Esparta. La segunda, minoritaria pero de gran transcendencia histórica, entendía las deficiencias como patologías internas del



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

organismo. Este enfoque fue realizado por médicos-filósofos como Hipócrates, Asclepiades, Galeno, Sorano o Celso, padres del naturalismo psiquiátrico (Vergara, 2002).

En la Edad Media, la situación fue progresando en líneas generales debido en gran parte a la influencia del cristianismo (Campuzano, 2015). Sin embargo, se sigue anclado en un modelo de segregación donde no se educa a las personas con necesidades específicas y existían grandes contrastes. Por un lado, situaciones pedagógicas, legislativas, sanitarias y asistenciales realmente positivas, y por otro lado, conductas de abandono y desprecio notables (Vergara, 2002).

Dentro de este periodo, conviene señalar, en la parte positiva, que el infanticidio pasó a considerarse asesinato en el 374 (García y Puigdemívol, 1986). Este hecho, junto a otras normativas posteriores como el Tercer Concilio de Toledo, el Concilio de Braga, el Fuero Juzgo y las Partidas de Alfonso X el Sabio, ayudó a incrementar los derechos de estas personas. Igualmente, la Iglesia llamó constantemente a ejercer la caridad con los más necesitados y fundó numerosos asilos, casas de acogida y hospitales (Vergara, 2002).

En la parte negativa, fue significativo el Decreto de Graciano, la Inquisición o el trato que se le otorgó a las enfermedades mentales y epilépticas. Además, cabe remarcar que los infanticidios, el aborto y el abandono infantil, continuaron sucediendo con bastante frecuencia (Vergara, 2002).

En la Edad Moderna fueron realizadas “las primeras experiencias” en la educación de niños discapacitados (García y Puigdemívol, 1986). Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579- 1633) fueron los pioneros en este ámbito al educar a sordomudos (Pérez De Urbel, 1973). Sus ideas resultaron un hito pedagógico y fueron puestas en práctica por educadores de toda Europa, extendiéndose también a los ciegos (Vergara, 2002). Por ejemplo, en Francia se crea en 1784 la escuela para ciegos de Haüy donde se educó Louis Braille (Montes, 2017).

En el plano de la educación social europea, el año 1526 puede considerarse su punto de partida, al publicar Luis Vives el tratado humanista “De Subventionem Pauperum” “de ayuda al pobre y necesitado. Algo que en España ocurre en 1540 con la



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Ley Tavera (Vergara, 2002). Esto produjo un gran incremento del número de cofradías, casas de doctrinos, asilos, hospitales y orfanatos, llegándose a denominar este periodo por algunos autores como el “gran encierro” (Jiménez y Vilá, 1999).

Los planteamientos científicos y metodológicos, alumbrados por el mecanicismo moderno, el naturalismo filosófico y el racionalismo empírico de Bacon, Hobbes, Newton y compañía, asentaron todo progreso personal y cultural en la fuerza del empirismo y sensualismo, devaluando la cultura y pedagogía de la fe (Vergara, 2002). Así mismo, los avances médicos posibilitaron el tratamiento médico-pedagógico de la deficiencia mental (Scheerenberger, 1984)

Todas estas ideas, traducidas al plano pedagógico por gente como Locke, Condillac o Rousseau, iban a tener una trascendencia considerable en el cultivo de la educación especial en general y en el de la discapacidad intelectual en particular (Vergara, 2002). De hecho, no es hasta la Ilustración cuando se realiza un tratamiento mínimamente educativo a la discapacidad intelectual, quedando anteriormente esta identidad diluida junto a otros trastornos como la locura o la demencia (Ojeda, 2007).

Una educación sensualista, natural, empírica, intuitiva, paidocéntrica y activa, la cual no tendría como misión la integración de estas personas; si no que trataría de actualizar su propia naturaleza desde la realidad y posibilidades de cada sujeto (Vergara, 2002).

El inicio de la Edad Contemporánea vino caracterizado por un marco cultural y legislativo que perseguía la universalización de la educación en Europa (García y Puigdemívol, 1986; Vergara, 2002). Todo esto propició, durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, el desarrollo de dos grandes modelos escolares segregados: centros e instituciones educativas de educación especial, para las personas no normales, y los centros ordinarios, para los sujetos normales (Scheerenberger, 1984; Ojeda, 2007).

Algunos ejemplos de estos centros e instituciones son: las primeras clases especiales para niños inadaptados (1863) y la primera asociación para el tratamiento de niños deficientes (1866) en Alemania, la British Child Study Association (1893) para atender a niños con problemas en Inglaterra; la Société libre pour l'Étude



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

psychologique de l'Enfant (1900) en Francia, la escuela de Ovidio Decroly para retrasados y anormales (1901) en Bélgica o el Instituto Psiquiátrico-Pedagógico (1907) en España (García y Puigdellivol, 1986; Vergara, 2002; Vicente y De Vicente, 2003). Del mismo modo, María Montessori abrió en Roma en el año 1907 la Casa dei Bambini para niños necesitados, implementando su nuevo método (Foschi, 2012).

Más adelante, en 1959, Bank-Mikkelsen dio el primer paso en la evolución desde el modelo segregado hacia el integrado, al defender la integración de las personas deficientes en centros ordinarios (Montes, 2017). Bank-Mikkelsen, junto a Nirje, logró establecer en la legislación de su país, Dinamarca, el concepto de normalización, extendiéndose posteriormente por toda Europa y América del Norte (Medrano, 1986). Para estos autores, la normalización es el objetivo y la integración el método (Wolfensberger, 1972).

Otro hito reseñable fue la publicación del informe Warnock en 1978, pues supuso un gran avance en la concepción del modelo integrador de la educación especial (EE) y la aparición del término necesidades educativas especiales (NEE). En el cual se indica, entre otras cosas, que los fines de la educación son iguales para todos, que las NEE son comunes en los niños y que las prestaciones a estas NEE tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo (Montero, 1991).

Pese al enorme progreso educativo que supuso el modelo integrador, se observó que no era suficiente. Por esta razón, la UNESCO reflexionó y creó en 1994 el concepto de escuela inclusiva, dando el salto al modelo actual, el inclusivo (López, 2011).

Recapitulando, los tres modelos educativos podrían entenderse de forma simplificada a través de la figura uno:



Figura 1: principales modelos educativos de atención a la diversidad. Recuperado de Bravo (2015).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Llegado a este punto, se ha creído conveniente reflexionar un poco sobre el modelo inclusivo, dado que es el actual. Según Stainback y Stainback (1999), el cambio al nuevo modelo es necesario porque hay que incluir a los alumnos y no colocarles en las aulas. Usando el término integración parece que alguien esté fuera del sistema, mientras que el término inclusión comprende el verbo incluir, es decir no dejar a nadie fuera. Esto ayuda a que el pedagogo piense en todos los alumnos y cree una comunidad educativa con todos, donde cada aula está compuesta de grupos heterogéneos.

El concepto de escuela inclusiva se puede definir según tres aspectos fundamentales: su postura respecto a las diferencias individuales, sus planteamientos respecto a la calidad de la enseñanza y sus implicaciones en el desarrollo de mejoras sociales (González et al., 2000).

Respecto a las diferencias individuales (González et al., 2000, como se citó en Ainscow, 1999; Bayliss, 1998 y 1999; Giné, 2001; Ortiz, 2000a y 2000b; Rieser, 1994):

- Todos los niños pueden experimentar dificultades al aprender.
- Las dificultades de aprendizaje son resultado de la interacción entre lo que aporta el niño y el programa que ofrece la escuela.
- Se asume una aceptación incondicional de todos los niños.
- Las diferencias entre los alumnos son un valor que fortalece la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje.
- Las características particulares de cada educando deben ser el punto de partida para desarrollar su máximo potencial.

Respecto a la calidad de la educación (González et al., 2000, como se citó en Ainscow, 1995; Ainscow y Haile-Giorgis, 1999; Bayliss, 1998; Carpenter, 1992; Echeita, 1998; Giangreco, 1999; Giné, 2001; Graden y Bauer, 1999; Hernández de la Torre, 1996; Martínez, 1999; Ortiz, 2000a y 2000b; Pearpoint y Forest, 1992; Pérez, 1983; Pugach, 1995; UNESCO, 1994):

- El currículo debe ser amplio, relevante y diferenciado para fomentar el desarrollo académico y personal.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

- La inclusión es un proceso de mejora continua con reflexiones y ajustes permanentes.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser interactivos, emergiendo el conocimiento del profesor en y desde la experimentación reflexiva.
- Sólo es factible si se constituye como una comunidad solidaria y enriquecedora formada por todos los miembros de la escuela (alumnos, padres, maestros, personal, etc.) y la comunidad externa.

Respecto a la mejora social (González et al., 2000, como se citó en Bayliss, 1999; Echeita, 1998; Giangreco, 1999; Giné, 2001; Martínez, 1999; Meijer, Pijl y Hegarty, 1999; S. Stainback, W. Stainback y East, 1994; UNESCO, 1994; Verdugo, 1994) debe ser un medio para desarrollar:

- La calidad de vida de los alumnos, al favorecer interacciones recíprocas, relaciones de apoyo y un desarrollo integral de los individuos.
- La participación en la sociedad en su vida adulta.
- Sociedades solidarias que potencien la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

2.2 Marco legislativo

En esta sección se profundizará en la legislación vigente válida en la comunidad autónoma de Castilla y León. Dentro de toda esta normativa, se ahondará especialmente en las dos principales leyes educativas empleadas actualmente a nivel nacional, la LOE y la LOMLOE.

Aunque en este trabajo se expondrán solamente los aspectos más relevantes relativos a atención a la diversidad, la gran mayoría de las leyes que se van a presentar en este subapartado cubren una temática educativa bastante más extensa.

2.2.1 LOE y LOMLOE

El marco legislativo español actual en materia de educación viene marcado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

2/2006, de 3 de mayo. Esta norma educativa, también denominada **LOMLOE**, no constituye en sí mismo una ley independiente, sino que es menester consultar la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, más conocida como **LOE**, para comprender la normativa aplicada en su totalidad.

La organización de los títulos, capítulos y artículos de ambas legislaciones coinciden, lo que varían son los contenidos de algunos de los artículos. Es por ello, que se presentarán simultáneamente en el presente trabajo, indicando siempre cuando la información mostrada pertenece a la LOMLOE y exponiendo solamente la información vigente de la LOE.

En su **título preliminar capítulo I** se establecen los principios y fines de la educación. En el **artículo 1** se señala, entre otros, el principio de equidad. El cual asegura la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades y la accesibilidad universal a la educación, compensando desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las derivadas de cualquier tipo de discapacidad.

Otro principio, incluido en la LOMLOE, es la calidad de la educación para todos los alumnos, sin existir ningún tipo de discriminación, donde menciona expresamente la discapacidad como uno de los tipos.

Así mismo, el **artículo 2** relativo a los fines, decreta que uno de los fines de la educación es el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad de derechos y oportunidades y la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

Dentro todavía del título preliminar, la legislación trata la enseñanza básica en su **artículo 4**. En el artículo se afirma que, a lo largo de toda la enseñanza básica, se adoptará la inclusión educativa como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Más adelante, concretamente en el **título uno**, en su **capítulo III**, la legislación se centra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Esta sección cuenta con el **artículo 22** que establece sus principios generales.

En el mismo, se indica que esta etapa seguirá los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado para evitar una discriminación que les impida formarse adecuadamente y titularse. Para ello, las Administraciones educativas regularán medidas, orientadas a la consecución de objetivos de etapa, que permitan a los centros una organización flexible de las enseñanzas.

Entre estas medidas se contemplarán las adaptaciones curriculares, la integración de materias, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas y los programas de refuerzo y tratamiento personalizado.

En los **artículos 27 y 28** de la LOMLOE se especifican las condiciones de los programas de diversificación curricular. Tras una valoración del alumno, estos programas estarán disponibles para los educandos que lo requieran desde el tercer curso de educación secundaria obligatoria.

Estos programas están orientados a la consecución del título de la E.S.O., aunque respetando siempre la consecución de los objetivos mínimos de la etapa y sus competencias sobre los cuales se evaluará a los alumnos. Los objetivos y competencias se alcanzarán con una metodología específica reorganizando el currículo en ámbitos de conocimiento, actividades prácticas y, en su caso, materias.

En el **capítulo IV**, la ley se centra en la etapa de Bachillerato. Aunque para esta etapa el documento no se centra tanto en la atención a la diversidad como en la anterior etapa educativa, si contiene artículos que hacen referencia a esta situación.

En el **artículo 35** se apunta que se prestará especial atención a los educandos con necesidad específica de apoyo educativo a la hora de organizar los estudios de esta etapa. Igualmente, el artículo 36 expone que las condiciones de realización de las evaluaciones se adaptarán a las necesidades de este tipo de alumnado.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

El **título II**, dentro de su **capítulo I**, denominado “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, se expone una gran cantidad de información sobre la temática del documento. De hecho, es el que contiene más información sobre atención a la diversidad de toda la legislación analizada hasta ahora. Este apartado comprende del artículo 71 hasta el 79 bis y contiene cuatro secciones. El capítulo entero, a excepción de una mínima modificación del artículo 74, se mantiene vigente tal y como estaba expuesto antes de la aprobación de la LOMLOE.

El **artículo 71** está dedicado a los principios. Dentro del mismo, se indica que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance su máximo desarrollo integral. Con este fin, se asegurarán los recursos necesarios para detectar a los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria y una vez detectada proveerles de su debida atención integral.

Esta necesidad puede ser debida a que los alumnos presenten necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. En cualquier caso, será imprescindible informar, asesorar y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado.

El **artículo 72** especifica los recursos disponibles por los centros educativos para atender a la diversidad, los cuales serán análogos para centros públicos y concertados. De acuerdo con el texto, serán las Administraciones educativas las encargadas de proveer los medios humanos y materiales necesarios y promover la formación del profesorado en la materia. Dichas administraciones podrán colaborar con entidades u otras administraciones para mejorar la incorporación de este tipo de educandos.

Una vez descritos los recursos, el capítulo regula sus cuatro secciones. La primera sección trata sobre el ámbito, la cual comprende de los **artículos 73 al 75**, escolarización e integración social y laboral del alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Los alumnos a los que se refiere son los que requieren, de forma esporádica o continuada, apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

En cuanto a su escolarización, la legislación señala que se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación e igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Igualmente, se podrán aplicar medidas de flexibilización en las distintas etapas educativas, las cuales se evaluarán al inicio de cada curso. Por último, se explicita que su escolarización se realizará en centros de educación especial sólo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en centros ordinarios.

Para facilitar la integración social y laboral de este tipo de alumnado, se fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas y se reservarán plazas específicas en las enseñanzas de formación profesional.

La sección segunda abarca el ámbito y escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales. Los artículos que contiene son los **artículos 76 y 77**. En su interior, se expone que se adoptarán planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades. Igualmente, el gobierno establecerá las normas para flexibilizar la duración de las etapas educativas con independencia de su edad.

La tercera sección, con los **artículos 78 y 79**, se refiere a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español. Dentro del mismo, se detalla que se favorecerá su incorporación al sistema educativo, garantizándose cuando el alumno disponga de la edad de escolarización obligatoria. Esta escolarización se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Además, las administraciones educativas desarrollarán programas específicos para paliar las carencias que puedan presentar estos educandos.

La cuarta y la última sección del capítulo consta de tan sólo un artículo, el **artículo 79 bis**. Está dedicado al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, donde una vez más su escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión, no discriminación e igualdad en su acceso y permanencia.

La LOMLOE, dentro del mismo título pero en su **capítulo III**, añade, en la modificación del **artículo 87**, que se buscará un equilibrio en la admisión de alumnos con necesidades específicas en todos los centros públicos y concertados. Así mismo,



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

indica que se reservarán plazas específicas a este alumnado en todos los centros educativos.

En el **título IV** la legislación se centra en los centros docentes. Algunos de estos artículos hacen referencia a los medios humanos, materiales y accesibilidad de los que disponen los centros educativos para atender integralmente al alumnado, incluyendo los que cuentan con necesidades específicas. Los artículos que son de mayor interés para el tema en cuestión son el número 110 sobre accesibilidad y el número 112 sobre medios materiales y humanos.

El **artículo 110** determina que los centros que no cumplan la legislación vigente en materia de accesibilidad deberán adecuarse en los plazos y criterios exigidos por la normativa. Donde serán las Administraciones educativas las que promoverán programas para adecuar estas condiciones.

El **artículo 112** establece que los centros que cuenten con un ratio alto de alumnado con necesidades específicas recibirán recursos complementarios. Así mismo, la LOMLOE añade que las administraciones podrán comprometerse con los centros que lleven a cabo decisiones o proyectos para la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado, haciendo un seguimiento y valorando sus resultados.

2.2.2 Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas

Centrándose a continuación en leyes específicas de atención a la diversidad, quizá la orden más importante educativa a nivel autonómico sobre atención a la diversidad es la **Orden EDU/1152/2010**, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

La orden contiene seis capítulos y diversas disposiciones. El **capítulo I** expone las disposiciones de carácter general a lo largo de tres capítulos: objeto, ámbito de aplicación y principios generales de actuación.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

El **capítulo II** incide en las actuaciones generales, las medidas y el Plan de Atención a la Diversidad. Las actuaciones generales pasan por la distribución equitativa de este alumnado, la provisión de recursos y las becas y ayudas públicas.

Las medidas son clasificadas entre ordinarias y específicas. Entre las ordinarias se mencionan la acción tutorial, la opcionalidad de materias, las estrategias de enseñanza, las adaptaciones curriculares, los planes de acogida y las medidas contra el absentismo y abandono escolar. Entre las específicas se encuentran las adaptaciones curriculares significativas, la permanencia excepcional dentro del segundo ciclo educativo de E.S.O., la flexibilización de los niveles y etapas educativas, el fraccionamiento de enseñanzas de bachillerato, los programas de diversidad curricular y otros programas específicos para alumnos de integración tardía, desventaja socioeducativa o con enfermedades graves.

También determina el contenido del Plan de Atención a la Diversidad, el cual se revisará anualmente. Éste deberá contener su justificación, objetivos, criterios y procedimientos de detección de este tipo de alumnado, descripción de las medidas y programas específicos que se aplican, la organización de los recursos humanos y materiales, las funciones y responsabilidades de los profesionales implicados, la colaboración con familias y otras instancias externas y el seguimiento y evaluación del plan.

El **capítulo III** trata sobre la evaluación psicopedagógica, la escolarización del alumnado con necesidades especiales y la protección y confidencialidad de datos. El posterior capítulo, denominado **capítulo IV**, regula la atención educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, dividiéndose en cuatro secciones: centros y unidades de educación especial, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado con integración tardía o situación de desventaja socioeducativa y, por último, alumnado con escolarización irregular, absentismo o abandono.

