

TEMA 1

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EUROPA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS: DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y EL MODELO CLÍNICO A LA NORMALIZACIÓN DE SERVICIOS Y AL MODELO PEDAGÓGICO**I. INTRODUCCIÓN****II. DESARROLLO DEL TEMA****1. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EUROPA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS: DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y EL MODELO CLÍNICO A LA NORMALIZACIÓN DE SERVICIOS Y AL MODELO PEDAGÓGICO**

1.1 La institucionalización y el modelo clínico

1.2 La normalización de servicios y el modelo pedagógico

1.3 La inclusión

2. FACTORES QUE INFLUYERON EN LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**3. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

3.1 La institucionalización y el modelo clínico en España

3.2 La normalización de servicios y el modelo pedagógico en España

3.3 La inclusión en España y Andalucía

3.3.1 La atención a la diversidad en la etapa de Educativas Infantil, Primaria y Secundaria

3.3.2 El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL TEMA EN EL MARCO ESCOLAR**III. CONCLUSIÓN****IV. BIBLIOGRAFÍA****A. LEGISLATIVA****B. IMPRESA****C. DIGITAL**

I. INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas en España han sido objeto de debate constante durante las últimas décadas. A lo largo del tiempo, el sistema educativo español ha experimentado sucesivos cambios legislativos que han afectado a sus distintos parámetros estructurales y pedagógicos. Pese a la alternancia política, los sucesivos gobiernos han compartido un objetivo común: mejorar la calidad del sistema educativo y, actualmente, adaptarlo a los retos del siglo XXI. Esta meta se enmarca en un compromiso firme con el cumplimiento del cuarto **Objetivo de Desarrollo Sostenible** (ODS 4: Educación de calidad) y con los principios recogidos en la **Agenda 2030**.

La Educación Especial (en adelante, EE) ha cobrado creciente importancia en los últimos años, no solo a nivel normativo, sino también en términos conceptuales y organizativos. Esta evolución refleja un cambio de paradigma: se ha pasado de modelos excluyentes y asistencialistas, centrados en el déficit individual, hacia enfoques inclusivos que reconocen los derechos y capacidades de las personas con necesidades educativas diferenciadas. Actualmente, se apoya en una visión psicopedagógica y social que redefine no solo la atención educativa, sino también el modo en que entendemos la equidad y la ciudadanía en la escuela. Desde una *perspectiva epistemológica*, su estudio permite comprender los fundamentos históricos, teóricos y normativos que han configurado los actuales modelos de atención a la diversidad.

Este tema se abordará en tres grandes bloques. En primer lugar, se analizará la evolución histórica de la EE desde sus orígenes en Europa, evidenciando el paso de un modelo institucionalizado y clínico hacia un enfoque pedagógico más integrador. A continuación, se contextualizará ese mismo recorrido en España, poniendo especial atención en el marco normativo que culmina con la adopción del enfoque inclusivo establecido por la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y su posterior modificación mediante la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre** (en adelante, LOMLOE). Como señala **Blas García** en una de sus aportaciones para *Educación 3.0*, “es tiempo de consolidar culturas, políticas, modelos organizativos y prácticos que no excluyan. Y que lo hagan desde el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad”. Posteriormente se finalizará con una conclusión, seguida de la normativa y la bibliografía de referencia.

La relevancia de este tema radica en subrayar la necesidad de **construir una cultura inclusiva** en los centros educativos, fomentar la **conciencia comunitaria** y **promover una comprensión amplia de la diversidad en el aula**. Todo ello debe ir acompañado por sistemas eficaces de prevención, detección e identificación temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE), de modo que se garantice la igualdad real de oportunidades y el desarrollo integral del alumnado. En este proceso, podemos afirmar que la *figura del maestro o maestra especialista en Pedagogía Terapéutica* (en adelante, PT) es clave, para la implementación de medidas personalizadas que promueven el desarrollo integral del alumnado, en coordinación con el resto del equipo docente y manteniendo una comunicación permanente con las familias como parte fundamental del proceso educativo.