El **capítulo V** explica los recursos humanos que la consejería de educación dota a las plantillas de los centros para atender al alumnado con necesidades especiales. Finalmente, el **capítulo VI** expone la participación y colaboración de las familias.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Esta ley no está completa, si no que tiene una orden de modificación que añade al capítulo IV, Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, una sección dedicada al alumnado prematuro. Esta legislación posterior es la **Orden EDU/371/2018**, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

A su vez dicha legislación, debido a dos errores en la numeración de los artículos, dispone de una actualización. Esta normativa se llama **corrección de errores de la Orden EDU/371/2018**, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

2.2.3 Currículos ordinarios de E.S.O. y bachillerato

Debido a su gran importancia en las etapas educativas que son objeto de estudio, dos de las leyes que se deben mencionar son las que regulan los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria por un lado y el de bachillerato por el otro. Estas son la **Orden EDU/362/2015**, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León y la **Orden EDU/363/2015**, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Ambas legislaciones, contienen una información relativa a atención a la diversidad muy similar ubicada en apartados análogos. Por este motivo, se enunciará su contenido de forma conjunta para las dos etapas educativas.

De acuerdo con los textos, la atención a la diversidad forma parte de los principios pedagógicos de etapa, del proyecto educativo, de la programación didáctica,



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

de las labores del departamento de orientación del centro y de la organización de sus grupos.

Las **secciones III del capítulo III** detallan la atención a la diversidad a través de la descripción de su finalidad y principios de actuación, sus medidas ordinarias y extraordinarias y el plan de atención a la diversidad.

2.2.4 Adaptaciones curriculares

Otro conjunto de normativas de extrema transcendencia para atender al alumnado con necesidades especiales son las que hacen referencia a las adaptaciones curriculares.

La primera ley que cabe mencionar es la **Resolución de 17 de agosto de 2009**, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Esta resolución está organizada en un total de ocho artículos y dos disposiciones finales. Donde los artículos que se explicarán seguidamente son los comprendidos entre el dos y el cinco.

El **artículo dos** explica lo que se entiende por adaptación curricular significativa y los requisitos que se deben cumplir para aplicarla. Una adaptación curricular significativa es una modificación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, pudiendo aceptar a su vez a otros aspectos. Esta medida sólo se realizará cuando no hayan funcionado el resto de las opciones y el alumno presente un desfase importante en su desarrollo personal o curricular.

El **artículo tres** trata el contenido del documento individual de adaptación curricular significativa. El documento tendrá que contener como mínimo las áreas o materias que van a adaptarse, fecha de elaboración y duración prevista, profesionales



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

implicados, resumen del informe psicopedagógico, medidas de acceso si fuese necesario, concreción de las adaptaciones y seguimiento.

El **artículo cuatro** esclarece la elaboración y aplicación de las adaptaciones. Las adaptaciones comenzarán a elaborarse y aplicarse al principio del curso, a propuesta del tutor, por el profesor responsable de las materias o áreas adaptadas, bajo la coordinación del tutor, la colaboración de profesores de apoyo y el asesoramiento del orientador. Igualmente, las adaptaciones se basarán en el informe psicopedagógico del alumno.

Por último, el **artículo cinco** revela la duración, seguimiento y evaluación de las áreas o materias adaptadas. Generalmente la duración será anual y su seguimiento trimestral. La evaluación se realizará de acuerdo con los criterios de evaluación fijados en el documento de adaptación curricular.

En cualquier caso, las adaptaciones curriculares significativas deberán respetar el currículo básico fijado para la etapa en cuestión. Este currículo básico viene definido en el **Real Decreto 1105/2014**, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

El decreto anterior se completa en el **Real Decreto 562/2017**, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Simplemente, lo único que añade al Real Decreto 1105/2014 son las condiciones para la obtención de los títulos de E.S.O. y bachillerato.

Otras normativas relacionadas con la adaptación curricular significativa son las leyes referidas a materias específicas. Dentro de este grupo, se pueden destacar la **Orden EDU/688/2017**, de 2 de agosto, por la que se regula la exención extraordinaria de la materia Primera lengua extranjera de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León para el alumnado que presente necesidades educativas especiales y la **Orden EDU/1076/2016**, de 19 de diciembre, por la que se establecen los requisitos y el procedimiento para la exención de la materia de Educación Física, y las



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

convalidaciones entre asignaturas de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y materias de educación secundaria obligatoria y de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

2.2.5 Evaluación

Un punto que merece una especial atención en lo que a normativa se refiere es la evaluación. Existen varias leyes que lo regulan.

Por un lado, está la **Orden EDU/1952/2007**, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. La orden análoga en bachillerato es la **Orden EDU/2134/2008**, de 10 de diciembre, por la que se regula la evaluación en bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Por otro lado, existen órdenes que modifican ciertos contenidos de las normativas anteriores. Para la etapa de E.S.O. se dispone de la **Orden EDU/486/2013**, de 14 de junio, por la que se modifica la Orden EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Donde, una vez más, se cuenta con una orden análoga para la etapa educativa de bachillerato. La orden educativa para la etapa de bachillerato se denomina **Orden EDU/493/2013**, de 20 de junio, por la que se modifican las Órdenes EDU/1061/2008, de 19 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, y Orden EDU/2134/2008, de 10 de diciembre, por la que se regula la evaluación en bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

En las órdenes anteriores se hace referencia brevemente a la evaluación de atención a la diversidad. Sin embargo, hay una ley específica que concreta la evaluación del alumnado con necesidades especiales. La norma es la **Orden EDU/865/2009**, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil y en las etapas de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en la Comunidad de Castilla y León.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Esta orden contiene ocho artículos y dos disposiciones finales. El **artículo dos** aclara el proceso de evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales. De este artículo es posible extraer que este tipo de alumnado se evaluará con carácter general con la misma normativa que el resto de sus compañeros. En los casos donde sea necesario adaptaciones curriculares la evaluación se realizará de acuerdo con los criterios de evaluación fijados en el documento de adaptación curricular, tal y como ya se comentó en la Resolución de 17 de agosto de 2009. Finalmente, resuelve que para la etapa de bachillerato las adaptaciones curriculares se restringirán a la metodología, actividades, características y duración de las pruebas de evaluación, medios técnicos y recursos materiales.

El **artículo cinco** especifica que, para las etapas educativas de educación secundaria obligatoria y bachillerato, el alumnado con necesidades educativas especiales dos años extra a los fijados para la etapa. El artículo seis indica que el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a problemas graves de audición, visión o motricidad podrá solicitar cursar el bachillerato fraccionando en dos bloques las materias que componen el currículo de cada curso.

2.2.6 Organismos sobre atención a la diversidad

Tanto a nivel de todo el territorio español como en Castilla y León existen organismos específicos encargados de mejorar la inclusión cultural. Los principales son el Foro de cultura inclusiva, el CREECYL y los equipos de atención a alumnado con trastornos de conducta.

Según el **Real Decreto 1709/2011**, de 18 de noviembre, por el que se crea y regula el Foro de Cultura Inclusiva, este foro es un órgano colegiado interministerial de carácter consultivo. Donde su principal función es llevar a cabo el seguimiento de las líneas de actuación previstas en la estrategia, sus plazos, su calidad y su mantenimiento a largo plazo.

Con este fin, deberá informar, asesorar y ayudar a los órganos, organismos e instituciones que apliquen estrategia, a las organizaciones de personas con discapacidad y a sus familias. Igualmente, realizará un catálogo de indicadores y



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

métricas sobre las medidas previstas, un informe anual sobre su aplicación y propuestas adicionales.

Otra de sus competencias es construir un fondo de documentación técnica en accesibilidad. Así mismo, desarrollará otras funciones que le encomienden los órganos responsables de las acciones o espacios culturales.

Aunque no repercute en lo explicado anteriormente, es significativo añadir que el decreto ha sido actualizado mediante la **Orden ECD/2489/2012**, de 14 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento.

Tanto el CREECYL (Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León), como los equipos de atención a alumnado con trastornos de conducta vienen regulados en la **Orden EDU/11/2016**, de 12 de enero, por la que se crean el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León y los Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta de Castilla y León.

De acuerdo con la orden previa, algunas de las funciones asignadas al CREECYL, en el ámbito educativo y desde una perspectiva inclusiva, son: desarrollar actuaciones; colaborar en actividades formativas; preparar material curricular y extracurricular; asesorar a profesores, equipos directivos y equipos de orientación educativa, así como asesorar, colaborar e informar a familias y asociaciones de familias o alumnos; investigar e innovar; participar en proyectos nacionales, europeos e internacionales y coordinarse con las diversas instituciones educativas, sanitarias y sociales.

Por su parte, las principales competencias estipuladas a los equipos de atención a alumnado con trastornos de conducta son: asesorar al profesorado, alumnado y familias, aportar métodos eficaces para adecuar las conductas, realizar intervenciones de carácter extraordinario y coordinar con instancias educativas, sanitarias y sociales.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

2.2.7 Planes, programas y proyectos sobre atención a la diversidad

En este subapartado se describen los planes, programas y proyectos más relevantes a nivel de inclusión educativa para la comunidad autónoma de Castilla y León.

Lo primero que es necesario aclarar es la diferencia entre plan, programa y proyecto educativo. El plan educativo es el más general de los tres, conteniendo en su interior diversos programas y proyectos. En este documento se establecen las líneas generales con los objetivos más amplios a cumplir en un periodo de tiempo. Por su parte, un programa contiene diferentes proyectos, concretando las líneas generales anteriores mediante un conjunto de acciones. Por último, un proyecto es un conjunto de actividades coordinadas entre sí para resolver un problema específico (Zapata, 2017).

Igualmente, es preciso mencionar que los proyectos educativos, los cuales conforman todos los programas y planes educativos, están legislados. La orden que lo regula es la **Orden EDU/1065/2014**, de 10 de diciembre, por la que se regulan los proyectos educativos para la mejora en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Con arreglo a esta orden, los objetivos de los proyectos educativos pasan por incrementar en los estudiantes el éxito escolar y académico, así como sus competencias, favorecer su continuidad en la etapa postobligatoria y su espíritu emprendedor, implicar a sus familias y mejorar el clima del aula y del centro.

Del mismo modo, el contenido de estos proyectos tratará, al menos, el diagnóstico de la situación del centro, los objetivos, las medidas organizativas, las actividades previstas, los recursos necesarios y los mecanismos de seguimiento y evaluación.

En lo relativo a planes concretos, la situación actual educativa en Castilla y León sobre atención a la diversidad está determinada por el II Plan de Atención a la Diversidad. Este plan aparece regulado en el **Acuerdo 29/2017**, de 15 de junio, de la



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

El plan contiene seis grandes líneas estratégicas, cada una de ellas con varios objetivos. La primera línea estratégica establece la promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos. La segunda persigue optimizar la prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado. La tercera busca mejorar las tasas de indicadores internacionales. La cuarta promover la participación de las familias y la sociedad en los centros educativos. La quinta estimular la investigación, innovación y evaluación pedagógica. La sexta y última impulsar la igualdad, la no violencia y el respeto.

De igual forma, el plan contiene el concepto de inclusión y metodologías que la favorecen, situación de partida y marco normativo, prioridades, análisis DAFO del sistema educativo de Castilla y León y una serie de propuestas de mejora.

Los programas educativos existentes actualmente en Castilla y León son diversos. En este trabajo se presentarán los que se han considerado más relevantes para el ámbito de atención a la diversidad, como son el Programa 2030, el programa MARE y los centros BITS.

En cualquier caso, en la **Orden EDU/948/2020**, de 21 de septiembre, por la que se aprueba el plan de actuación de las áreas de programas educativos de las direcciones provinciales de educación para el curso escolar 2020/2021, están reflejadas las actuaciones prioritarias respecto a todos los programas.

El programa 2030 está explicado en la **Orden EDU/939/2018**, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.

Este programa contiene tanto medidas dirigidas a alumnos como a centros educativos. Las destinadas a los educandos tienen como objetivo compensar y enriquecer su formación. Las orientadas a los centros dar una respuesta precisa y flexible a sus necesidades.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

No todos los centros de la comunidad son elegidos para llevar a cabo el programa. Los centros escogidos para el curso 2020/2021 están indicados en la **Orden EDU/712/2020**, de 20 de julio, por la que se resuelve el procedimiento de selección de los centros educativos participantes en el «Programa 2030», para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa, correspondiente al curso escolar 2020-2021.

El programa MARE está descrito en la **Orden EDU/136/2019**, de 20 de febrero, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León.

Este programa tiene como objetivo ayudar a los estudiantes que necesiten apoyo y refuerzo educativo, enriquecimiento curricular o extracurricular y/o mayor acompañamiento educativo y/u orientación educativa sobre diferentes realidades. Todo ello con el fin de maximizar sus capacidades personales, adquirir competencias, elevar su rendimiento académico y lograr los objetivos generales de etapa. Siendo, específicamente, el primero de los objetivos lograr el acceso a una educación inclusiva de calidad.

El programa sobre los centros BITS se expone en la **Resolución de 26 de abril de 2018**, de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, por la que se establece con carácter experimental el programa de innovación educativa «Centros bilingües, inclusivos, tecnológicos y seguros: BITS» en determinados centros docentes públicos de la Comunidad de Castilla y León durante el curso 2017-2018.

Este documento legal establece el objetivo general del programa, el cual se centra en la innovación educativa a través de una planificación liderada por sus equipos directivos.

Para conseguirlo incide en las competencias clave para la sociedad del siglo XXI y la inclusión educativa, actualiza la organización escolar, metodologías y recursos digitales e impulsa un proyecto lingüístico de centro, su internacionalización, las actuaciones sobre escuela segura, la formación permanente del profesorado y la participación y corresponsabilidad de las familias.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

2.2.8 Otras legislaciones

En este último subapartado legislativo se expondrán otras normativas que se consideran destacadas para la atención a la diversidad del alumnado. Estas legislaciones comprenden desde normativas específicas referidas únicamente a situaciones concretas del entorno educativo, hasta normativas que se extienden a entornos externos al mismo.

Si se comienza con las normativas específicas, no es baladí mencionar las referidas a tipos concretos de alumnado con necesidades específicas. Dentro de esta categoría se encuentran el **Real Decreto 943/2003**, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, la **Orden EDU/1865/2004**, de 2 de diciembre, relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente y la **Resolución del 17 de mayo de 2010**, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Igualmente, es significativo nombrar algunas normas específicas correspondientes al departamento de orientación, como son el **Decreto 5/2018**, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León y la **Orden EDU/1603/2009**, de 20 de julio, por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el del dictamen de escolarización.

Del mismo modo, conviene mencionar la **Instrucción de 31 de agosto de 2020** de la dirección general de formación profesional, régimen especial y equidad educativo de la consejería de educación, para la aplicación en el curso 2020/2021 de medidas y programas de equidad y orientación educativa y la **Instrucción de 24 de agosto de 2017** de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación y Formación del



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Por último, cabe citar dentro de las legislaciones específicas la **Orden EYH/315/2019**, de 29 de marzo, por la que se regulan medidas dirigidas al alumnado escolarizado en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que presenta necesidades sanitarias o sociosanitarias.

En cuanto a leyes generales, es conveniente nombrar la **Ley 2/2013**, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, ya que buena parte del contenido de las leyes educativas que tienen como objetivo atender al alumnado con necesidades específicas están basados en esta normativa.

Por su parte, tienen también su relevancia las leyes que regulan los grados de discapacidad, como son el **Real Decreto 1971/1999**, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía y su postrera actualización, y el **Real Decreto 1856/2009**, de 4 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad, y por el que se modifica el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre.

Así mismo, es esencial señalar el documento sobre las directrices de implementación de la **Agenda 2030** en la comunidad autónoma de Castilla y León, el cual explica la agenda mundial que marcará todas las políticas que se aprobarán en los años venideros a nivel mundial, incluidas las relativas a atención a la diversidad en el entorno educativo (Consejería de la Presidencia de la Junta de Castilla y León., 2018).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

3 Estadísticas sobre los centros escolares y su alumnado

La información estadística es esencial para permitirnos conocer más a fondo la realidad educativa existente. Por este motivo, en esta parte del trabajo se expondrán datos estadísticos sobre diversos aspectos relacionados con la atención a la diversidad. En primer lugar, se mostrarán datos más generales para, posteriormente, centrarse en Castilla y León y las etapas educativas de E.S.O. y bachillerato.

En el gráfico de la figura dos se visualiza el porcentaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por Comunidad Autónoma y tipo de necesidad durante el curso 2019-2020.

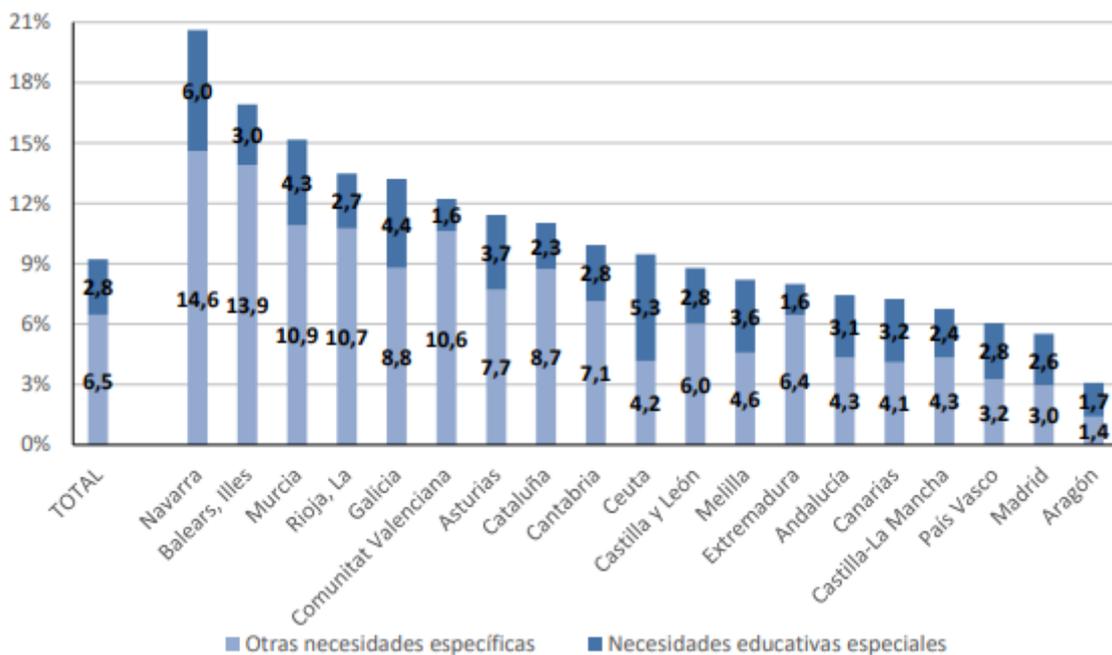


Figura 2: porcentaje de ACNEAE por comunidad y necesidad en el curso 2019-2020. Recuperado del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

Lo primero que nos llama la atención es la enorme desigualdad existente entre el número porcentual de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a lo largo del país. No es lógico que en Navarra este porcentaje ascienda al 20,6% en total mientras que en Aragón se limite al 3,1%, lo que supone una diferencia de más del séxtuple entre una comunidad y otra. Del mismo modo, aún eliminando estos casos extremos, la brecha sigue siendo abismal entre muchas de las distintas comunidades.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

En cuanto a Castilla y León, se puede observar cómo registra un total del 8,8% de alumnado con ese tipo de características, situándose en una posición media-baja, concretamente en el puesto onceavo de diecinueve. Dentro de este total, la mayor parte (6%) corresponde al alumnado con otras necesidades específicas.