No obstante, resulta necesario adoptar una *mirada crítica* sobre el grado real de implementación del modelo inclusivo en nuestro contexto educativo. Aunque el discurso oficial respalda la inclusión, en la práctica aún persisten algunas barreras. La falta de recursos humanos y materiales, la necesidad de una formación permanente del profesorado en atención a la diversidad, y la rigidez de algunos enfoques metodológicos dificultan la consolidación de

una escuela verdaderamente inclusiva. La inclusión no puede limitarse a una cuestión normativa o simbólica: requiere un compromiso institucional sostenido, una inversión efectiva en recursos especializados y una transformación profunda de la cultura escolar. A continuación, damos paso al desarrollo del tema propuesto.

II. DESARROLLO DEL TEMA

1. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EUROPA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS: DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y EL MODELO CLÍNICO A LA NORMALIZACIÓN DE SERVICIOS Y AL MODELO PEDAGÓGICO

Durante las últimas décadas, la EE ha atravesado diversas etapas de transformación, adaptando su enfoque según los cambios sociales, políticos, ideológicos y económicos de cada contexto. Esta evolución no solo ha afectado al lenguaje empleado, sino que ha supuesto un profundo cambio en la concepción de la discapacidad. Se ha pasado de considerar a las personas con discapacidad como ineducables o incapaces —incluso estigmatizadas como dementes o poseídas— a reconocerlas como sujetos con potencial para aprender y desarrollarse plenamente. Este giro implica abandonar una visión centrada en el déficit para adoptar un enfoque basado en las capacidades y los apoyos necesarios. En línea con esta transformación, autores como **Booth y Ainscow** (2002) proponen sustituir el término “necesidades educativas especiales” por el de “*barreras para el aprendizaje y la participación*”, acentuando así que las dificultades no están en el alumnado, sino en los contextos educativos que no siempre garantizan una respuesta inclusiva (*código QR que dirige al documento en español del Index for Inclusion*).



1.1 La institucionalización y el modelo clínico

Desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, el desarrollo de disciplinas como la psicología clínica, la psiquiatría y las ciencias sociales impulsó una visión médica de la discapacidad, considerándola un rasgo innato y patológico. Esto llevó a un modelo institucional que excluía a las personas con discapacidad del sistema educativo ordinario, priorizando la rehabilitación sobre su formación integral. Así surgió una Educación Especial segregada, organizada según diagnósticos médicos que definían la escolarización en centros o aulas específicas. En España, esta concepción se consolidó con la **Ley General de Educación de 1970**, que estableció itinerarios educativos diferenciados. El diagnóstico médico-psicológico pasó a ser el principal criterio para clasificar al alumnado, relegando el enfoque pedagógico y responsabilizando al individuo de su fracaso escolar, sin considerar las limitaciones del propio sistema educativo.

Como señala **Marchesi** (2002), durante este periodo predominó una visión determinista de la discapacidad, entendida como una condición innata fija que debía ser detectada a tiempo para derivar a una educación especializada y apartada. Esto generó un sistema basado en la supuesta homogeneidad de ciertos grupos, como alumnado con discapacidad visual, auditiva o intelectual, para quienes se diseñaban pedagogías específicas.

Un ejemplo claro de esta concepción puede verse en los antiguos centros de educación especial para alumnado sordo, donde se prohibía el uso de la lengua de signos bajo el argumento de que dificultaba la adquisición del lenguaje oral. Estos estudiantes eran

obligados a comunicarse exclusivamente mediante el habla, lo que no solo invisibilizaba su cultura lingüística, sino que además limitaba seriamente su acceso al aprendizaje y su bienestar emocional. Esta práctica, aunque basada en criterios médicos de la época, ignoraba por completo las verdaderas necesidades comunicativas del alumnado y reforzaba su exclusión.

A mediados del siglo XX surgen críticas al enfoque reduccionista centrado en el déficit, dando lugar a una reflexión sobre el entorno social y escolar como factores clave del aprendizaje. Esto impulsa el modelo de necesidades educativas especiales, que traslada la atención hacia las barreras del sistema y abre camino a la normalización de servicios y a un enfoque pedagógico más integrador, el cual pasamos a concretar a continuación.