En esta segunda gráfica, correspondiente a la figura tres, se aprecia el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en enseñanzas ordinarias por comunidad autónoma durante el curso 2019-2020.

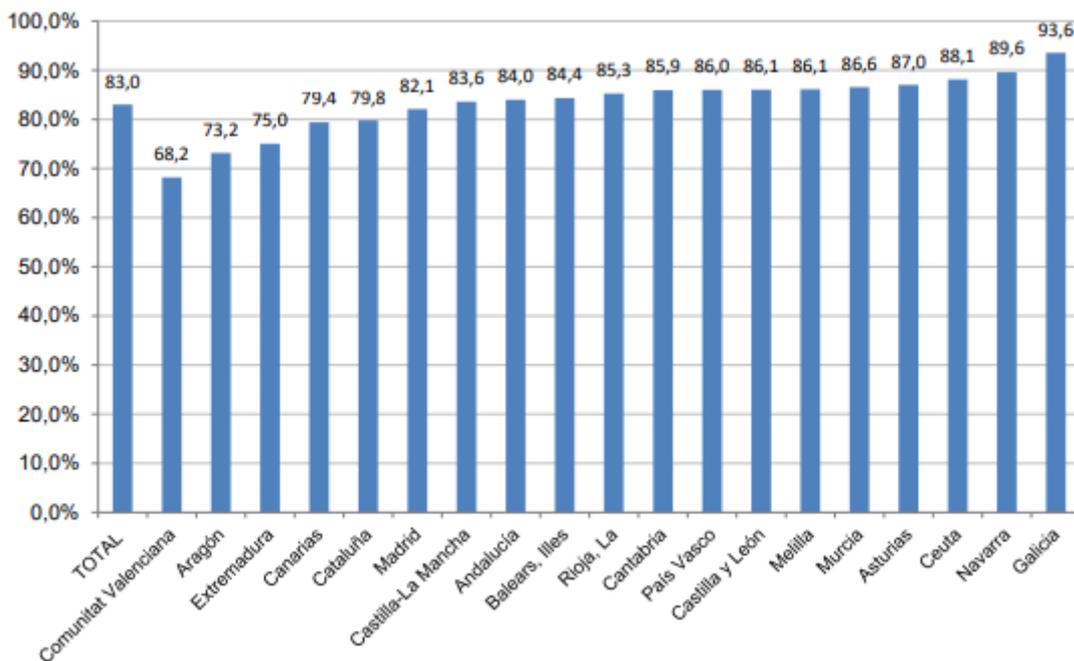


Figura 3: porcentaje de ACNEE escolarizados en enseñanzas ordinarias por comunidad en el curso 2019-2020. Recuperado del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

Esta estadística constata que la gran mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales están matriculados en enseñanzas ordinarias para todas las comunidades españolas, concretamente un 83% contra un 17% que están matriculados en centros de Educación Especial específica. Una vez más, es posible encontrar una diferencia muy significativa entre las comunidades con mayor porcentaje de este tipo de alumnado, como son Galicia y Navarra, y las de menor porcentaje, como Comunidad Valenciana, Aragón y Extremadura. No obstante, se observa que hay una mayor homogeneidad respecto a la gráfica anterior, situándose la mayor parte de las comunidades en un ochenta y pico por ciento de alumnado con necesidades educativas especiales matriculados en enseñanzas ordinarias.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

En cualquier caso, hay que señalar que este porcentaje de alumnado aumenta hasta el 97% en la etapa educativa de educación secundaria obligatoria y hasta el 99,2% en la correspondiente al bachillerato.

Si se fija la mirada ahora en la comunidad autónoma de Castilla y León, se advierte que está situada ligeramente por encima de la media, 86% respecto al 83% promedio, en lo referente al número de alumnos con necesidades educativas especiales que acuden a centros ordinarios.

En la figura cuatro se observa el porcentaje de alumnado con necesidades educativas específicas, sobre el total de alumnado matriculado, escolarizado en enseñanzas ordinarias por etapa educativa durante el curso 2019-2020.

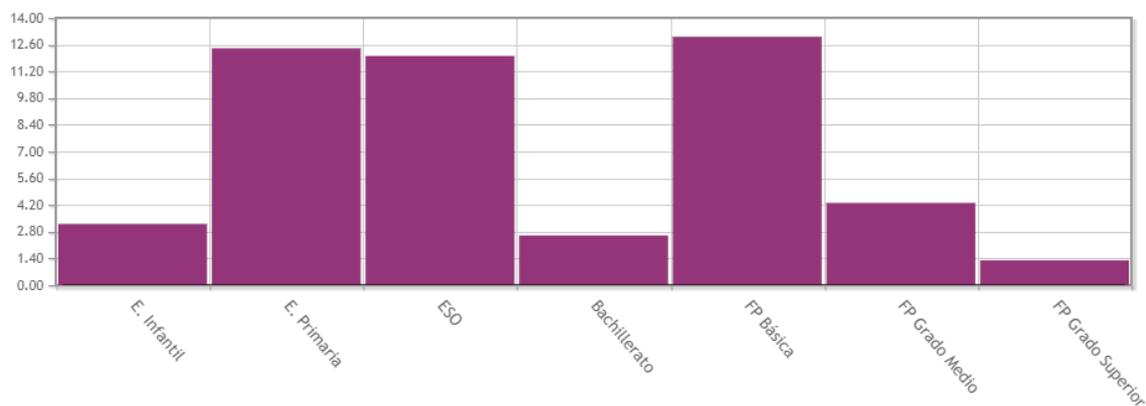


Figura 4: porcentaje de ACNEAE sobre el total del alumnado escolarizados en enseñanzas ordinarias en el curso 2019-2020. Recuperado del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

Nuevamente, impresiona al ver la figura la inmensa desigualdad del porcentaje de educandos con necesidades específicas en función de la etapa educativa observada. Si se compara, por ejemplo, el dato correspondiente con la FP básica (13%) con los datos de etapas educativas más cercanas a enseñanzas superiores que dan acceso a la universidad, como el bachillerato (2,6%) o la FP de Grado Superior (1,3%) el cambio de porcentaje es colosal.

Fijándose solamente ya en Castilla y León, las cifras que se ofrecen en la imagen de la figura cinco describen la cantidad de centros educativos para diferentes etapas y regímenes durante el curso 2019-2020.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

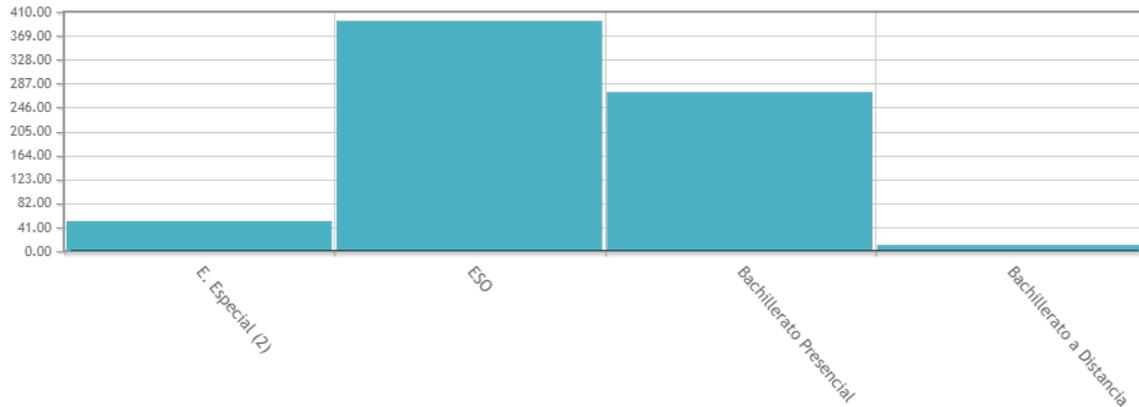


Figura 5: número de centros educativos por etapa en Castilla y León en el curso 2019-2020. Recuperado del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

Tal y como se distingue en la figura, la mayor oferta de centros castellanoleoneses corresponde a la educación secundaria obligatoria y el bachillerato presencial, siendo pocos los centros que ofrecen la modalidad de bachillerato a distancia o la educación especial.

En la figura seis se muestra el total de número de alumnos con necesidades educativas específicas por tipo de centro educativo y provincia castellanoleonesa a fecha de 1 de mayo de 2021.

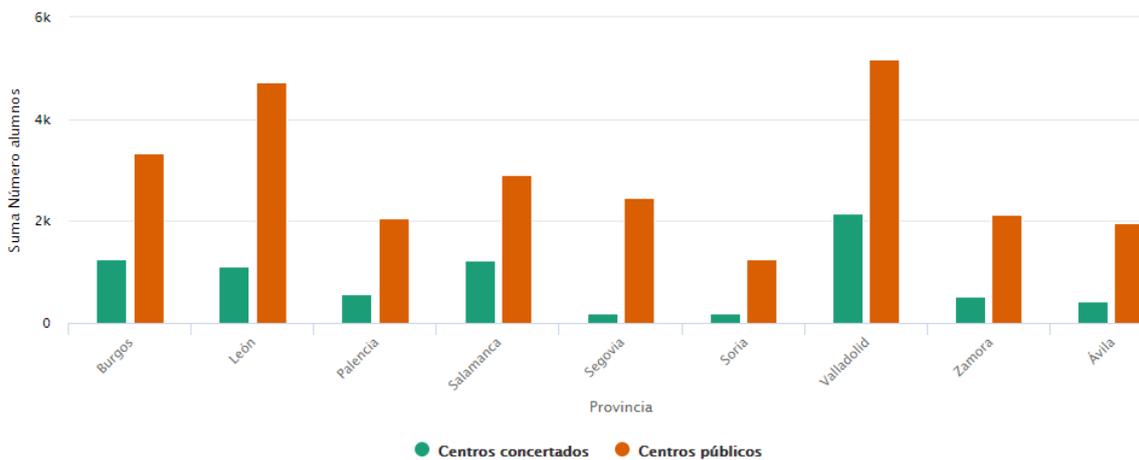


Figura 6: número de ACNEAE por tipo de centro y provincia en Castilla y León en el curso 2019-2020. Recuperado de la Junta de Castilla y León (2021a).

En la imagen es posible determinar que la vasta mayoría de los estudiantes con necesidades específicas acuden a colegios públicos, siendo esta una afirmación que se cumple en todas las provincias. Sin embargo, hay que resaltar que el número de



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

alumnos totales matriculados en Castilla y León para el curso 2019/2020 en centros públicos (233243) era mayor al doble del matriculado en centros privados (101022), por lo que el resultado era esperable (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Si con los mismos datos anteriores se realiza un filtrado por tipo de necesidad, en lugar de por tipo de centro, se consigue el gráfico de la figura siete. Donde es preciso concretar que los datos contemplan todas las enseñanzas no universitarias y se limitan a centros públicos y concertados.

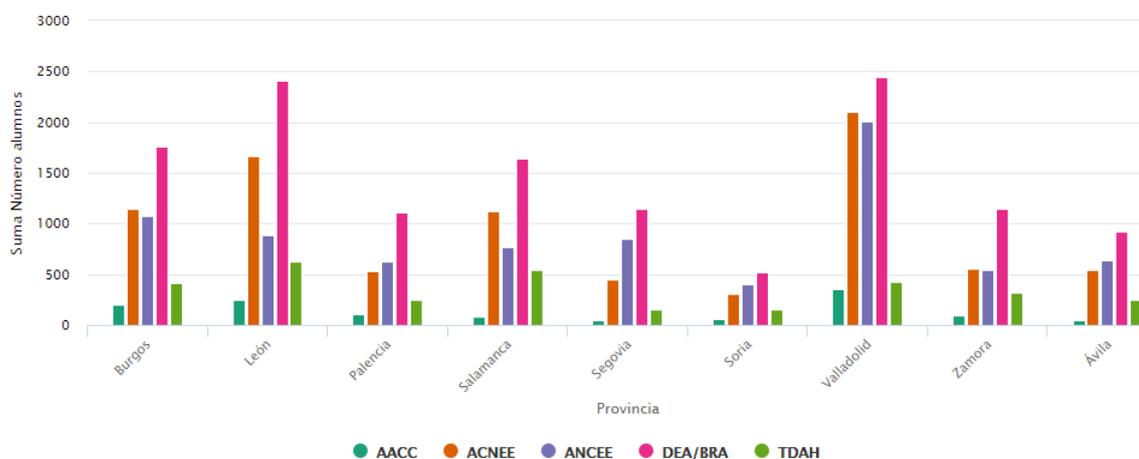


Figura 7: número de ACNEAE por tipo de alumno y provincia en Castilla y León en el curso 2019-2020. Recuperado de la Junta de Castilla y León (2021a).

Por un lado, en la gráfica anterior se refleja, como era previsible, que las provincias con mayor población, como Valladolid, Burgos o León, tienen un mayor número de alumnado con necesidad educativa específica. Por otro lado, se percata que, con diferencia, el mayor número de alumnado con necesidades específicas de apoyo son debidas a DEA/BRA, seguido de ACNEE o ANCEE dependiendo la provincia, posteriormente TDAH y por último AACC.

Centrándose ahora en su análisis por etapas educativas en Castilla y León, en concreto por las etapas de ESO y bachillerato que son las más interesantes de cara al presente trabajo, se obtienen las figuras ocho y nueve:



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

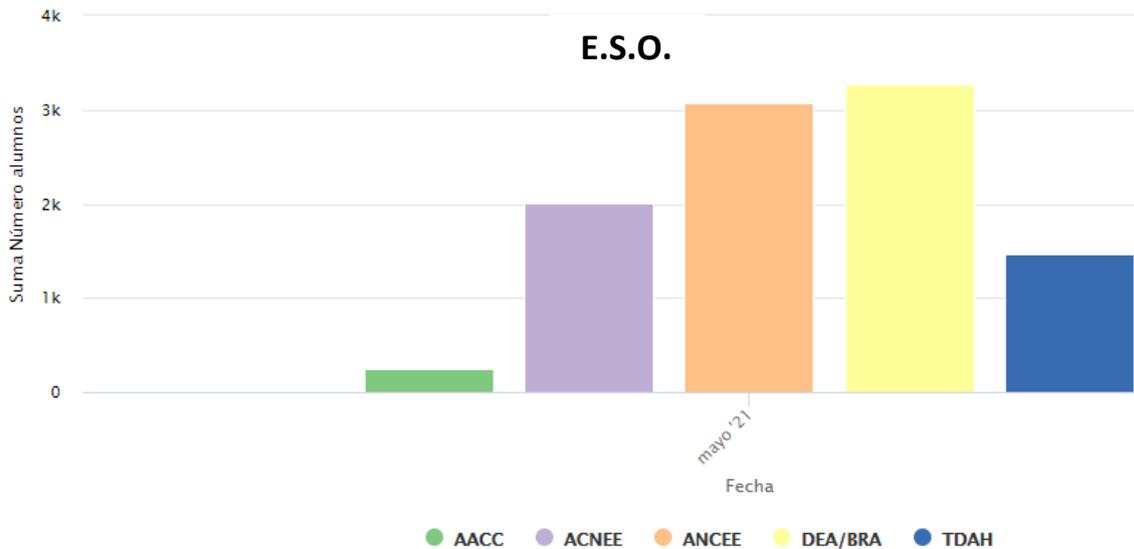


Figura 8: número de ACNEAE por tipo de alumno en la E.S.O. en Castilla y León en el curso 2019-2020. Recuperado de la Junta de Castilla y León (2021b).

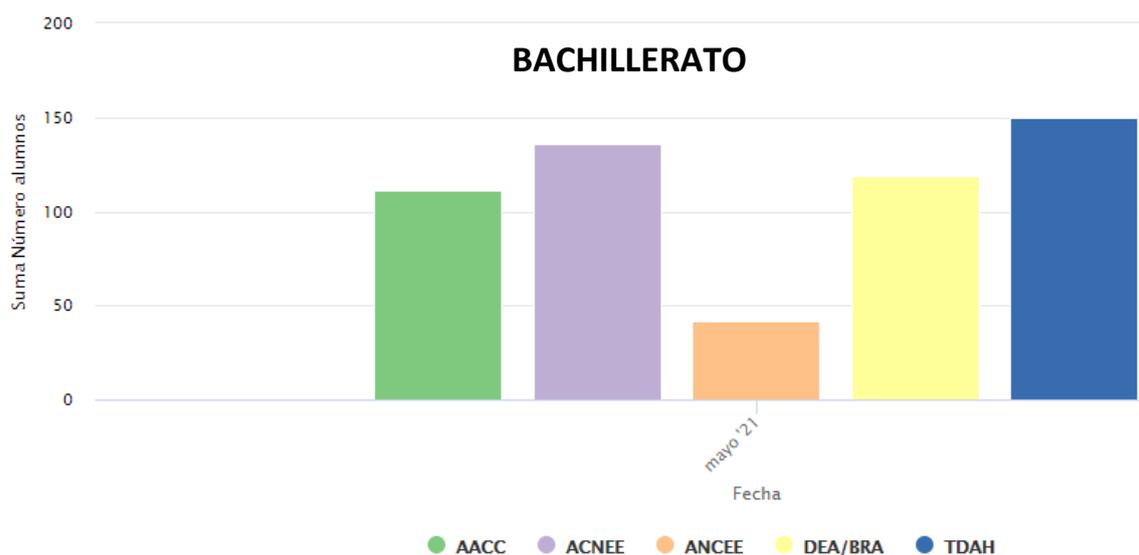


Figura 9: número de ACNEAE por tipo de alumno en bachillerato en Castilla y León en el curso 2019-2020. Recuperado de la Junta de Castilla y León (2021b).

Si se comparan ambas gráficas es inmediato reparar en sus descomunales diferencias en lo concerniente al peso relativo de cada necesidad específica. En la etapa de la educación secundaria obligatoria el alumnado con ANCEE tiene un peso mucho más alto que en la de bachillerato. Algo similar ocurre con los educandos con AACC y TDAH para bachillerato.

Igualmente, también se denota una diferencia significativa en los pesos del alumnado con DEA/BRA y ACNEE entre las distintas etapas educativas. El alumnado



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

con DEA/BRA es porcentualmente más numeroso, respecto al total de educandos con necesidades específicas, en la E.S.O. que en el bachillerato. Por el contrario, el alumnado con ACNEE es más abundante en el bachillerato.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

4 Clasificación del alumnado con necesidades educativas específicas

Las necesidades educativas que pueden detectarse en los centros de enseñanza son diversas en función del contexto. Una de las variables fundamentales que lo marca es el tipo de alumnado. Aunque todas las personas son distintas y encierran sus propias necesidades que deberán ser consideradas, una parte de los educandos poseerá unas necesidades específicas de apoyo educativo.

Según la Ley Orgánica de educación de 2006, se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) aquel que precise “una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”.

A lo largo de este apartado, se definirán las diferentes tipologías y categorías de educandos con estas necesidades. Del mismo modo, se proporcionarán unas pautas básicas de intervención.

La categorización mostrada en esta sección se ha elaborado de acuerdo con la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. En dicha instrucción dividen al alumnado con ACNEAE en cinco grandes grupos, los cuales denominaremos con los sucesivos acrónimos:

- ACNEE: alumnado con necesidades educativas especiales.
- ANCE: alumnado con necesidades de compensación educativa.
- AACC: alumnado de altas capacidades.
- DEA/BRA: alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimientos académico.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

- TDAH: alumnado con déficit de atención y/o hiperactividad.

Por último, es conveniente remarcar que esta clasificación no define a las personas que presentan una u otra necesidad, simplemente ayuda a conocer los tipos de necesidades. Así mismo, no es un agrupamiento cerrado, siendo frecuentes, por ejemplo, alumnos que poseen varias de estas necesidades o sólo algunos rasgos de una de ellas.

4.1 ACNEE: alumnado con necesidades educativas especiales

Contiene a todos los alumnos que, durante un periodo de su etapa escolar o permanentemente, necesitan determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (Ley Orgánica de educación de 2006). Dentro de este grupo se contabilizan hasta diez tipologías distintas.

4.1.1 Discapacidad física

Hace referencia a las posibles limitaciones de un individuo con su entorno debido a una deficiencia en las funciones y estructuras corporales de los sistemas osteoarticulares y/o neuromusculotendinosos (López, 2018). Es posible subdividirlo en dos subtipos, motóricas y no motóricas.

Las motóricas afectan al sistema locomotor, restringiendo total o parcialmente movimientos, ya sea de cualquier extremidad, de la espalda, de los músculos faciales, etc. En la no motórica u orgánica son los órganos internos los que están dañados, causando enfermedades como el cáncer, enfermedades digestivas, fibrosis quística, cardiopatías, etc. (Rodríguez et al., 2016).

En cuanto a las necesidades educativas que es debido considerar para su correcta atención están: asegurarse de que se disponen todos los recursos específicos, tanto personales como técnicos y materiales, pertinentes y familiarizarse con ellos; favorecer la proximidad a la puerta para facilitar la entrada y salida cuando sea



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

necesario; y aumentar si es preciso los tiempos de entrega y/o exposición (Rodríguez et al., 2016).

4.1.2 Discapacidad intelectual

Esta discapacidad es “un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Numerosos estudios publicados en los últimos tiempos en España permiten afirmar que la discapacidad intelectual es el ámbito que genera mayor rechazo hacia la inclusión por parte de los actores educativos, especialmente en la etapa de educación secundaria obligatoria (López et al, 2009).

Según su intensidad puede ser leve, moderada, grave o profunda. Esta intensidad marcará sus necesidades educativas en cada uno de los tres dominios anteriores. En cualquier caso, estos educandos pueden llegar a requerir asistencia en las siguientes áreas: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002).

4.1.3 Discapacidad auditiva

Se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, infiriendo en la capacidad de oír. Esto implica a su vez un déficit en el acceso y adquisición lenguaje oral y escrito (Consejería de Educación de Castilla y León y Creecyl, 2019). Así mismo, hay que tener en consideración que no tiene sólo consecuencias funcionales, si no también socioemocionales (sensación de aislamiento, soledad y frustración) e incluso económicas (OMS, 2001).

Según su grado de afectación, se divide en hipoacusia, pérdida parcial de audición desde leve hasta profunda, y cofosis, pérdida total de audición. En la hipoacusia, existen restos auditivos suficientes para que, con los productos de apoyo



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

adecuados (audífonos, emisoras de frecuencia modulada...) y el apoyo pedagógico y logopédico preciso, puedan adquirir el lenguaje oral por vía auditiva. Sin embargo, en la cofosis necesitan la vía visual como canal informativo (Rodríguez et al., 2016).

Para ayudar derribar estas barreras, es aconsejable reducir el ruido y la reverberación externa, iluminar muy bien el aula, articular con claridad, distribuir la clase en “U”, colocar a estos alumnos en las primeras filas enfrente del profesor, utilizar la información visual, respetar su modelo de atención y usar si es necesario otros recursos como el lenguaje de signos, sistemas aumentativos de comunicación o un compañero-guía (Consejería de Educación de Castilla y León y Creecyl, 2019).

4.1.4 Discapacidad visual

Es posible definir el término de discapacidad visual como: “limitación que afecta a la capacidad de visión del individuo, restringiendo su facultad para desarrollar de forma normalizada las actividades cotidianas (tareas domésticas, desplazamientos, acceso a información escrita y audiovisual, realización de estudios, desempeño de ciertos empleos, participación igualitaria en determinados eventos de la comunidad, etc.)” (Mascaraque, 2009).

Nuevamente, según el grado de severidad se categorizan en deficiencia visual y ceguera. Las personas con ceguera no poseen ningún resto visual o a lo sumo una ligera percepción de la luz, pero no la forma de los objetos. En cambio, los individuos con deficiencia visual son aquellos que podrían llegar a distinguir algunos objetos cercanos. De igual forma, podemos encontrar personas que son incapaces de identificar objetos situados frontalmente (pérdida de visión central) o lateralmente y/o a una altura diferente a la de los ojos (pérdida de visión periférica) (Rodríguez et al., 2016).

Sus necesidades pasan por eliminar barreras arquitectónicas, evitar cambios del mobiliario e informar si se produjesen, garantizar una buena iluminación, ampliación de letreros para alumnos con baja visión, situar al alumno en las primeras filas con un espacio amplio, dirigirse al mismo por su nombre, dejar que explore los rostros cercanos y otras características físicas, evitar el visocentrismo, controlar el ruido y



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

asegurar el acceso a diversos recursos materiales y tecnológicos tales como guías audiodescriptivas, programas informáticos específicos, indicaciones en braille, maquetas, etc. (Luque Colmenero et al., 2015; Nuñez y ONCE, 2001).

4.1.5 Trastornos del espectro autista

Se puede definir el autismo como un trastorno del neurodesarrollo, que se detecta generalmente antes de los 3 años de edad y afecta durante todo el ciclo vital, el cual presenta alteraciones en las relaciones sociales, en la comunicación y lenguaje e inflexibilidad mental y comportamental, variando cualitativamente de unas personas a otras (Barthélemy et al., 2008).

Dentro de este grupo se engloban múltiples trastornos, como el síndrome Asperger, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno autista de alto funcionamiento, el trastorno de Kanner o el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Las estrategias a seguir son: ofrecer refuerzos y basarse en el aprendizaje sin error; clases y explicaciones estructuradas, con ayuda de elementos visuales y homogéneas entre profesores; uso de un lenguaje claro explicando bromas y ejemplos; promover valores de convivencia con el grupo/clase y mediar si es necesario mediante contratos y economía de fichas; incentivarle para trabajar en equipo seleccionando a sus compañeros, utilizando temáticas basada en sus intereses y estructurando su trabajo; tareas para casa claras, estructuradas y con anticipación; ayudarle a estructurar sus apuntes mediante esquemas y resaltado (Federación de Autismo de Castilla y León, s.f.).

4.1.6 Otras discapacidades

En este subgrupo se recogen todas aquellas discapacidades que no están contenidas en el resto de los subapartados del grupo ACNEE. Algunos ejemplos son las discapacidades sensoriales que no afectan a la vista o al oído u otro tipo de discapacidades psíquicas como trastornos psicóticos, somáticos, disociativos y un largo etcétera (Castillero, s.f.; Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Obviamente cada una de estas discapacidades requerirá de unas necesidades propias y, en muchos casos, totalmente diferentes entre sí. Por este motivo, no es factible abordarlas de forma individual en el presente trabajo.

4.1.7 Retraso madurativo

Dentro de esta categoría se incluyen únicamente alumnos menores a cinco años de forma transitoria. Se diagnostica cuando el individuo no cumple con los hitos esperados de desarrollo en varios campos de funcionamiento intelectual y no puede realizarse aún una valoración precisa del diagnóstico (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

4.1.8 Trastornos de comunicación y lenguaje muy significativos

Estos trastornos incluyen deficiencias del lenguaje, habla y comunicación, es decir, dificultades en la producción expresiva de sonidos incluyendo su articulación, fluidez, voz y resonancia (habla), en la forma, función y uso de símbolos (lenguaje) y en el comportamiento verbal y no verbal que influye en la conducta, ideas o actitudes de otro individuo (comunicación) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Las estrategias a seguir para atenderlos son no sobreproteger al alumno, tratándolo como al resto de compañeros y respetando su personalidad; ser pacientes cuando habla sin corregir, presionar, ridiculizar, ni castigar, aceptándolo como algo transitorio, valorando su esfuerzo y manteniendo un contacto visual y gestual asertivo; potenciar situaciones para conversar en un ambiente relajado y tranquilo; comunicarse con él tranquilamente, vocalizando y formulando frases correctamente para que te tome como modelo (Ramírez Sánchez, 2011).

A la tipología normativa de trastornos muy significativos corresponden la disfasia y la afasia. La afasia es una alteración del lenguaje producida por lesiones cerebrales (Ramírez Sánchez, 2011). La disfasia por el contrario es un trastorno severo del lenguaje sin una causa patológica clara (Fernández, 2000).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

4.1.9 Trastornos graves de la personalidad

Estas patologías son patrones permanentes, tanto internos como de comportamiento, que se alejan en gran medida de la cultura del sujeto provocándoles malestar o deterioro. Tienen su inicio en la adolescencia o en la edad adulta temprana (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Existen hasta un total de diez tipos específicos de trastornos de la personalidad: paranoide (interpretan las intenciones ajenas como malévolas), esquizoide (distanciamiento social y restringida expresión emocional), esquizotípica (malestar con las relaciones íntimas, distorsiones y excentricidades), antisocial (violación y desprecio de los derechos ajenos), límite (inestabilidad inter e intrapersonal), histriónica (emotividad y búsqueda de atención), narcisista (ególatra y sin empatía), evitativa (inhibición social e hipersensibilidad ante críticas), dependiente (sumisión y falta de autonomía), obsesiva-compulsiva (perfeccionista y controlador) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Este tipo de trastornos son especialmente complejos, expresándose de forma muy diferentes entre sí dependiendo del tipo de trastorno y de la persona concreta (Belloch et al., 2019). Por ello, es complicado dar unas pautas generales, aunque estas pasarían en líneas generales por: observar y recoger información sobre conductas anómalas; compartir información y dejarse guiar por el equipo de orientación; colaborar con las familias; orientar la clase hacia metodologías más participativas, muy orientada a valores y donde se fomente el trabajo colaborativo; consensuar normas de convivencia; uso de refuerzo positivo; establecer una relación cercana con el alumno; corregirle respetuosamente y no dejarse manipular por su comportamiento; fomentar su participación y autonomía (Guerrero, 2012; Hernández Castán, 2015).

4.1.10 Trastornos graves de conducta

Son trastornos que afectan al autocontrol del comportamiento y las emociones causando conductas violentas contra los derechos de los demás. La raíz del problema varía según la categoría del trastorno y el individuo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Las principales categorías son el trastorno negativista desafiante, el explosivo intermitente, el de conducta, el de la personalidad antisocial (descrito el en el subapartado anterior), la piromanía y la cleptomanía (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Las pautas generales son similares a las descritas para los trastornos de personalidad. En este caso es crucial: observar y recoger información sobre conductas anómalas; compartir información y dejarse guiar por el equipo de orientación; colaborar con las familias; consensuar normas de convivencia; fomentar el trabajo cooperativo; uso de refuerzo positivo; mostrar acercamiento al alumno; corregirle respetuosamente y no dejarse manipular por su comportamiento; fomentar su participación y autonomía; hacer entender que sus conductas provocan un daño a los demás mediante dinámicas; reconocer los errores cometidos; no prestar atención a faltas leves; utilizar silencios a modo de llamada de atención (Rabadán & Giménez, 2012).

4.2 ANCE: alumnado con necesidades de compensación educativa

En este grupo entran todos los educandos que presentan una necesidad de compensación educativa debido a algún tipo de circunstancia que les confiere una desventaja respecto al nivel medio del alumnado.

Puesto que todos son alumnos con unas circunstancias diferentes a las ordinarias debidas a factores contextuales externos, las estrategias a seguir van a exponerse de manera conjunta. Todas ellas pasan por defender la convivencia de los distintos grupos de las actuales sociedades multiculturales, buscando alcanzar una interdependencia enriquecedora basada en la valoración y el reconocimiento mutuo (Luque Parra y Luque Rojas, 2015).

Estas medidas son: conocer de forma detallada a estos alumnos y crear estrategias personalizadas, implicarles activa y diariamente en el aula, dar pautas para facilitarles su conocimiento de la realidad contextual en la que está inmerso, ayudar a su socialización, respetar su ritmo de desarrollo, ayudarles con el idioma y apoyarse en el



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

plan y en las aulas de acogida cuando sea necesario, trabajar valores inclusivos en las tutorías compartidas, fomentar si es posible la tutoría entre iguales, establecer una amplia comunicación y relación con la familia e incluso planes conjuntos y, por último, colaborar con asociaciones de vecinos, de inmigrantes y ONGs que puedan trabajar como mediadores culturales (Ardanaz, 2004; Escribano y Martínez, 2013; Porras Arévalo, 2001; Martin y Mauri, 2011)

4.2.1 Incorporación tardía al sistema educativo español

Según la legislación, entran dentro de esta tipología el alumno ingresado tardíamente al sistema educativo español que cuenta con un desfase curricular de dos o más cursos de diferencia en las áreas instrumentales, entre su nivel de competencia curricular y el correspondiente al curso en el que está escolarizado, o desconoce el castellano (Instrucción de 24 de agosto de 2017).

4.2.2 Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales

Este grupo lo delimitan estudiantes procedentes de minorías, de ambientes desfavorecidos, de la exclusión social o marginalidad, del aislamiento geográfico y temporeros o feriantes, que posean, nuevamente, un desfase curricular de dos o más cursos (Instrucción de 24 de agosto de 2017).

4.2.3 Especiales condiciones personales

Las circunstancias que pueden ostentar estos alumnos son una convalecencia prolongada a causa de una enfermedad, hospitalización, situación jurídica especial (por adopción, acogimiento, tutela, protección, internamiento por orden judicial u otras) y/o alto rendimiento artístico o deportivo (Instrucción de 24 de agosto de 2017).

4.3 AACC: alumnado de altas capacidades

En este grupo se engloban los educandos que manejan simultánea y eficazmente recursos cognitivos lógicos, numéricos, espaciales, memorísticos, verbales y creativos o



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

destacan en gran medida en el uso de uno o varios de ellos (Porrás Arévalo, 2001). Se dividen en tres tipos.

Una vez más, las estrategias de intervención van a presentarse comúnmente para todo el grupo en virtud de las similitudes entre todas las tipologías de alumnos con altas capacidades intelectuales. Las pautas generales consisten en: una mayor flexibilidad organizativa con propuestas didácticas abiertas ajustadas al ritmo de cada alumno; actividades que potencien una motivación continua y busquen su excelencia; metodologías activas, colaborativas, por proyectos e interactivas; evaluación basada en procesos; promover aprendizajes más profundos e interdisciplinarios con un práctico, ético y crítico; crear un clima positivo y acogedor en el aula; conceder permiso a equivocarse; colaborar con las familias; favorecer acciones tutoriales individuales, con el grupo clase y entre iguales (Departamento de educación política lingüística y cultura del País Vasco, 2013).

4.3.1 Precocidad intelectual

Son alumnos menores a 12-13 años que evidencian un nivel intelectual superior al ordinario para su edad debido a un desarrollo intelectual precoz (Instrucción de 24 de agosto de 2017).

4.3.2 Talento simple, múltiple y complejo

Alumnado con una o varias capacidades intelectuales (no todas) superiores al resto de estudiantes de su edad (Instrucción de 24 de agosto de 2017).

4.3.3 Superdotación intelectual

Alumnado mayor de 12-13 años que muestran altos niveles en todas las aptitudes intelectuales y gran creatividad. Este perfil se caracteriza por su gran flexibilidad, siendo capaces de tratar exitosamente cualquier tipo de información o forma de procesarla (Instrucción de 24 de agosto de 2017).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

4.4 DEA/BRA: alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimientos académico

Este grupo contiene a los alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje no derivadas de necesidades educativas especiales o compensación educativa. Estas dificultades pueden estar causadas por algún tipo de trastorno concreto, como es el caso de los tres primeros grupos, o tener un origen más etéreo como es el caso del último grupo.

4.4.1 Trastornos de la comunicación y del lenguaje significativos

Tanto la definición como las estrategias educativas a seguir para atender esta familia de trastornos ya se han comentado en el subapartado [4.1.8](#). Por esta razón, solamente se expondrá de forma muy breve en qué consisten las categorías asignadas a esta tipología: mutismo selectivo, disartria, disglosia, disfemia y retraso simple del lenguaje.

El mutismo selectivo es un trastorno de ansiedad que se caracteriza por la ausencia del habla en uno o más contextos, como en los entornos no familiares. La disartria es una alteración del habla causada por un trastorno motor como la parálisis cerebral. La disfemia o tartamudeo es una variación de la fluidez del habla (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). La disglosia es una patología del habla causada por una deficiencia anatómica labial, mandibular, lingual, palatina o nasal (Santiago Delgado, 2010). Por último, el retraso simple del lenguaje es una categoría, exclusiva para alumnos de hasta segundo de primaria, que consiste en un desfase en el desarrollo comprensivo y expresivo del lenguaje, especialmente del área fonológica (Ramírez Sánchez, 2011).

4.4.2 Trastornos de la comunicación y del lenguaje no significativos

Una vez más la definición y las estrategias están explicadas en el subapartado [4.1.8](#). Por ello, aquí se esclarecerán simplemente los conceptos de dislalia y disfonía.

La dislalia es un trastorno fonológico del habla en su articulación como por ejemplo gana por rana o pato/palato por plato. Por su parte, la disfonía es otro



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

trastorno del habla donde el tono, la intensidad y el timbre de la voz están alterados por diversos factores, ejemplos de esta sintomatología son la ronquera o la afonía (pérdida de la voz) (Santiago Delgado, 2010).

4.4.3 Dificultades específicas de aprendizaje

Se entiende que un alumno cuando muestra dificultades en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la adquisición y uso de habilidades de lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas (Instrucción de 24 de agosto de 2017). Dentro de los cuales entran patologías como la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia.

La dislexia se refiere a la dificultad de comprensión lectora, observando fenómenos como la omisión, agregación, sustitución o inversión de letras, sílabas o palabras. La disgrafía es la inhabilidad para expresar ideas o pensamientos por medio de la escritura. La disortografía consiste en la dificultad para escribir adecuadamente una palabra. Para finalizar, la discalculia es la dificultad para resolver cálculos, operaciones y problemas matemáticos (Peñazola Páez, 2013).