1.2 La normalización de servicios y el modelo pedagógico

A finales de los años 50, se cuestiona el modelo clínico y emerge un movimiento social que transforma la educación de las personas con diferentes capacidades. Este giro da lugar al enfoque integrador, basado en la justicia, la equidad y los derechos humanos. Tiene sus raíces en los países escandinavos, particularmente en Dinamarca. En 1959, **Neill-Bank Mikkelsen** formuló el principio de **normalización**, entendido como la posibilidad de que las personas con discapacidad intelectual lleven una vida lo más normal posible. Posteriormente, en 1963, **Bengt Nirje** profundizó en este concepto desde Suecia, enfatizando la necesidad de ofrecer condiciones de vida —horarios, rutinas, derechos, oportunidades— similares a las del resto de la población, y respetar cada etapa del desarrollo humano, desde la infancia hasta la vejez. Aunque originalmente centrado en las personas con discapacidad intelectual, el principio de normalización fue ampliándose paulatinamente a otros tipos de discapacidad.

La aplicación del principio de normalización al ámbito educativo dio lugar al concepto de **integración escolar**. La presión de diversos sectores sociales y profesionales impulsó esta integración como un método para alcanzar la normalización en la educación.

En este proceso de evolución conceptual, otro hito significativo fue el Informe **Warnock de 1978**, que tuvo un impacto paradigmático en el estudio y tratamiento de las NEE en Europa. Este informe, dirigido por **Mary Warnock**, introdujo el término "*sujetos con necesidades educativas especiales*", refiriéndose a niños y niñas que requerían algún tipo de apoyo adicional durante su escolarización. Presentaba una serie de recomendaciones, entre las cuales se destacan:

- Ningún niño debe ser considerado ineducable.
- La educación es un derecho universal.
- Los objetivos educativos son los mismos para todos.
- La EE debe centrarse en satisfacer las necesidades educativas de cada niño/a.
- Las NEE deben considerarse como un continuo, donde la EE varía desde apoyo temporal hasta adaptaciones permanentes del currículo ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales deben ser complementarias y no alternativas o paralelas al sistema educativo ordinario.

Estas ideas sentaron las bases para una transformación más profunda: el paso de la integración a la **inclusión educativa**, un concepto que no solo amplía los principios anteriores, sino que redefine el modo en que entendemos la diversidad en el aula. A continuación, exploraremos cómo este cambio ha impactado en nuestro sistema educativo y qué implicaciones tiene para nuestra práctica pedagógica actual.

1.3 La inclusión

El origen de la **inclusión** educativa se sitúa en la **Conferencia Mundial sobre Educación** (UNESCO, 1990, Tailandia), donde se consolidó el principio de una educación universal como derecho humano. Esta declaración fue reforzada por la **Conferencia de Salamanca de 1994**, que marcó un punto de inflexión al definir la inclusión como una política educativa clave para garantizar la equidad y la accesibilidad en el sistema escolar.

Como afirma **Parrillas** (2002) “la educación inclusiva aborda el cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias educamos a todos los estudiantes”. Igualmente, **Camacho**, (2011), sostiene que educar en la diversidad debe ser una responsabilidad institucional y no una acción aislada o dependiente de iniciativas individuales o recursos externos; la respuesta debe articularse desde el marco escolar y proyectarse hacia el entorno social. Aunque inclusión e integración pueden parecer conceptos cercanos, presentan diferencias fundamentales que debemos reconocer, especialmente desde nuestro rol como agentes dinamizadores del cambio educativo.