Como la dislexia y la disgrafía están ampliamente extendidas y van en muchas ocasiones de la mano, se expondrán sus principales pautas de intervención en el aula. Estas son: facilitar al estudiante utilizar su material de apoyo habitual, aportar mayor tiempo en la realización y entrega de los trabajos y exámenes si es necesario y verbalizar en voz alta lo que se esté mostrando o escribiendo en el aula (Rodríguez et al., 2016).

4.4.4 Capacidad intelectual límite

Según la legislación vigente, este grupo lo forman los educandos con un retraso de dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular, al menos en las áreas instrumentales, y el correspondiente al curso en el que está escolarizado, por razones que no tengan cabida en los otros grupos (Instrucción de 24 de agosto de 2017).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

De acuerdo con la afirmación anterior, este bajo rendimiento académico puede deberse a diferentes factores, no sólo a disponer de una capacidad intelectual límite (71-84 de CI). Por este motivo, no es posible dar unas pautas de intervención que englobe la tipología, si no que habría que estudiar cada caso concreto.

4.5 TDAH: alumnado con déficit de atención y/o hiperactividad

Estos alumnos se caracterizan por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con su funcionamiento o su desarrollo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Las estrategias a seguir son: mantener un contacto cercano para conocer su estilo de aprendizaje, preferencias y motivaciones y realizar un seguimiento y una ayuda personalizadas; ayudar en la organización de las tareas y la planificación de su tiempo; uso de tutoría entre iguales; realizar trabajos cooperativos; fragmentar tareas; favorecer pequeños descansos mentales cada veinte minutos o cuando se aprecie que su motivación ha descendido; utilizar un lenguaje claro y destacar lo esencial; estructurar el aprendizaje; mostrar interés hacia su trabajo en el aula; favorecer el contacto ocular y colocarle alejado de puertas y ventanas; fomentar su participación en clase; reforzar positivamente los comportamientos tranquilos en el aula; facilitar sus relaciones con el resto de compañeros de clase entrenando las habilidades sociales (Rodríguez et al., 2016; Guzmán Rosquete y Hernández Valle, 2005).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

5 Medidas de atención a la diversidad

Además de las estrategias señaladas en el apartado [cuatro](#) para atender al alumnado con necesidades educativas específicas en función de su categoría, existen una serie de medidas concretas recogidas la normativa. Según lo visto en el marco teórico, lo que actualmente se persigue es una escuela lo más inclusiva posible donde las medidas sirvan y enriquezcan a todos los grupos heterogéneos que la componen. Por este motivo, en esta sección se definirán estas medidas dando unas pautas para realizarlas de la forma más inclusiva posible.

Las medidas recogidas en este apartado del trabajo son las marcadas en la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto. En la legislación anterior, las medidas se dividen en dos grandes bloques, ordinarias y extraordinarias. Las medidas ordinarias son las que se implementan pensando en todo el alumnado y las específicas son las efectuadas pensando en los educandos con necesidad específica de apoyo educativo una vez que las anteriores no han funcionado.

A nuestro parecer, el cual coincide con otros autores como (Guirao Lavela, 2012), no es la más acertada desde una perspectiva inclusiva. De hecho, creo que es una subdivisión que bebe del pasado, de la perspectiva integradora, donde los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se “acoplaban” al resto de los estudiantes y su ritmo de aprendizaje.

Por todo lo anterior, y aunque quizá podrían realizarse otras clasificaciones como, por ejemplo, medidas curriculares, organizativas y orientadas a su atención integral, no se realizará ninguna clasificación. En nuestro caso, estas acciones se presentarán simplemente como una serie de medidas para atender a las diferentes necesidades de un alumnado heterogéneo.

5.1 Acción tutorial

Esta medida es un elemento central de la atención a la diversidad. Hay que tener presente que el objetivo de cualquier docente no es únicamente enseñar conceptos y procedimientos a los alumnos, si no también valores, normas y actitudes (Martin y



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Mauri, 2011). Igualmente, debe orientarles y proporcionarles una formación integral a través de ayudar a su autoconocimiento, su gestión emocional y de conflictos, el uso de las habilidades blandas y todo aquello que le facilite alcanzar su autorrealización. Todo esto se puede llevar a cabo exitosamente desde una acción tutorial adecuada y personalizada.

La tutoría se entiende como una modalidad organizativa de enseñanza donde se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre uno o varios facilitadores o tutores, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes. El tutor más que “enseñar” atiende, facilita y orienta al alumno en su proceso formativo en cualquiera de las facetas o dimensiones que inciden en el mismo (De Miguel Díaz, 2005). Es posible dividirla en cuatro subtipos principales: grupal, individual, entre iguales y cotutoría.

La tutoría grupal es realizada entre un profesor tutor y varios alumnos, normalmente un grupo-clase. Esta tutoría es la más habitual en las aulas de secundaria y bachillerato. Es fundamental para tratar aspectos referentes a las dinámicas de grupo u otros temas relevantes de interés general. Por esta razón, no debe ser sustituida por ninguna otra modalidad, aunque sí complementada si lo que perseguimos es una escuela inclusiva.

La individual es llevada a cabo por un profesor tutor y un único estudiante. Esto permite dar una respuesta más continuada y adaptada a las características de cada alumno y favorece la implicación, compromiso y coordinación del profesorado, alumnado y familias. Es imperativo considerar que debe: extenderse a todo el alumnado, organizarse para tratar de garantizar su continuidad a lo largo del ciclo o etapa, coordinarse con las familias y su tutor de grupo, que el tutor imparta clase al alumno que tutoriza y que el número de alumnos por tutor sea pequeño (Tomelloso, 2009).

La tutoría entre iguales (TEI) es la formada entre dos alumnos. Consiste en la realización de una tarea estructurada, incorporada como parte de la programación. Está demostrado que este tipo de tutorías influyen positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Para efectuarla es adecuado formar al alumnado tutor,



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

dispensar incentivos para incrementar la participación y evitar abusar de los más capaces o de los mismos tutores de siempre (Tomelloso, 2009).

La cotutoría es la ejecutada coordinadamente por dos profesores. Esta modalidad puede considerarse tanto cuando se divide un grupo-clase en dos grupos para trabajar determinados aspectos como cuando se comparten simultáneamente algunas funciones de la tutoría. Así mismo, existe una variante, la formada por tres tutores, uno ordinario y otros dos tutores encargados o que ayudan al seguimiento de los alumnos (Tomelloso, 2009).

5.2 Planes de acogida

Acoger en el contexto educativo significa atender e informar a todo alumno, familia o profesor que se incorpora al centro o que en determinado momento necesitan ser escuchados o atendidos individualmente. Para realizar este proceso de forma exitosa los centros cuentan habitualmente con su propio plan de acogida (Martin y Mauri, 2011).

Según Labajos Valencia y Arroyo González (2013), para que sea inclusivo, un plan de acogida tiene que crearse de forma dialogada, consensuada, abierta, flexible, integradora, participativa, sistemática y evaluable. Igualmente, debe: promover un sentimiento de pertenencia para aumentar la implicación, la motivación, el éxito escolar y mejorar la convivencia; favorecer el enriquecimiento intercultural, el diálogo y la colaboración familia-centro; sensibilizar al profesorado ante la necesidad de inclusión educativa, de reflexión sobre su praxis, de formación y de búsqueda conjunta de soluciones; aumentar el uso de las redes sociales de apoyo y la participación de los agentes sociales en la vida del centro y de los nuevos integrantes de la comunidad.

5.3 Medidas contra el absentismo y abandono escolar

El absentismo y abandono escolar es un fenómeno que se ha convertido en los últimos años en una de las problemáticas centrales en la mayoría de los países



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Europeos. Aunque es un problema histórico, el contexto en el que se produce y, por ende, sus motivaciones han ido evolucionando (García Gracia, 2005).

Definir el absentismo como la situación prolongada y permanente de inasistencia obligatoria a clase es insuficiente, ya que es una respuesta de rechazo del educando hacia el sistema escolar que cuenta con varias manifestaciones y grados. Estas van desde saltarse una clase esporádica o alguna falta aislada de puntualidad, a otras mucho más relevantes como son la asistencia pasiva a la misma o las ausencias intermitentes a ciertas horas o asignaturas, las cuales pueden acabar desembocando en un abandono definitivo de la asistencia a clase (Oncala Vidales, 2009).

Es significativo señalar que el absentismo escolar es un fenómeno dinámico, cambiante y complejo. Analizarlo requiere un planteamiento holístico que considere los determinantes estructurales de las desigualdades sociales y escolares y las dimensiones psicológicas y biográficas que permitan la comprensión de los procesos (García Gracia, 2005).

Desde una perspectiva inclusiva, los principios de intervención se basan en la prevención, la focalización y la participación comunitaria. Algunas de las medidas aconsejadas son: materias globalizadoras de 1º y 2º de ESO, agrupamientos y horarios flexibles, desdobles y codocencia en áreas y materias instrumentales, acompañamiento en el estudio, programas de diversificación curricular y cualificación profesional inicial, programas de acogida y acción tutorial y colaboración con madres, padres y asociaciones cercanas a la ubicación del centro (Oncala Vidales, 2009).

5.4 Medidas de compensación educativa

En esta categoría se incluyen los programas específicos de apoyo, refuerzo y acompañamiento para alumnos de integración tardía o con situación desventaja socioeducativa, las acciones compensatorias al educando con desventaja socioeducativa o dificultades de adaptación e inserción al entorno escolar y la atención educativa al alumnado hospitalizado o con convalecencia domiciliaria. Todas ellas,



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

aunque con origen diferente, provocan la necesidad de generar medidas para intentar garantizar la igualdad de oportunidades.

Basándose en los estudios de diversos autores, como Pachón Anzola (2020), Amaro Agudo (2014) y López Oliver y Linares Garriga (2008), se anuncian una serie de buenas prácticas que ayudarían a conseguir una escuela más justa e inclusiva con el ámbito de la compensación educativa: respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno; partir de sus conocimientos previos; flexibilizar; aplicar metodologías activas y cooperativas; incidir en la acción tutorial, establecer plan y aulas de acogida; promocionar educativamente el área rural; aprovechar las TIC y usar de materiales interactivos como el Maj Khetane; utilizar programas específicos de mejora de la convivencia como el MUS-E; usar la mediación en la gestión de conflictos; fomentar el voluntariado en el centro; trabajar conjuntamente con padres, asociaciones y centros educativos cercanos; crear una escuela de madres y padres; formar al profesorado en temas de interculturalidad y otros aspectos de compensación educativa.

5.5 Adaptación de la duración y/o edades asignadas a los niveles y etapas educativas

Dentro de esta categoría es posible agrupar tres medidas. La primera de ellas es la permanencia excepcional dentro del segundo ciclo educativo de E.S.O. para el alumnado con necesidades educativas especiales. La segunda es el fraccionamiento de enseñanzas de bachillerato para el alumnado con problemas graves de audición, visión o motricidad. La tercera y última consiste en la flexibilización de los niveles y etapas educativas para el alumnado con altas capacidades.

Hay que tener en cuenta que la tercera medida solamente es aplicable, salvo excepciones, hasta un máximo de tres veces en la etapa obligatoria y solo una para la etapa postobligatoria. Así mismo, deberá acompañarse de programas de atención específicos y contar con el consentimiento de los representantes legales (Agudo Navío, 2017).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

La existencia de estas medidas, al adaptarse a las necesidades específicas del estudiante, supone una mayor inclusividad en nuestras escuelas y un aumento de la calidad educativa.

5.6 Opcionalidad de materias

La optatividad de materias podría definirse como *“aquella medida que permite enriquecer y equilibrar el currículum, dando cabida a capacidades múltiples y situaciones diversas del alumnado”* (Álvarez y Soler, 1996).

De la afirmación anterior puede extraerse la trascendencia que tiene, para la correcta atención a la diversidad del alumnado en un centro educativo, disponer de una oferta de asignaturas lo más amplia y ajustada posible a los intereses y necesidades de sus educandos.

5.7 Estrategias de enseñanza

En este subapartado, además de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la legislación incluye los grupos de refuerzo o apoyo en materias o áreas instrumentales, los agrupamientos flexibles y las medidas de ampliación o profundización.

Las estrategias de enseñanza son el conjunto de procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos y adecuarse a la diversidad del alumnado (Carbonero Martín, 2020). Algunos de ellas son los resúmenes, los mapas mentales, los mapas conceptuales, los esquemas, el subrayado, las fichas de trabajo, el ensayo, el debate, los cuadros sinópticos, los cuadros comparativos o los diagramas de flujo (Prieto, 2012).

Un decálogo de buenas prácticas podría fundamentarse en: enseñar un número suficiente de métodos y técnicas; favorecer la reflexión del alumno sobre los conocimientos, procedimientos y mecanismos utilizados al aprender; estimular la identificación de los procedimientos empleados por los compañeros con sus ventajas e inconvenientes; permitir que en el aula se produzca un análisis y discusión; promover la aplicación sistemática de las estrategias de aprendizaje consideradas eficaces;



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

asegurar que planifique sus actuaciones de aprendizaje antes de llevarlas a cabo; inculcar en el alumno la conveniencia de regular su comportamiento; potenciar su interés y la necesidad de autoevaluar sus actuaciones de aprendizaje; facilitar la transferencia de las estrategias aprendidas y procurar facilitar el paso del control externo al control interno (Carbonero Martín, 2020).

Los grupos de refuerzo o apoyo en materias o áreas instrumentales suponen el menor grado de modificación curricular y organizativa para que un estudiante supere una dificultad de aprendizaje (Porrás Arévalo, 2001).

Un modelo de apoyo coherente con la escuela inclusiva debe cumplir tres premisas esenciales. La primera es que ha de realizarse trabajando en común desde el diálogo y la reflexión en un ambiente C.A.S.A. (curiosidad, seguridad, admiración y alegría). La segunda condición es que participe activa y plenamente en la cultura de la escuela. La tercera consiste en que los docentes de apoyo deben ser colaboradores del resto que aporten, desde su conocimiento y experiencia, soluciones alternativas para mejorar la atención a la diversidad (Muntaner, 2009).

Cabe destacar dos tipos de apoyo o refuerzo principales desde el paradigma de una escuela inclusiva, el apoyo en grupo ordinario y el refuerzo extraescolar. El primero podría llevarse a cabo eficazmente mediante diferentes tipos de codocencia. El segundo mediante actividades y planes educativos en horario postescolar, ejemplos de ellos son los talleres de acompañamiento o el plan PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) (Tomelloso, 2009).

Los agrupamientos flexibles son una modalidad organizativa donde, bajo la aplicación de una serie de criterios, se reestructuran los grupos/clases de referencia de forma flexible según las necesidades educativas de los educandos y de su evolución en el tiempo (Oliver Vera, 2003).

Esta medida tiene varios aspectos positivos, ya que: permite adaptar el currículo a la realidad de cada alumno y grupo; respeta y favorece los diferentes ritmos de aprendizaje; facilita el éxito de cada alumno favoreciendo su motivación por el aprendizaje; requiere implementar estrategias metodológicas que ayuden al trabajo individual, al grupal y al seguimiento personalizado del estudiante (Tomelloso, 2009).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Los criterios para un correcto agrupamiento de los alumnos son numerosos y complejos, requiriendo de un análisis profundo. Estos dependen de: los conocimientos adquiridos; el interés manifestado por la tarea y por el ambiente; su capacidad intelectual; su desarrollo corporal; el sexo; la edad; su motivación de estar en uno u otro grupo; la novedad; su procedencia social y cultural; su homogeneidad/heterogeneidad, criterio éste aplicable al resto; las posibilidades espaciales, temporales y de recursos; las relaciones de parentesco; la elección expresa de los interesados y sus familias; el tamaño e historia de los grupos; el equilibrio compensado de los grupos; la rutina o tradición institucional; los objetivos educativos a los que se aspire; la naturaleza de las actividades a realizar; y la referencia emocional que puede representar el grupo al alumno (Santos, 1992 y 1994)

Otra medida que cabría dentro de este apartado sería la transdisciplinariedad, proceso según el cual se traspasan los límites de las disciplinas individuales para tratar problemas desde perspectivas múltiples y generar conocimiento emergente (Nicolescu, 1998). Esta medida correctamente aplicada ayuda a la inclusividad. Para ello, se debe organizar las materias por ámbitos, trabajando en grupos flexibles y de forma coordinada y cooperativa, con una metodología activa e integradora y una evaluación inicial, del proceso y final (Tomelloso, 2009).

5.8 Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares consisten en la aplicación de un proceso de toma de decisiones sobre todos los elementos del currículum cuya finalidad es buscar respuestas educativas para el alumnado con necesidades educativas específicas atendiendo a los principios de normalización, contextualización, realidad, participación e implicación (Rodríguez Ruiz, 2010). La ley diferencia entre significativas y no significativas.

Las adaptaciones no significativas son las que no afectan a las competencias. Dentro de este marco podrían influir en la metodología, la organización, las actividades, la temporalización, las técnicas, tiempos e instrumentos de evaluación, los medios técnicos y los recursos materiales (Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Las adaptaciones significativas repercuten en elementos preceptivos del currículo. Es por este motivo que no deberían aplicarse jamás antes de cerciorarse de la insuficiencia del resto de medidas. Estos elementos son los objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto).

La implementación de las adaptaciones curriculares desde una perspectiva inclusiva no está exenta de polémica, puesto que la idea de la escuela inclusiva es generar una estrategia educativa que permita afrontar el curriculum con la menor necesidad de una adaptación posterior individualiza.

Hay autores como Simón et al. (2016) que promulgan el diseño universal del aprendizaje en lugar del uso de las adaptaciones curriculares. Este diseño lo basan en tres principios: proporcionar múltiples medios de representación (qué), proporcionar múltiples medios de expresión (cómo) y proporcionar múltiples medios de compromiso (por qué).

Desde nuestro punto de vista, creemos que es una herramienta más, que aun no siendo la ideal, puede ayudarnos a conseguir escuelas más inclusivas cuando las otras medidas no consiguen atender completamente a la diversidad de nuestro alumnado. De hecho autoras como Arnaiz (1999) o los propios Simón et al. (2016) no niegan la necesidad de realizar ciertas adaptaciones individuales posteriores.

En cualquier caso, para asegurar su inclusividad siempre tienen que aplicarse en el aula ordinaria, poder favorecer a todos los sujetos, no dar lugar a segregación, conducir a una reflexión respecto al proceso educativo de atención a la diversidad en el centro, buscar antes soluciones colectivas y aplicarse cuando otras medidas han fracasado (García Llamas, 2008; Simón et al., 2016; Arnaiz, 1999).

5.9 Programas de diversificación curricular

Es una forma especial de adaptación curricular que supone la sustitución o modificación de objetivos, contenidos, metodologías, actividades, criterios de evaluación e incluso materias para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Martin y Mauri,



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

2011; Angulo Domínguez et al., 2008). Al implementarse se organizan las enseñanzas en torno a dos grandes ámbitos de aprendizaje: el socio-lingüístico y el científico-tecnológico (Angulo Domínguez et al., 2008).