- ✚ **La integración** se enfoca en el **estudiante**, proporcionando apoyos, recursos y profesionales **específicos**, mientras que la **inclusión** se basa en un **modelo socio-comunitario** en el cual el centro educativo y la comunidad escolar están profundamente involucrados. Es una organización donde todos sus miembros están preparados para atender a la diversidad.
- ✚ En la **integración**, las adaptaciones curriculares funcionan como herramientas para superar barreras puntuales; **la inclusión propone un currículo común, flexible y accesible desde el inicio**, que incorpora la diversidad como parte inherente al proceso educativo.
- ✚ Conceptualmente, **la integración** parte de una lógica correctiva, al reincorporar a quienes estaban previamente excluidos, sin alterar sustancialmente el sistema; **la inclusión exige una transformación estructural** del sistema educativo, rediseñando metodologías, espacios, contenidos y relaciones para que todo el alumnado, sin excepción, encuentren respuesta a sus necesidades.

Pongamos un ejemplo, un niño con discapacidad auditiva es integrado cuando se le asigna un intérprete de lengua de signos para seguir las clases tal como están diseñadas para los demás. Es incluido cuando el aula entera se comunica también visualmente, se usan recursos adaptados para dar respuesta a las distintas necesidades y ritmos de aprendizaje, se promueve la formación del profesorado en atención a la diversidad, se diseña un currículo flexible, se propicia que sus compañeros/as comprendan su forma de comunicación...

La **educación inclusiva** reconoce la diversidad del alumnado como una condición inherente, no como una dificultad a gestionar. Así pues, como plantean **Marchesi, Coll y Palacios** (2003), *es el sistema el que debe adaptarse al estudiante y no al revés*. **Toboso et al.** (2012) refuerzan esta visión al señalar que la inclusión implica educar a todo el alumnado, no solo a unos pocos. Para ello, las escuelas y docentes deben estar preparados para ofrecer apoyos y garantizar igualdad de oportunidades, **Alonso y Araoz** (2011).

En esta misma línea, **Tony Booth** (2021) profundiza en la idea de que la verdadera inclusión no se logra simplemente compartiendo espacios, sino transformando las **culturales, políticas y prácticas escolares** para garantizar la participación plena de todo el alumnado. Desde su enfoque, la inclusión exige una revisión crítica de los entornos escolares y una apuesta

clara por la equidad, entendida no como igualdad, sino como justicia educativa. Por tanto, no se limita a quienes presentan NEAE, sino que se reconoce como un **derecho universal** de todo el alumnado. Procedemos a analizar los factores que favorecieron dicha transformación.

2. FACTORES QUE INFLUYERON EN LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Según **Marchesi** (2002), la evolución de la EE responde a diversos factores sociales, educativos y tecnológicos que han transformado la forma de entender y atender al alumnado con NEE.

Uno de los cambios más relevantes ha sido el **nuevo enfoque sobre la discapacidad**, que ha pasado de un modelo médico centrado en las limitaciones individuales, a un modelo social que considera las barreras del entorno como el verdadero obstáculo para la participación. Este cambio ha influido directamente en las **políticas educativas**, que han promovido una educación más inclusiva mediante leyes que garantizan el acceso equitativo al sistema ordinario. A ello se suman los **avances en investigación y tecnología**, que han permitido mejorar las metodologías y desarrollar herramientas accesibles para el aprendizaje. Otro aspecto clave ha sido la **formación del profesorado**, consolidando un pilar fundamental. La capacitación especializada permite a los docentes afrontar con solvencia los retos de la diversidad en el aula, adaptando sus prácticas a las necesidades reales del alumnado y favoreciendo entornos educativos más justos y participativos.

Por otro lado, la **evaluación continua de prácticas educativas** permite identificar mejoras basadas en evidencias, se identifican buenas prácticas, se corrigen deficiencias y se implementan mejoras que fortalecen la calidad de la atención educativa.

La **participación activa de las familias** es otro componente esencial. Lejos de ser agentes pasivos, las familias desempeñan un rol decisivo en la trayectoria educativa de sus hijos e hijas, especialmente cuando se consiguen establecer canales de colaboración fluidos entre hogar y escuela, es por ello por lo que como *maestros/as especialistas en PT*, atendiendo a nuestras funciones establecidas en la **Órdenes de 20 de agosto de 2010**, de organización y funcionamiento de los centros, cabe destacar la función de tutoría que debemos desempeñar con el alumnado que presenta NEE. Finalmente, el **desarrollo de currículos inclusivos** ha facilitado una enseñanza más flexible y adaptada a las diferentes capacidades, necesidades, intereses y ritmos de aprendizajes. A continuación, se muestra una tabla que sintetiza las ideas claves tratadas.