Ha de tenerse en cuenta que es una medida excepcional que sólo ha de aplicarse, tras la oportuna evaluación, cuando confluyen una serie de circunstancias: se han agotado el resto de las medidas, el estudiante tiene una edad igual o superior a los dieciséis años, tiene dificultades generalizadas en la mayor parte de las áreas del currículo y se prevé que no va a desarrollar las competencias mínimas de etapa tras la permanencia de uno o dos años más en el segundo ciclo (Angulo Domínguez et al., 2008; Rodríguez Ruiz, 2010).

Si se quiere llevar a cabo una correcta diversificación curricular es conveniente. realizarla desde una perspectiva metodológica motivadora, globalizadora y participativa (Angulo Domínguez et al., 2008).

Para conseguirlo es posible basarse en dos principios. El primero de ellos es la máxima normalización, esto es, que los alumnos participen en la mayor medida posible de las experiencias de aprendizaje, curriculares, organizativas y de agrupamiento diseñadas para todos los integrantes de su nivel educativo. El segundo es la máxima respuesta individualizada a las necesidades educativas de los alumnos, atendiendo especialmente a sus niveles actuales de conocimiento e intereses para lograr aprendizajes funcionales y mejorar su autoconcepto (Martin y Mauri, 2011).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

6 Otras líneas estratégicas de atención a la diversidad

En este apartado del trabajo se presentan otras medidas que, aunque no son contrarias a la perspectiva legislativa y podrían englobarse como parte de algunas de las mismas, no tienen una entidad propia como medidas de atención a la diversidad en la legislación.

Como desde nuestro punto de vista la gestión emocional, de conflictos y la inclusión fuera del aula son aspectos clave de la atención a la diversidad, se han querido tratar de forma central en este apartado. De hecho, algunos de estas dimensiones si aparecen como líneas estratégicas en el II Plan de Atención a la Diversidad.

6.1 Gestión emocional

La educación emocional pretende enseñar a gestionar adecuadamente las emociones a través de un desarrollo programado de la inteligencia emocional (Hurtado Montesinos, 2015). Donde la inteligencia emocional podría definirse como la habilidad que permite percibir correctamente tus emociones y la de los demás, mostrar control sobre ellas y las conductas en la diversidad de la vida diaria, establecer relaciones y comunicaciones mediante una honesta expresión de la emoción, seleccionar satisfactoriamente evitando dudas y bajo rendimiento y equilibrar el mundo personal, laboral y de ocio (Singh, 2001).

Se trata de un área de conocimiento esencial para el desarrollo integral de las personas, ya que los sentimientos y las emociones son fundamentales en las relaciones sociales y en la toma de decisiones que requiere la vida (Canales et al., 2010).

En el caso concreto del alumnado con NEAE los beneficios de la educación emocional son especialmente notables. A través de la mejora de su gestión emocional son capaces, entre otras cosas, de reducir o incluso eliminar las conductas desadaptativas, facilitando enormemente su inclusión en el entorno escolar (Gómez Marí, 2020).



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Igualmente, estudios epidemiológicos indican que aproximadamente entre un 15% y un 20% de los adolescentes sufren problemas conductuales y /o emocionales severos (Garnefski, Kraaij y Van Eten, 2005). Una correcta gestión emocional, junto con el desarrollo de contextos saludables, posibilitaría indudablemente la mejora de la salud mental de las personas.

Sin embargo, la anterior situación se ha recrudecido durante los últimos años, siendo aún más incisiva con la actual situación de crisis sanitaria. El contexto actual está poniendo a prueba nuestra capacidad de adaptación individual y colectiva, siendo los niños y los adolescentes un sector poblacional especialmente vulnerable. Esto es debido a que los entornos donde viven y se desarrollan se ven substancialmente alterados (Espada, 2020).

Por su parte, una adecuada formación emocional es fundamental en el camino por conseguir una escuela más inclusiva. Una escuela con mayor sensibilidad y calidad a través del principio de equidad, el cual busca atender más equitativamente a todas las personas a lo largo del ciclo vital con el uso de herramientas clave como la educación emocional (Bisquerra Alzina, 2011).

Para que una escuela sea realmente inclusiva y eficaz al llevar a cabo medidas como esta es primordial conseguir la unión de todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello, el equipo directivo, los profesores y los orientadores han tenido que ver la necesidad de implementarla y trabajar coordinadamente, hay que hacer partícipe a las familias y trabajar con todo el grupo-aula (Hurtado Montesinos, 2015).

Antes de realizar una intervención psicopedagógica en inteligencia emocional, hay que realizar una valoración inicial del grupo y sus componentes para conocer sus necesidades y en función de ellas llevar a cabo la intervención. Esta debe efectuarse a través de la observación, en distintas actividades de aula y con diferentes profesionales, y algunas pruebas de apoyo como sociogramas o cuestionarios de autoestima (Hurtado Montesinos, 2015).

Además, es necesario generar un clima y motivación adecuada en el aula (Domínguez Rodríguez, 2004). Un clima que podría resumirse con el acrónimo C.A.S.A. acrónimo, basado en las cuatro emociones básicas positivas que deberían imperar en



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

el aula: curiosidad, admiración, seguridad, alegría. Donde la seguridad es la emoción central y la alegría tan sólo la emoción que redondea el clima (Aguado Romo, 2014; Esteban Rodríguez, 2014).

Una vez trabajado lo anterior, es aconsejable aplicar las sucesivas estrategias: considerar el sentir y comunicar como ideal personal, educativo y social; ser respetuoso con la diversidad individual, cultural, de edad y de género; llevar a cabo actividades personal y socioculturalmente relevantes y motivantes; fundamentarla en una teoría contrastada; trabajar diferentes tipos de inteligencias, emociones, capacidades y estrategias metacognitivas; abarcar las distintas características de las emociones: conductuales, cognitivas y neurofisiológicas; favorecer la transferencia de emociones, la solución de problemas cotidianos y de situaciones nuevas y las interacciones entre alumnos; considerar las equivocaciones como posibilidades de aprendizaje emocional; no crear falsas expectativas; y permitir la evaluación de expertos, padres e iguales y la propia autoevaluación (Domínguez Rodríguez, 2004).

6.2 Gestión de conflictos

Los conflictos son una confrontación de intereses u opiniones entre varias personas o grupos. Conviene especificar que los conflictos pueden ser de muchos tipos, siendo la disrupción tan sólo uno de ellos, en el cual un educando o varios busca (n) romper el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante comportamiento(s) (Uruñuela Nájera, 2006).

Los conflictos son un fenómeno complejo con muchos matices, aristas y factores. Por un lado, está la parte visible, esto es, lo que sucede y los comportamientos y conductas manifiestas. Por otro lado, está la parte oculta, esto es, creencias, opiniones y teorías de docentes, familias y alumnos y, todavía más por debajo, la parte más importante y fundamental, los valores que guían las conductas y sustentan esas creencias, opiniones y teorías (Uruñuela Nájera, 2006).

En el contexto educativo, es posible clasificar el tipo de conflicto distinguiendo la escuela o instituto como centro de aprendizaje o como centro de convivencia. Como



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

centro de aprendizaje es posible distinguir tres tipos de conductas inapropiadas: falta de rendimiento, molestar en clase y absentismo. Como centro de convivencia serían falta de respeto, conflictos de poder y violencia (Uruñuela Nájera, 2006).

Existen varios modelos de intervención para gestionar los conflictos. El modelo integrado es el más apropiado desde el punto de vista de una escuela inclusiva. Este modelo está caracterizado por resolver los conflictos a nivel de centro fomentando el diálogo con equipos de mediación y convivencia, la elaboración de normas de forma democrática y el desarrollo de medidas organizativas y curriculares para prevenir conflictos (Torrego y Moreno 2003; Torrego y Villoslada, 2004).

El modelo anterior aporta grandes ventajas. Al aplicarlo genera un sentimiento de inclusión y pertenencia grupal; favorece la asunción, respeto y valoración de las normas; corrige actitudes competitivas, agresivas, sexistas o discriminatorias y contribuye al crecimiento moral. Por el contrario, es un proceso lento y complejo de poner en práctica, el cual requiere una organización espacial y temporal a nivel de centro (Torrego, 2006).

En cualquier caso, conviene señalar que existen dos enfoques diferentes para tratar de modificar una conducta inadecuada. El primero de ellos es el refuerzo, el cual aumenta la probabilidad de que una conducta positiva se repita. El segundo de ellos es el castigo, el cual persigue disminuir la probabilidad de realizar nuevamente la conducta inadecuada. Siempre se ha de intentar educar mediante el uso del refuerzo, reservando el castigo para situaciones excepcionales donde no dispongamos de otra alternativa (Martín, 2021).

Teniendo en cuenta el paradigma en el cual nos enmarcamos, algunas estrategias para llevarlo a cabo exitosamente son: establecer las normas de forma democrática y compartirlas con sus familias; acordar normas sencillas, claras y conocidas por todos; asegurarse que el alumnado conoce las instrucciones durante las clases; distribuir sólo los materiales necesarios para cada actividad; actuar con justicia y perseverancia ante conductas inadecuadas; reforzar positivamente y con inmediatez el buen comportamiento; observar para identificar el refuerzo prioritario a incrementar, medir su línea base y seleccionar los reforzadores adecuados en función



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

del contexto; usar metodologías activas y variadas, permitiendo el ruido y el movimiento dentro de unos límites; fomentar la interdependencia positiva; formar a profesores y alumnos en mediación; y ayudarse de la tutoría entre iguales (necesidad de formación previa) (Holzschuher, 2012; Martin y Pear, 2008).

Del mismo modo, para el caso concreto del alumnado con necesidades educativas específicas, hay que remarcar una serie de medidas adicionales. Estas actuaciones pasan por transmitir a los alumnos las necesidades y aspectos positivos de los ACNEAE, especialmente con los que conviven en el aula, y en fomentar en los educandos los mismos valores y actitudes de aceptación, respeto, amistad y cooperación hacia los alumnos con necesidades específicas que para el resto de sus compañeros (Luque y Luque, 2011).

Uno de los conflictos más graves y con mayor incidencia en los ACNEAE es el acoso. Por ejemplo, casi la mitad de los niños con TEA sufre acoso escolar, exactamente el 46,3 por ciento. Este dato dista mucho de la tasa del 10,6 por ciento sufrido por alumnos sin TEA o discapacidad (Hernández Rodríguez, 2017).

Según la opinión de un gran número expertos en la materia, esto ocurre porque son percibidos como diferentes por el resto de sus compañeros, convirtiéndoles en objeto de burlas (acoso verbal) y otros tipos de acoso (físico, relacional, sexual o ciberacoso) (Hernández Rodríguez, 2017).

Para percibir es primordial una observación cercana de las relaciones sociales entre pares. Una vez que se detecte este tipo de comportamientos, hay que ponerlo en conocimiento del departamento de orientación del centro para que nos guíe adecuadamente en el proceso de ayuda al estudiante.

No obstante, para combatirlo es esencial la prevención. Con este objetivo en mente, se debe seguir las estrategias anteriormente señaladas, prestando especial atención a generar un ambiente positivo en el aula como un clima C.A.S.A., y proporcionar herramientas a los alumnos para afrontar estas situaciones.

Según García Porras (2017) la habilidad crucial que ha de enseñarse y desarrollarse en todos los alumnos para luchar contra, entre otras cosas, el acoso es la



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

resiliencia . Los elementos clave en los cuales hay que trabajar para desarrollarla se resumen en la figura diez:



Figura 10: elementos clave para desarrollar la resiliencia. Recuperado de García Porras (2017)

6.3 Inclusión fuera del aula

Uno de los aspectos claves para conseguir una escuela inclusiva es atender integralmente a todo el alumnado del centro a lo largo de todas sus realidades sociales. Para ello, es muy importante disponer de una escuela abierta donde los tres actores educativos (profesores, líderes/modelos sociales y padres/tutores) trabajan coordinada y cooperativamente. Del mismo modo, los centros educativos deben prolongar el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizando experiencias educativas practicadas fuera del límite del aula y vinculando las enseñanzas aprendidas con la vida cotidiana de los alumnos (Delors, 1996).

Con el objetivo de lograr esta continuidad educativa fuera del aula se van a señalar cuatro pilares pertenecientes a la realidad social del educando que un centro educativo debería potenciar. Primeramente, estaría la atención durante recreos y otros descansos durante la jornada lectiva de los alumnos en el centro. Seguidamente, vendrían las actividades extraescolares organizadas por el centro educativo. Otro pilar básico consistiría en la atención a las familias de los estudiantes. Por último, no hay



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

que olvidar la importancia de interactuar con las diferentes asociaciones cercanas al centro educativo.

Los recreos y otros descansos pueden utilizarse para hablar con los alumnos de manera más informal y atender a sus necesidades. Igualmente, sería conveniente aprovechar ese tiempo para charlar con tutores, miembros del equipo de orientación o incluso médicos asociados (si es el caso) sobre los requerimientos de los educandos. Por último, sería también beneficioso promover actividades de ocio opcionales, alternativas e inclusivas como, por ejemplo, jugar al fútbol de ciegos.

Una adaptada y variada oferta de actividades extraescolares por parte del colegio o instituto permite que sus alumnos puedan disfrutar de un ocio sano, donde se consoliden los valores trabajados en el aula en otros contextos sociales. Esta situación podría facilitar a su vez la transferencia de estos valores a otros entornos diferentes.

Para intentar el acceso y disfrute de estas actividades por parte de los ACNEAE habría que tener en cuenta sus necesidades a la hora de ofertarlas, organizarlas y desarrollarlas, adaptándolas si fuese necesario. Es cierto que, dependiendo la actividad y necesidad, las adaptaciones pueden complejas y en algunos casos inviables de desarrollar. No obstante, en una escuela abierta e inclusiva se debe trabajar con las asociaciones cercanas, creando convenios con asociaciones específicas para ofrecer y gestionar conjuntamente estas actividades con los recursos apropiados.

Un agente social fundamental en la atención y el desarrollo integral del estudiante es la familia. Es por este motivo que la comunicación entre las familias y el centro ha de ser fluida y constante, permitiendo esto dar un soporte completo al entorno familiar del alumno.

De igual forma, la familia no debería quedarse como mero observador, si no que debería participar activamente en la vida del centro. Entra dentro de este marco la existencia de una asociación de madres y padres de alumnos (A.M.P.A.) activa, el sometimiento a votación de modificaciones en el centro, la realización de cuestionarios de opinión y la participación y propuesta de actividades y proyectos educativos, todo ello con la participación de las familias de los educandos.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Desde el centro educativo sería muy beneficioso contactar y colaborar con las asociaciones cercanas al centro educativo a través de la implementación diferentes programas o acuerdos. De esta cooperación podrían aprovecharse todos los agentes educativos: alumnos, profesores y familias, no sólo los ACNEAE.

Dependiendo de las necesidades del centro y de sus alumnos, las asociaciones cercanas existentes y el contexto en el cual se enmarquen podrían llevarse a cabo diferentes acuerdos o proyectos. De forma genérica, sería muy fructuoso la realización de visitas bidireccionales para que los alumnos conozcan la realidad de las asociaciones en profundidad, la formación en diversos aspectos inclusivos por parte de profesionales que trabajen en ellas, la realización de voluntariado por parte de los alumnos y otros agentes, la elaboración de actividades extraescolares conjuntas y el intercambio de materiales u otros recursos de utilidad.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

7 Propuesta de intervención

En este apartado se pretende poner en práctica todas las estrategias y medidas mencionadas en las secciones anteriores a través de un plan de intervención. La propuesta se ha realizado de modo que sirva como una guía general para conseguir una escuela inclusiva adaptada a la diversidad. Este plan consta de contexto, objetivo, proceso, metodología, estrategias y evaluación.

7.1 Contexto

Dado que se busca una máxima aplicabilidad, no se ha querido concretar un contexto educativo específico. Simplemente, este contexto viene delimitado por el marcado durante el resto del trabajo, un centro educativo de Castilla y León que comprende las etapas educativas de educación secundaria obligatoria y bachillerato. No obstante, podría servir para implementarlo, con sus pequeñas adaptaciones, a otras comunidades y/o niveles educativos.

7.2 Objetivo

El objetivo de este plan es conseguir una escuela lo más inclusiva y adaptada a la diversidad posible. Una escuela donde todos y cada uno de los agentes educativos sean atendidos integralmente. Una escuela de todos, generadora de un gran sentido de pertenencia, donde todos los miembros de la comunidad se involucren activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una escuela abierta al mundo, que eduque para la vida en sociedad a lo largo de todas sus etapas y se enriquezca de las influencias de las diferentes culturas. Una escuela unida, donde todos trabajen coordinada y cooperativamente. Una escuela que busque cada día mejorarse a sí misma.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

7.3 Proceso

Según Booth y Ainscow (2000) un proceso de este tipo tiene que pasar por varias fases o dimensiones. La primera dimensión consiste en crear culturas inclusivas. La segunda dimensión trata sobre generar políticas inclusivas. La tercera dimensión es desarrollar prácticas inclusivas. Por último, se evaluaría el proceso y los resultados obtenidos y se repetiría el procedimiento.

Para crear culturas inclusivas hay que construir una comunidad y establecer valores inclusivos. Construir una comunidad a través de establecer un grupo de trabajo que se informen y transmitan la información al resto de agentes educativos. Establecer los valores inclusivos mediante la exploración y el análisis de la escuela y su comunidad educativa y mediante la identificación de las prioridades compartidas por todo el personal del centro.

Una vez realizado lo anterior, entramos en la segunda dimensión, elaborar políticas inclusivas. Para ello, es necesario modificar los objetivos y prioridades para que refleje los nuevos valores. Además, se debe organizar los recursos materiales y humanos para atender a la diversidad.

Ahora ya dispondríamos de base para implementar las medidas inclusivas. Para ponerlo en marcha es ineludible orquestar el proceso de aprendizaje y sucesivamente movilizar recursos.

Para finalizar, se evalúa el progreso conseguido en las tres dimensiones anteriores: culturas, políticas y prácticas. Los datos obtenidos durante la misma se utilizarían como base para repetir el procedimiento, lo que posibilitaría su mejora continua.

El tiempo empleado en cada fase del ciclo dependerá del contexto educativo del centro, sus recursos y el número y profundidad de las modificaciones realizadas en cada ciclo.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

7.4 Metodología

La metodología utilizada está basada en un método de investigación-acción, con sucesivos ciclos y varias fases por ciclo, desde un enfoque participativo. Aunque el proceso siga una estructura que hay que respetar y, para facilitar su organización y la consecución de objetivos, unos tiempos, el tiempo de ciclo/fase y los caminos de la investigación van variando, ajustándose a las necesidades de todos los agentes educativos. Las herramientas de evaluación serán las que permitirán obtener información sobre el proceso y reorientarlo.

7.5 Estrategias

A mayores del telón de fondo del proceso, la situación diaria de atención a la diversidad va a ir condicionada siempre por una serie de alumnos, medidas legislativas y líneas estratégicas esenciales. Es por este motivo que durante todo el trabajo se ha dado una especial atención a una serie de estrategias para conseguirla desde una perspectiva lo más inclusiva posible.

La primera realidad incuestionable es que los estudiantes que acuden a un centro educativo pueden presentar una serie de necesidades educativas específicas que vienen marcadas, entre otras cosas, a su tipología.

A nivel de aula ajustar las estrategias de enseñanza-aprendizaje guardando especial atención a los tipos de alumnos con necesidades educativas de apoyo específico de acuerdo con el apartado [cuatro](#) del trabajo. No obstante, hay que recordar siempre que cada estudiante es diferente y por tanto sus necesidades no vienen simplemente marcadas por su tipología, por lo que lo más importante es conocerlos a través de generar un vínculo cercano con los mismos.

La segunda es que existen una serie de medidas que la ley te marca para atender a la diversidad y por tanto hay que aplicar. Las ordinarias persistentemente y las extraordinarias siempre que exista la necesidad, aunque se recuerda una vez más que nosotros no somos amantes de esa clasificación. Con ánimo de no repetir nuevamente



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

el conjunto de estrategias a aplicar en función de la medida, se hace referencia al apartado [cinco](#) del trabajo para su exploración.

A mayores, existen algunas líneas estratégicas clave si se quiere atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Estas son la gestión emocional, la gestión de conflictos y la inclusión fuera del aula. Una vez más se hace mención del apartado [seis](#) del presente documento para la indagación de estas medidas y sus estrategias asociadas.

7.6 Evaluación

Con el objetivo de intentar maximizar la participación y comunicación, la observación se llevaría a cabo tanto de la forma más dinámica posible (grupos de debate) como de la forma más anónima posible (cuestionarios y sugerencias anónimas).

En estas evaluaciones se contaría con la participación de todos los agentes sociales involucrados en el proceso educativo del alumnado del centro, esto es, profesorado, alumnado y familiares. Del mismo modo, también se realizarían reuniones con las asociaciones cercanas en los acuerdos o proyectos realizados conjuntamente para conocer su opinión al respecto y evaluarlos.

Las dos herramientas de evaluación principales (grupos de debate y cuestionarios) han de emplearse, al menos, al comienzo del proceso, al final de cada fase o dimensión y al terminar el ciclo completo. Al comienzo del proceso para conocer las opiniones de la comunidad educativa del centro tras la charla informativa inicial. Al final de cada fase o dimensión, con el objetivo de evaluar esa fase concreta. Al final de cada ciclo, con el objetivo de evaluar el proceso entero.

Los cuestionarios contendrían tanto preguntas cualitativas como cuantitativas. Los cuestionarios realizados al final de cada dimensión tendrían una dimensión más reducida, aunque debería permitir evaluar todas las modificaciones introducidas con cierta incisividad. Sin embargo, el cuestionario de final de ciclo, si bien de la misma



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

tipología que el anterior, sería más extenso aunque menos incisivo al evaluarse todo el proceso.

Los grupos de debate posibilitarán obtener una información cualitativa muy valiosa, especialmente por su profundidad y flexibilidad. Al igual que en el caso de los cuestionarios, el grupo de debate de final de ciclo tendría en principio una mayor duración, al analizarse el ciclo entero.

Igualmente, todos los agentes educativos podrían, en cualquier momento de la intervención, dejar una sugerencia, queja o información sobre el proceso en un buzón de sugerencias creado para ese fin.

Por último, se irán apuntando en el diario de cada profesor, a lo largo de sus clases diarias, todas las observaciones que se consideren significativas para el devenir del proceso.

Todos los datos obtenidos de las observaciones se categorizarán con el fin de facilitar su manejo, comprobación y análisis, así como la reflexión posterior a la acción. Para aportar neutralidad, el estudio de la interpretación de los datos será realizado por al menos tres de los miembros del grupo de trabajo nombrados para dirigir este proceso. Todos ellos deberían de contar con formación suficiente para llevar a cabo exitosamente este tipo de proyectos antes de iniciarlo, si no habría que proporcionársela.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

8 Conclusiones

Esta sección contiene dos tipos de conclusiones. Por un lado, las relacionadas con el cumplimiento de los objetivos señalados antes de la realización del proyecto, las cuales pondrán de manifiesto todo lo que se ha aportado al llevarlo a cabo. Por otro lado, se reflejan las principales conclusiones encontradas tras analizar todos los datos.

A lo largo del documento se ha recogido de forma resumida una información vasta y muy valiosa, por su calidad y actualidad, sobre cómo atender a la diversidad utilizando un modelo inclusivo. Es una información que plasma cómo intentar cubrir las principales necesidades de cualquier tipo de estudiante en todos los ámbitos de su vida diaria desde el radio de actuación de un centro educativo.

Igualmente, su lectura puede servir como guía a docentes, a otros agentes educativos y a centros educativos para dar un salto de calidad en la atención a la diversidad inclusiva en el mundo educativo, permitiéndome también a su vez mejorar como docente.

Moviéndose de lo general a lo específico, se ha aportado, de forma concisa y desde diversas perspectivas, la situación actual de la atención a la diversidad en la educación para el contexto de estudio. Posteriormente, se han explicado las tipologías de ACNEAE y se han mostrado una serie de estrategias de intervención para atenderles adecuada e inclusivamente.

Análogamente, se han explicado las medidas de atención a la diversidad recogidas en la legislación y se han proporcionado estrategias y consejos para realizarlas adecuada e inclusivamente.

Además, se ha transmitido en qué consisten la gestión emocional, la gestión de conflictos y la inclusión fuera del aula, junto con la necesidad de trabajarlas para lograr centros educativos inclusivos. De igual modo, se han aportado estrategias y consejos para realizarlas adecuada e inclusivamente.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Finalmente, se ha generado una propuesta de intervención sobre cómo llevar a cabo un proceso de transformación del centro educativo hacia un paradigma cada día más inclusivo.

Por todo lo anterior, es posible afirmar que los objetivos generales y específicos planteados antes de la realización del trabajo se han alcanzado satisfactoriamente. Desde mi punto de vista, esto significa que se ha logrado aportar un granito de arena para ayudar a mejorar la atención a la diversidad en la educación, lo cual me hace sentir orgulloso y autorrealizado.

De igual forma, el proceso llevado a cabo durante la realización del trabajo de fin de grado ha permitido plasmar en un documento una información amplia sobre atención a la diversidad que, tras analizarla, arroja también otra serie de conclusiones.

La primera afirmación que es posible enunciar es que la atención a la diversidad ha recorrido un largo camino hasta alcanzar el paradigma actual, el inclusivo. Como la heterogeneidad humana es una condición inherente a su especie, todas las civilizaciones han tenido que lidiar con ello, buscando distintos tipos de soluciones.

Así mismo, la legislación educativa en materia de atención a la diversidad es extensa y busca cada día ser más inclusiva. No obstante, es un proceso lento y progresivo, donde gran parte de las modificaciones de las nuevas leyes en materia de atención a la diversidad atañen a cuestiones superficiales.

En lo referente a las estadísticas presentadas en el documento, se han extraído varias conclusiones. Una de ellas es la existencia de una enorme desigualdad en el número porcentual de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a lo largo del país. Este porcentaje alcanza un 20,6% en Navarra mientras que en Aragón se limita al 3,1%. Por su parte, Castilla y León se sitúa en una posición media-baja con un 8,8%.

Otro dato por destacar es que la gran mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales está matriculado en enseñanzas ordinarias (83%). Aunque es posible encontrar una diferencia muy significativa entre las comunidades con mayor porcentaje, como son Galicia (93,6%), y las de menor porcentaje, como Comunidad



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Valenciana (68,2%), se observa una mayor homogeneidad. Castilla y León cuenta con un 86,1% de alumnos con NEE matriculados en enseñanzas ordinarias.

Además, hay una inmensa desigualdad del porcentaje de educandos con necesidades específicas escolarizado en enseñanzas ordinarias en España en función de la etapa educativa observada. En las etapas educativas más cercanas a enseñanzas superiores que dan acceso a la universidad, como en el bachillerato (2,6%) o en la FP de Grado Superior (1,3%), el porcentaje ACNEAE es irrisorio respecto a etapas como la FP básica (13%). Esta es una clara señal de alerta sobre una inadecuada atención a la diversidad en la educación española.

Centrándose en la comunidad autónoma de Castilla y León, se ha apreciado como las cifras reflejan que el mayor número de alumnado con necesidades específicas de apoyo pertenece al grupo DEA/BRA, seguidos del ACNEE o el ANCEE dependiendo la provincia. Posteriormente se ubican los educandos con TDAH y por último los AACC.

Igualmente, en la comunidad castellanoleonesa existe una diferencia descomunal en lo concerniente al peso relativo de cada necesidad específica entre las etapas educativas de E.S.O. y bachillerato. Esto es especialmente notorio para los grupos ANCEE, AACC y TDAH. En la etapa de la E.S.O. el alumnado con ANCEE tiene un peso mucho más alto que en bachillerato, ocurriendo todo lo contrario con los AACC y TDAH.

Dejando la introducción atrás, es importante remarcar que las necesidades específicas de apoyo educativo que tenga un alumno no definen al mismo ni siquiera sus necesidades, ya que todas las personas son distintas y encierran sus propias necesidades. Por tanto, el primer paso para atenderlos integralmente es establecer un vínculo cercano que permita conocerlos.

Aunque es cierto que su tipología de necesidad educativa no define sus necesidades, sí que puede orientarnos a conocer algunas de ellas. No obstante, existen una serie de estrategias, además de conocerlos, que ayudan a atender la diversidad desde una perspectiva inclusiva para cualquier categoría de alumno, con o sin necesidades educativas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Estas estrategias pasan por: propuestas didácticas ajustadas al ritmo de cada alumno y que busquen la interdisciplinariedad; flexibilizar tiempos de entrega y/o exposición; realizar un seguimiento y una ayuda personalizadas; asegurarse de disponer de todos los recursos específicos y familiarizarse con ellos; realizar clases y explicaciones estructuradas; ser muy claro en los mensajes, especialmente los relacionados con la realización de tareas; utilizar metodologías activas, como el trabajo en equipo, la gamificación o el aprendizaje basado en proyectos; fomentar su participación y autonomía; usar temáticas motivantes; favorecer acciones tutoriales individuales, con el grupo clase y entre iguales; promover valores de convivencia y otros valores inclusivos; trabajar las habilidades sociales; consensuar las normas de convivencia; emplear el refuerzo positivo; tratarles igual que al resto de sus compañeros; respetar su modelo de atención, su ritmo de desarrollo y su personalidad; valorar su esfuerzo y mostrar interés por ellos; concederles permiso a equivocarse; reconocer los errores cometidos, pero sin dejarse manipular; usar comunicación y contacto visual y gestual asertivos; observar y recoger información sobre conductas anómalas; compartir información y dejarse guiar por el equipo de orientación; y colaborar con familias, asociaciones de vecinos y ONGs cercanas.

Por su parte, las medidas de atención a la diversidad son una serie de herramientas esenciales para atender a las diferentes necesidades de un alumnado heterogéneo, no solo los ACNEAE.

Algo que conviene reiterar es que tanto las adaptaciones curriculares significativas como los programas de diversificación curricular sólo deben utilizarse cuando el resto de las medidas hayan fracasado. Igualmente, su uso debe ir acompañado de un análisis del porqué ha sucedido, con el objetivo de ir reduciendo cada vez más este tipo de situaciones.

En este apartado no es posible proporcionar una larga retahíla de estrategias comunes a todas las medidas, ya que cada una es muy diferente. Sin embargo, si es posible aportar unos pocos consejos para que a la hora de aplicarlas sean exitosas e inclusivas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Estas son: importancia de la comunidad, que todos los agentes educativos y asociaciones cercanas trabajen unidas hacia los mismos objetivos; realizar las medidas de forma dialogada, consensuada, abierta, flexible, participativa, sistemática y evaluable; aplicarlas en un ambiente de centro y de aula positivo, como el clima C.A.S.A.; conocer muy bien a los alumnos; y que las medidas posean una continuidad a lo largo del proceso educativo de los estudiantes.

Una suposición inicial que se ha constatado es que trabajar la gestión emocional, la gestión de conflictos y la inclusión fuera del aula es necesario para conseguir una atención a la diversidad inclusiva. Las estrategias generales para llevar a cabo estas líneas estratégicas inclusiva y satisfactoriamente coinciden con las expresadas en el párrafo precedente.

Igualmente, conviene remarcar que es muy importante la formación del profesorado y apoyarse en el equipo de orientación del centro en materias de gestión emocional y gestión de conflictos.

Por último, debido a que la propuesta de intervención no se ha podido realizar, no ha sido posible extraer demasiadas conclusiones sobre el mismo. Sin embargo, con la información recogida, parece claro que conseguir escuelas plenamente inclusivas se trata de un proceso progresivo basado en la mejora continua. Este objetivo no se logra rápidamente, pues ha de pasar cíclicamente por varias fases o dimensiones que han de ser evaluadas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

9 Líneas futuras

En esta parte del documento se explorarán las limitaciones del trabajo y sus posibles investigaciones futuras que profundicen en algunos de los aspectos del mismo o, por el contrario, abran nuevas vías de investigación.

Aunque se han mostrado datos estadísticos fidedignos de la realidad educativa en materia de atención a la diversidad tanto en España y como en Castilla y León, el trabajo carece de datos cualitativos que acerquen aún más el documento a la realidad diaria.

Por este motivo, se propone una línea futura que consistiría en recoger las opiniones de los diferentes agentes educativos sobre la realidad actual y sus posibilidades de mejora en materia de atención a la diversidad. Dentro de esta tarea cabría la posibilidad de utilizar fuentes de datos primarias o buscar fuentes secundarias.

Pese a que la propuesta de intervención se ha querido enfocar a modo de guía general, la cual pueda aplicarse en contextos variados, es cierto que podría haberse concretado más sin penalizar por ello su flexibilidad. Por esta razón, se plantea la posibilidad futura de ampliar la profundidad del plan de intervención. Algunos aspectos que se podrían desarrollar serían, por ejemplo, aportar los cuestionarios, o al menos definir más el tipo de preguntas, y la inclusión de actividades.

Otra limitación del trabajo es la inexistencia de un análisis de propuestas de intervención para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, pudiendo estas experiencias ayudar a mejorar la propuesta inicial de intervención. Con este objetivo, se sugiere recoger información sobre otras propuestas de intervención similares y analizar qué resultados han arrojado.

Por último, una limitación evidente del trabajo de fin de máster es la no aplicación de la propuesta de intervención. Por ello, se formula la idea de poner en práctica la propuesta de intervención o al menos parte de ella, como podría ser algunas de las estrategias de intervención apuntadas a lo largo del trabajo, y evaluar sus resultados.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Referencias

- Aguado Romo, R. (2014). *Es emocionante, saber emocionarse*. EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Agudo Navío, N. (2017). *Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué?* *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265–277.
- Alvarez, L. y Soler, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa*. Madrid: CCS.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer Press.
- Ainscow, M., y Haile-Giorgis, M. (1999). *Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe*. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 103-121.
- Amaro Agudo, A. (2014). *Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e Interculturalidad*. *Historia y Comunicación Social*, 19, 649–659.
- Angulo Domínguez, M. del C., Luna Reche, M., Prieto Díaz, I., Rodríguez Labrador, L. y Salvador López, M. L. (2008). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. In *Psicología y Educación*. Junta de Andalucía. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/470/1-necesidades-especc3adficas-de-apoyo-educativo.pdf?sequence=1>
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. *Prisma Social*, 4, 1–37. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744577013.pdf>
- Ardanaz, L. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona. Graó.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Arnaiz, P. (1999). *Currículum y atención a la diversidad. Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad, 39-62.

Asociación Americana de Psiquiatría, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*, 5º Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.

Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

Barthélemy, C.; Fuentes, J.; Howlin, P. y Van der Gaag, R. (2008). *Persons with Autism Spectrum Disorders- Identification, Understanding, Intervention*. Bruselas: Autisme Europe.

Bayliss, P. (1998). *What is "inclusion"?* Comunicación presentada en la BPS Conference, Education Section, Exeter, Reino Unido.

Bayliss, P. (1999). *So, what is inclusion ...?* Discover, 9, 12-13.

Belloch, A., Fernández-Álvarez, H. y Pascual-Vera, B. (2019). *Guía de intervención en trastornos de la personalidad*. Editorial Síntesis.

Bisquerra Alzina, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bravo, I. (2015, 11 de marzo). *Exclusión, segregación, integración o inclusión*. Blog de Ortopedia Inse. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <http://ortopediainse.blogspot.com/2015/03/exclusion-segregacion-integracion-o.html>

Campuzano, Á. (2015). *Una era de cambios: el reto de la inclusión educativa*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10649>



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Canales, E., Abaunza, G., Dimas, S., Martínez, R., Ramos, L. y Benítez, L. (2010). *¿Cómo convertirte en el detective de tus propias emociones?: Aprendiendo a manejar emociones en secundaria para desarrollar aptitudes resilientes*. Ángeles Editores: San Pedro Mártir, Tlalpan, México. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_PolitEdu/Emma_Canales/detective.pdf

Carbonero Martín, M. Á. (2020). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Valladolid.

Carpenter, B. (1992). *The whole curriculum: meeting the needs of the whole child*. En K. Bovair, B. Carpenter y G. Upton (Eds.), *Special Curricula Needs*. Londres: David Fulton.

Castillero, O. (n.d.). *Los 6 tipos de discapacidad y sus características*. Psicología y Mente. Recuperado el 21 de Julio 2021 de <https://psicologiymente.com/salud/tipos-de-discapacidad>

Consejería de la Presidencia de la Junta de Castilla y León (2018). *Directrices para la implementación de la Agenda 2030 en Castilla y León*. Objetivos de desarrollo sostenible.

Consejería de Educación de Castilla y León y Creecyl. (2019). *Orientaciones Para Dar Respuesta Al Alumnado Con Discapacidad Auditiva En La Escuela Inclusiva*. Servicio de publicaciones de la Junta de Castilla y León. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/cuadernos-apuntes-guias-protocolos-educativos/cuadernos-apuntes-guias-educativas/orientaciones-dar-respuesta-alumnado-discapacidad-auditiva.ficheros/1322586-orientaciones%20respuesta%20alumnado%20discapacidad%20auditiva_escuela%20inclusiva.pdf

Corrección de errores de la Orden EDU/371/2018, de 2 de abril, de Consejería de Educación Castilla y León (2018a). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, 14058–14079. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/correccion-errores-orden-edu-371-2018-2-abril-modific-58e15.ficheros/1151148-BOCYL-D-07052018-2.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ediciones Universidad de Oviedo. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de

http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF

Decreto 5/2018, de 8 de marzo, de Consejería de Educación Castilla y León (2018b). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 50, 9591–9636. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-5-2018-8-marzo-establece-modelo-orientacion-educati.ficheros/1138595-BOCYL-D-12032018-2.pdf>

Departamento de educación política lingüística y cultura del País Vasco. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Domínguez Rodríguez, P. (2004). *Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional*. *Revista de altas capacidades*, 11, 47–66.

Echeita, G. (1998). *La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales entre la realidad y el deseo*. *Contextos Educativos*, 1, 237-249.

Escribano A. y Martínez A (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid. Narcea.

Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A., y Morales, A. (2020). *Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19*. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113.