Enfoque social de la discapacidad	Reconoce barreras del entorno como clave en la exclusión educativa.
Políticas educativas inclusivas	Legislación que promueve la inclusión del ACNEAE en el sistema ordinario.
Investigación y tecnología	Mejoras en métodos y recursos para una enseñanza más accesible.
Formación docente	Capacitación específica para atender la diversidad del aula.
Evaluación de prácticas	Revisión constante para identificar qué funciona y aplicarlo.
Participación familiar	Impulsa la colaboración activa entre escuela y familia.
Currículos inclusivos	Diseños flexibles que permiten la participación de todo el alumnado.

Llegado a este punto, damos paso a concretar cómo se ha dado dicho avance en España.

3. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

La evolución y desarrollo de la EE en nuestro país es una réplica de lo que acontece en Europa, aunque con un retraso de entre 10 y 15 años tanto en avances como en los logros alcanzados.

3.1 La institucionalización y el modelo clínico en España

En España, el modelo clínico se consolidó con la aprobación de la **Ley General de Educación de 1970**, la cual supuso un punto de inflexión al incorporar, por primera vez, la educación de alumnos y alumnas con discapacidad y dificultades de adaptación al sistema educativo. Aunque mantuvo un enfoque centrado en el déficit, es importante destacar que estableció la EE como una modalidad diferenciada pero reconocida oficialmente, con dos vías de escolarización: centros específicos y unidades de educación especial en centros ordinarios. Este avance, si bien basado en un modelo clínico, debe valorarse en su contexto histórico, ya que sentó las bases para una estructura administrativa que permitió el desarrollo posterior de políticas más inclusivas. En consecuencia, puede afirmarse que, pese a sus limitaciones conceptuales, esta ley marcó el inicio de una transformación progresiva hacia una atención educativa más sistematizada y visible para el alumnado con necesidades específicas.

La perspectiva clínica, centrada en la identificación, diagnóstico y tratamiento de la discapacidad como una condición individual patológica, ha sido superada progresivamente por enfoques que abogan por una comprensión más amplia y contextualizada de la diversidad funcional. En este marco, la legislación educativa española ha sido clave para consolidar los principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad. En el apartado siguiente, se concretan los hitos legislativos más relevantes que han ido marcando la evolución progresiva hasta llegar al modelo de escuela actual.

3.2 La normalización de servicios y el modelo pedagógico

A continuación, se analizan los referentes legislativos clave que han marcado el avance hacia una educación más inclusiva y equitativa en España:

- La **Constitución Española de 1978**, en su título primero, garantiza los derechos fundamentales de los ciudadanos, incluyendo la igualdad y el reconocimiento de la diversidad. El *artículo 27* asegura el derecho a una educación básica gratuita, al mismo tiempo el *artículo 49* compromete al Estado a implementar políticas para la "prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos". Encontramos por primera vez en nuestro país, el término **integración** en un documento legislativo.
- La **Ley 13/1982 (LISMI)** marcó un avance en la integración social de las personas con discapacidad en España. Introdujo principios como normalización, integración e individualización, y estableció medidas para garantizar la igualdad de oportunidades en ámbitos como el empleo, la educación y la salud. Diferenció entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, y promovió servicios para la inclusión. También reguló la reserva de empleo en empresas. Fue actualizada por el **Real Decreto Legislativo 1/2013**, que dio lugar al Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad, aplicado

desde 2014. La aplicación de los principios introducidos por la LISMI al ámbito educativo implicó:

✚	Normalización: Las personas con discapacidad deben usar servicios ordinarios siempre que sea posible, evitando servicios excepcionales.
✚	Integración escolar: Se busca la inserción de personas con discapacidad en el sistema educativo ordinario, con apoyos individualizados si es necesario.
✚	Sectorización: Los servicios educativos se organizan por sectores geográficos y de población para acercarlos al entorno del alumno.
✚	Individualización: La enseñanza debe adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno.

- El **Real Decreto 334/1985**, conocido como el “*Decreto de la Integración*”, supuso un paso clave hacia la inclusión educativa. Estableció medidas para adaptar el sistema a las necesidades del alumnado con discapacidad, promoviendo la integración escolar, nuevas modalidades de escolarización y la incorporación de equipos multiprofesionales. Fue el punto de partida del Programa de Integración iniciado en el curso 1985/86.
- La **Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE)**, marcó un hito al situar la atención a la diversidad en el centro del sistema educativo, garantizando una educación de calidad para todo el alumnado. Redefinió la EE como un conjunto de apoyos dentro del entorno ordinario e introdujo el término "alumnado con necesidades educativas especiales", dejando atrás expresiones excluyentes. Este enfoque (artículos 36 y 37), consolidó un modelo más integrador y respetuoso con la diversidad. Entre sus aportaciones, destacamos:

✚	La educación debería ser comprensiva , es decir, diseñada para atender a todo el alumnado sin discriminación.
✚	Se debían implementar adaptaciones curriculares para aquellos con NEE, permitiendo ajustes en los contenidos, metodología y evaluación.
✚	Se promovió la integración escolar , buscando que los alumnos y alumnas con NEE se educaran en centros ordinarios siempre que fuera posible.
✚	Se introdujeron medidas específicas como refuerzo educativo, orientación y acción tutorial, diversificación curricular y programas de garantía social para apoyar al alumnado que lo necesitaran.

- **Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con NEE**, regulaba la gestión y disposición de recursos educativos, así como la estructuración del apoyo pedagógico para alumnos/as con distintas necesidades, sean estas temporales o de larga duración (actualmente derogada).
- **Ley 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gestión de los centros docentes (LOPEGCE)** (no en vigor), modificaba algunos aspectos de la LOGSE, reafirmaba el derecho a la educación sin discriminación y reforzó la autonomía de los centros educativos. Además, volvió a definir el concepto de alumnos con NEE.

Tras este recorrido histórico por el desarrollo legislativo y pedagógico de la atención a la diversidad, resulta esencial analizar cómo se ha materializado la inclusión educativa hoy en día, tanto a nivel nacional como en el contexto específico de Andalucía.

3.3 La inclusión en España y Andalucía

La **Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)** establece principios pedagógicos clave que orientan el sistema educativo actual. Entre ellos, destaca la **calidad educativa como derecho universal**, centrada en el desarrollo integral del alumnado y basada en la **no discriminación** por razones personales o sociales. A ello se suma el principio de **equidad**, que implica ofrecer apoyos específicos para compensar desigualdades y garantizar una verdadera igualdad de oportunidades.

La **inclusión** se convierte en eje central de una escuela justa, alineándose con la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, y promoviendo una educación que respete y atienda la diversidad sin segregación. La ley también apuesta por la **flexibilidad pedagógica**, adaptando currículo, metodologías y tiempos a las características del alumnado, así como por la **autonomía de los centros** y la **participación activa de la comunidad educativa**.

En Andalucía, estos principios se concretan en la **Ley 17/2007 de Educación (LEA)**, que refuerza el compromiso con una escuela inclusiva, equitativa y de calidad. La LEA destaca la importancia de la **detección temprana**, la coordinación con las familias y la atención personalizada al alumnado con desventaja personal, social o cultural. Esta atención se regula operativamente a través de las **Instrucciones de 8 de marzo de 2017** (a esperas de ser modificadas), que definen el protocolo de identificación y respuesta educativa para el alumnado con NEAE. Aunque estas instrucciones siguen vigentes, el nuevo desarrollo curricular ha introducido **cambios relevantes en las medidas de atención a la diversidad**, en los que profundizaremos a continuación.