Esteban Rodríguez, S. (2014). *Del andamiaje y el aprendizaje por descubrimiento al Coaching educativo: Propuesta de un plan de implantación inicial para el profesor de tecnología de la E.S.O*. Universidad de Valladolid.

Federación Autismo Castilla y León. (n.d.). *Alumnos con autismo. Estrategias eficaces*



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

para profesores. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/profesores_de_personas_con_tea.pdf

Fernández, C. (2000). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje: la disfasia. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*, 8/9, 195–208. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <http://ojsspdic.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/674/599>

Foschi, R. (2012). *Maria Montessori*. Ediesse.

García Gracia, M. (2005). *Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona*. *Revista de Educación*, 338, 347–376.

García Llamas, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Dialnet*, 4, 86–105. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912295.pdf>

García Porras, D. (2017). *Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad*. CERMI, 28. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <http://es.unesco.org/themes/education-21st-century>.

Garnefski N., Kraaij V. y Van Etten M. (2005). *Specificity of relations between adolescents cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology*. *JAdolesc*, 28, 619-631

Giangreco, M. F. (1999). *El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión*. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 261-286). Madrid: Narcea.

Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”, Universidad de Salamanca, Salamanca.

Gómez-Marí, I. (2020). *Educación emocional para la educación inclusiva: un estudio multicausal para trabajar la gestión de las emociones*. *ReiDoCrea*, 9, 85–92.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

González, O., del Carmen, M. y Quesada, X. L. (2000). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Salamanca.

Graden, J. L. y Bauer, A. (1999). *Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas*. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 103- 117). Madrid: Narcea.

Guerrero, E. (2012). *Detección y atención en el aula del trastorno límite de personalidad. Guía informativa*. Amai. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <http://www.amece.es/images/guiaTLP.pdf>

Guirao Lavela, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para La atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Universidad de Murcia.

Guzmán Rosquete, R. y Hernández Valle, I. (2005). *Estrategias para evaluar e intervenir en las dificultades de aprendizaje académicas en el trastorno de déficit de atención con/sin hiperactividad*. *Currículum*, 18, 147–174. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de http://publica.webs.ull.es/upload/REV_QURRICULUM/18-2005/07 (Remedios Guzmán Rosquete e Isabel Hernández Valle).pdf

Hernández Castán, B. (2015). *Estrategias para fomentar la inclusión de personas con trastornos de la personalidad en las clases de E.F.* Universidad de Zaragoza.

Hernández de la Torre, M. E. (1996). *De la filosofía de la integración a la filosofía de la inclusión: la diversidad en la escuela inclusiva*. Actas de las XIII Jornadas de Universidades y Educación Especial (pp. 315-320).

Hernández Rodríguez, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)*. Confederación de Autismo de España, 6. Recuperado el 2 de septiembre de 2021 de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5484&tipo=documento%0Ahttp://www.infocoponline.es/pdf/GUIA-BULLYING-TEA.pdf>

Holzschuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas: Propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Narcea.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Hurtado Montesinos, M. D. (2015). *Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico*. Revista padres y maestros, 1, 342. Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/317>

Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, de Consejería de Educación Castilla y León (2017a). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 134, 37045-37057. Recuperado el 5 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/dpsegovia/es/programas-educativos/programa-atencion-diversidad.ficheros/1110337-ATDIInstruccion24082017Modif09072015datosacness.pdf>

Jiménez Martínez, P. y Vilá Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Junta de Castilla y León (2021a, 1 de mayo). *Alumnos con necesidades educativas específicas – provincias*. Portal de datos abiertos de JCyL. Recuperado el 2 de septiembre de 2021 de https:// analisis.datosabiertos.jcyl.es/explore/dataset/alumnos-con-necesidades-educativas-especificas-provincias/table/?disjunctive.curso&disjunctive.provincia&disjunctive.tipo_de_centro&sort=fecha

Junta de Castilla y León (2021b, 1 de mayo). *Alumnos con necesidades educativas específicas – etapas educativas*. Portal de datos abiertos de JCyL. Recuperado el 2 de septiembre de 2021 de https:// analisis.datosabiertos.jcyl.es/explore/dataset/alumnos-con-necesidades-educativas-especificas-etapas-educativas/table/?disjunctive.curso&disjunctive.etapa&disjunctive.tipo_de_centro&disjunctive.tipo_alumnado&sort=fecha

Labajos Valencia, S. y Arroyo González, M. (2013). *Los planes de acogida en la comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva*. Revista de Educación Inclusiva, 6(2), 1–20.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Junta de Castilla y León (2021). *Boletín Oficial Del Estado*, 135, 42591–42622. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es-cl/l/2013/05/15/2>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 1–50. Recuperado el 5 de septiembre de 2021 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Boletín Oficial Del Estado*, 340, 122868–122953. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López, J. L. (2018). *Atención a la diversidad en el área de Educación Física para estudiantes con discapacidad en Educación Primaria*. La Ciudad Accesible, 15, 247–282.

López, R. (2011). *Bases conceptuales de la inclusión educativa. Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 14.

López Oliver, M. y Linares Garriga, J. E. (2008). *Ámbitos de la compensación educativa en la Región de Murcia*. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/c_onocer_mas/diversidad-murcia/UNIDAD4.pdf%5Cnhttp://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/unidad3.pdf

Luque-Parra, D. J. y Luque-Rojas, M. J. (2015). *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo*. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 54(2).

Luque Colmenero, O., Soler Gallego, S. y Rodríguez Posadas, G. (2015). *Universidad inclusiva y discapacidad visual. El acceso de los estudiantes con discapacidad visual en la Universidad de Granada*. Revista Científica Sobre Accesibilidad Universal La Ciudad Accesible, 7(5), 163–173. Recuperado el 2 de septiembre de 2021 de <http://hdl.handle.net/11181/5500%0A>



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Luque, D. y Luque, M. (2011). *Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial*. Revista Iberoamericana de Educación, 6(54), 12.

Martin, E. y Mauri, T. (2011). *Orientación educativa*. Atención a la diversidad y educación inclusiva, 2). Editorial Graó.

Martin, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Pearson Educación.

Martín, P. (2021). *Modificación de conducta*. Universidad de Valladolid.

Mauricio López, Gerardo Echeita y Elena Martín (2009) *Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria*. Cultura y Educación, 21:4, 485-496.

Mascaraque, E. S. (2009). *La e-accesibilidad y la discapacidad visual en España*. Revista General de Información y documentación, 19, 189-219.

Martínez, B. (1999). *La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad*. Revista De Educación Especial, 25, 83-98.

Medrano, C. (1986). *La educación especial integrada en la escuela ordinaria*. Enciclopedia temática de la Educación Especial, 97-114.

Meijer, C., Pijl, S. y Hegarty, S. (1999). *Inclusion: Implementation and Approaches*. En H. Daniels, y P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. Londres: Kogan Page.

Mendoza Laiz, N. (2009). *La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad*. Ágora para la EF y el Deporte, 9, 43-56.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2019-2020*. Recuperado el 4 de septiembre de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo.html>



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Molina García, S. y Puigdemívol. I. (1986). *Enciclopedia temática de educación especial*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid: CEPE.

Montero, L. A. A. (1991). *El informe Warnock*. Cuadernos de pedagogía, 197, 62-64.

Montes, Á. (2017). *La atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: análisis de necesidades y propuesta de un modelo de organización docente en la Comunidad de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44247/1/T39104.pdf>

Muntaner, Joan Jordi (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*. Eduforma. Sevilla.

Nicolescu B. (1998) *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo*. Manifiesto. Paris: Ediciones Du Rocher.

Núñez, M. A. y O.N.C.E. (2001). *La deficiencia visual*. En Memorias del III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”, Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Ojeda, A. I. (2007). *Evolución de la educación especial en Burgos y en el centro específico “C.P.E.E. Fray P. Ponce de León”*. Universidad de Burgos. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <http://hdl.handle.net/10259.1/178>

Oliver Vera, M^a. C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Ed.: Octaedro. Barcelona.

OMS (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Oncala Vidales, M. J. (2009). *El Absentismo Escolar: Medidas Educativas dentro de una Escuela Inclusiva*. Universidad Internacional de la Rioja

Orden ECD/2489/2012, de 14 de noviembre, de Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2012). *Boletín Oficial Del Estado*, 280, 80833–80836. Recuperado el 5 de septiembre de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/o/2012/11/14/ecd2489>

Orden EDU/11/2016, de 12 de enero, de Consejería de Educación Castilla y León (2016b). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 11, 5121–5142. Recuperado el 4 de



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-11-2016-12-enero-crean-equipo-orientacion-educati.ficheros/602626-BOCYL-D-19012016-1.pdf>

Orden EDU/362/2015 ,de 8 de mayo, de Consejería de Educación Castilla y León (2015a). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, 17975–17979. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>

Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, de Consejería de Educación Castilla y León (2015b). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, 23956–24016. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549395-BOCYL-D-08052015-5.pdf>

Orden EDU/371/2018, de 2 de abril, de Consejería de Educación (2018). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 71, 14630–14632. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-371-2018-2-abril-modifica-orden-edu-1152-2010-3-a.ficheros/1145769-BOCYL-D-12042018-2.pdf>

Orden EDU/486/2013, de 14 de junio, de Consejería de Educación Castilla y León (2013a). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 120, 14058–14079. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-486-2013-14-junio-modifica-orden-edu-1952-2007-29.ficheros/440449-BOCYL-D-25062013-18.pdf>

Orden EDU/493/2013, de 20 de junio, de Consejería de Educación Castilla y León (2013b). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 123, 16838–16854. Recuperado el 5 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-493-2013-20-junio-modifican-ordenes-edu-1061-2008.ficheros/442252-BOCYL-D-28062013-5.pdf>

Orden EDU/688/2017, de 2 de agosto, de Consejería de Educación Castilla y León (2017b). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 164, 39018–39039. Recuperado el 4 de



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion/recopilacion-normativa-educacion-castilla-leon/xi-educacion-especial/3-normativa-especifica/3-1-adaptacion-curriculo-proyectos-curriculares/orden-edu-688-2017-2-agosto-regula-exencion-extraordinaria>

Orden EDU/712/2020, de 20 de julio, de Consejería de Educación Castilla y León (2020a). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 156, 29816–29817. Recuperado el 2 de septiembre de 2021 de <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2020/08/03/pdf/BOCYL-D-03082020-17.pdf>

Orden EDU/865/2009, de 16 de abril, de Consejería de Educación Castilla y León (2009b). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 75, 12162–12164. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-865-2009-16-abril-regula-evaluacion-alumnado-nece.ficheros/164290-12162.pdf>

Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, de Consejería de Educación Castilla y León (2018c). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 151, 35080–35097. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-939-2018-31-agosto-regula-programa-2030-favorecer.ficheros/1234630-BOCYL-D-04092018-1.pdf>

Orden EDU/948/2020, de 21 de septiembre, de Consejería de Educación Castilla y León (2020b). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 203, 37387–37999. Recuperado el 2 de septiembre de 2021 de <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2020/09/30/pdf/BOCYL-D-30092020-28.pdf>

Orden EDU/1065/2014, de 10 de diciembre, de Consejería de Educación Castilla y León (2014). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 243, 44752–44774. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1065-2014-10-diciembre-regulan-proyectos-educativ.ficheros/530682-BOCYL-D-18122014-1.pdf>

Orden EDU/1076/2016, de 19 de diciembre, de Consejería de Educación Castilla y León (2016a). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 245, 57405–57423. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1076-2016-19-diciembre-regulan-proyectos-educativ.ficheros/530682-BOCYL-D-18122014-1.pdf>



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

1076-2016-19-diciembre-establecen-requisitos-proc.ficheros/891180-BOCYL-D-22122016-5.pdf

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, de Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2010a). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 156, 64449–64469. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2010/08/13/pdf/BOCYL-D-13082010-1.pdf>

Orden EDU/1603/2009, de 20 de julio, de Consejería de Educación Castilla y León (2009a). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 142, 23727–23744. Recuperado el 2 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/edu-1603-2009-20-7-establecen-modelos-documentos-utilizar-p.ficheros/181343-23727.pdf>

Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre, de Consejería de Educación Castilla y León (2004). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 242, 17985–17996. Recuperado el 2 de septiembre de 2021 de <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2004/12/17/pdf/BOCYL-B-17122004.pdf>

Orden EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, de Consejería de Educación Castilla y León (2007). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 127, 22867–22910. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/resolucion-21-junio-2013-direccion-general-politica-educati.ficheros/443349-BOCYL-D-04072013-12.pdf>.

Orden EDU/2134/2008, de 10 de diciembre, de Consejería de Educación Castilla y León (2008). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 241, 24987–24991. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-2134-2008-10-diciembre-regula-evaluacion-bachille.ficheros/155631-ORDEN%20EDU.2134.2008.pdf>

Orden EYH/315/2019, de 29 de marzo, de Consejería de Educación Castilla y León (2019). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 66, 16678–16715. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2019/04/04/pdf/BOCYL-D-04042019-1.pdf>



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

- Ortiz, C. (2000a). *Hacia una escuela inclusiva*. En L. Melero (Dir.), Reflexiones y aportaciones al estudio de la educación infantil y primaria en el marco de la LOGSE (pp. 97-105). Zamora: Grupo Editorial Universitario.
- Ortiz, C. (2000b). *Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana*. Siglo Cero, 31(1), 5-11.
- Pachón Anzola, S. L. (2020). *Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa en un centro de compensación educativa*. Universidad de Valencia.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1992). *Foreword*. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating Learning for All Students. Baltimore: Paul H. Broolces Publishing.
- Peñazola Páez, J. A. (2013). *Dificultades de Aprendizaje*. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, Febrero.
- Pérez, A. (1983). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Perez De Urbel, J. (1973). *Fray Pedro Ponce de León y el origen del arte de enseñar a los mudos*. Madrid: Obras Selectas.
- Porras Arévalo, J. (2001). *Aproximación al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo*. Vision Libros.
- Prieto, J. H. P. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México City, México: Pearson educación.
- Pugach, M. C. (1995). *On the failure or imagination in inclusive schooling*. The Journal of Special Education, 29(2), 212-223.
- Rabadán, J. A. y Giménez, A. M. (2012). *Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta*. Educación XX1, 15, 185–212.
- Ramírez Sánchez, D. M. (2011). *Estrategias De Intervención Educativa Con El Alumnado Con Trastornos Del Lenguaje*. Innovación y Experiencias Educativas, 48, 1–12.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_48/DOLORES_MARIA_RAMIREZ_SANCHEZ_LENGUAJE_OK.pdf

Real Decreto 562/2017, de 2 de junio (2017), de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial Del Estado*, 132, 45397–45403. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/06/02/562>

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, de Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003). *Boletín Oficial Del Estado*, 182, 29781–29783. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/07/18/943>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Boletín Oficial Del Estado*, 3, 169–546. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Real Decreto 1709/2011, de 18 de noviembre, de Ministerio de la Presidencia (2011). *Boletín Oficial Del Estado*, 287, 126774–126777. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/11/29/pdfs/BOE-A-2011-18721.pdf>

Real Decreto 1856/2009, de 4 de diciembre, de Ministerio de Sanidad y Política Social (2009). *Boletín Oficial Del Estado*, 311, 110413-110415. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/12/04/1856>

Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2000). *Boletín Oficial del Estado*, 22, 3317–3410. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1999/12/23/1971/con>

Resolución de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa (2009) *Boletín Oficial de Castilla y León*, 163, 2681–2684. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2009/08/26/pdf/BOCYL-B-26082009.pdf>

Resolución de 17 de mayo de 2010 de la Dirección General de Planificación,



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Ordenación e Inspección Educativa, de Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2010b). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 100, 42853–42870. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2010/05/27/pdf/BOCYL-D-27052010-14.pdf>

Resolución de 26 de abril de 2018 de la Dirección General de Innovación y Equidad, de Consejería de Educación Castilla y León (2018d). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 87, 18854–18862. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/resolucion-26-abril-2018-direccion-general-innovacion-equid.ficheros/1152116-BOCYL-D-08052018-7.pdf>

Rieser, R. (1994). *An Opportunity Not to be Missed: 1994 Inclusive School Policies*. *New Learning Together Magazine*, 1, 8-13.

Rodríguez, G., Borrell, R., Asensi, C. y Jaén, E. (2016). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Universidad de Valladolid.

Rodríguez Ruiz, A. B. (2010). *Las necesidades específicas de apoyo educativo*. *Pedagogía Magna*, 5, 27–35. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391386.pdf>

Santiago Delgado, S. (2010). *Alteraciones en lenguaje y comunicación. Pautas para la intervención desde el contexto escolar*. *Innovación y Experiencias Educativas*, 29, 1–11. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_29/SANTIAGO_SANTIAGO DELGADO_1.pdf

Santos, M. A. (1992). *Agrupaciones flexibles: un claustro investiga*. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 50-55.

Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.

Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre subnormales.

Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L. y Pérez,



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

- E. (2016). *De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva*. Madrid Sin Barreras, septiembre, 1–20.
- Singh, D. (2001). *Emotional intelligence at work. A professional guide*. New Delhi: Response Books.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W. y East, K. (1994). *A Commentary on Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by People with Disabilities*. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490.
- Tomelloso, C. (2009). *Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de https://sosprofes.es/wp-content/uploads/2020/08/medidas_escuelainclusiva.pdf
- Torrego, J.C. y Moreno J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje en la democracia*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J.C. y Villoslada, E. (2004). *El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos*. Madrid: Tabanque.
- Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de convivencia. Estrategias de mediación*. Barcelona: Grao.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement on principles, policy and practice in special needs education*. Paris: UNESCO.
- Uruñuela Nájera, P. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual*. La Disrupcion En Las Aulas. Problemas y Soluciones.
- Verdugo, M. A. (1994). *El papel de la psicología de la rehabilitación en la integración de personas con discapacidad y en el logro de calidad de vida*. *Siglo Cero*, 25(6), 33-42.



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Vergara, J. (2002). *Marco histórico de la educación especial*. ESE : Estudios Sobre Educación, 2, 129–144.

Vicente Guillén, A. y De Vicente Villena, M^a. P. (2003). Una aproximación a la Historia de la Educación Especial. Murcia: DM Diego Marín.

Walberg, H. J., Wang, M. C., Reynolds, M. C. y Walberg, H. J. (1986). *Rethinking Special Education*. Educational Leadership, September.

Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.

Zapata, L. (2017). *Planes, programas y proyectos*. Talentos Reunidos. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <https://talentosreunidos.com/2017/06/20/planes-proyectos-y-programas/>



Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Anexos

Anexo 1: Glosario con los acrónimos más relevantes del trabajo:

- EE: educación especial.
- NEE: necesidades educativas especiales.
- ACNEAE: alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- ACNEE: alumnado con necesidades educativas especiales.
- ANCE: alumnado con necesidades de compensación educativa.
- AACC: alumnado de altas capacidades.
- C.A.S.A.: curiosidad, seguridad, admiración y alegría.
- DEA/BRA: alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimientos académico.
- LOE: Ley Orgánica de Educación.
- LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la LOE.
- TDAH: alumnado con déficit de atención y/o hiperactividad.
- TEA: trastorno del espectro autista.
- TEI: tutoría entre iguales.