3.3.1 La atención a la diversidad en la etapa de Educativas Infantil, Primaria y Secundaria

En relación con la etapa de Educación Infantil, el **Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero**, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas para esta etapa educativa, recoge en su *artículo 5* los principios generales que deben regir su desarrollo. Entre ellos, destacamos el siguiente:

“Con el objetivo de garantizar los principios de equidad e inclusión, la programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil atenderán a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y en la evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo.”

Este principio, como se puede observar, subraya la responsabilidad del sistema educativo en ofrecer una respuesta compensadora e inclusiva desde los primeros años, priorizando tanto la equidad como la atención temprana.

En el ámbito autonómico andaluz, el **Decreto 100/2023** regula la ordenación y el currículo de la Educación Infantil y dedica su capítulo V a la atención a la diversidad. Este reconoce la necesidad de ofrecer respuestas educativas ajustadas a las diferencias individuales de todo el alumnado, promoviendo entornos inclusivos y medidas que puedan aplicarse en cualquier momento de la escolaridad y a cualquier alumno/a que lo requiera.

Igualmente, en su *artículo 15* establece que la escolarización del alumnado con NEAE se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y en la permanencia en el sistema educativo.

Por otro lado, la *Educación Primaria* se regula por el **Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo**, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en cuyo artículo 6 sobre los Principios pedagógicos destacamos el siguiente:

“En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones.”

Este principio evidencia el compromiso del sistema educativo con una respuesta temprana, flexible y centrada en el alumno, basada en la prevención de dificultades y en el desarrollo de entornos inclusivos y participativos.

En el **Decreto 101/2023, de 9 de mayo**, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en Andalucía encontramos el *artículo 4* que establece los principios generales de la etapa, entre ellos resaltamos:

*d) **Equidad e inclusión educativa** como garantía de una educación de calidad. La programación, la gestión y el desarrollo de la etapa atenderán a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje. Con este mismo objetivo, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).*

En relación a la etapa de *Educación Secundaria* el **Decreto 102 /2023 de 9 de mayo** por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como la **Orden 30 de mayo de 2023** por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria en Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. En ambos referentes se recogen los principios generales la atención a la diversidad y las diferencias individuales. La etapa se organizará de acuerdo con los *principios de educación común y de atención* al alumnado poniendo especial énfasis en garantizar la *inclusión educativa, la atención personalizada*, al alumnado y a las necesidades del aprendizaje participación, convivencia y *prevención de dificultades del aprendizaje* y la *puesta en práctica de las alternativas metodológicas otras medidas* adecuadas tan pronto como se detecte su necesidad.

Por último, en relación con las tres etapas educativas, destacamos el **Decreto 328/2010 y el Decreto 327/2010, ambos del 13 de julio**, por los que se establece el reglamento orgánico de los centros de infantil y primaria, y secundaria, respectivamente, así como las **Órdenes de 20 de agosto de 2010**, de organización y funcionamiento. Estos referentes legislativos abordan aspectos fundamentales del tratamiento a la diversidad, estableciendo pautas claras para su atención en el día a día escolar. Entre ellos, se definen, por ejemplo, **las funciones del profesorado de Pedagogía Terapéutica**, quien no solo interviene directamente con el alumnado con NEAE, sino que también asesora al resto del claustro y participa activamente en

la elaboración de adaptaciones curriculares significativas. Por otro lado, se establece que los principios de inclusión y atención a la diversidad deben estar presentes en los documentos institucionales del centro —como el **Proyecto Educativo**, el **Plan de Atención a la Diversidad**. *Por ejemplo, un centro educativo que detecta un incremento del alumnado con trastorno del lenguaje puede reflejar esa realidad en su Plan de Atención a la Diversidad, organizando sesiones de coordinación específicas entre tutores/as, especialistas, el equipo de orientación y EOE, solicitar formación docente, mejorar coordinación con agentes externos en su caso ...*

Para cerrar el apartado cuatro del presente tema, resulta imprescindible hacer una mención especial al DUA, concepto clave que abordaremos a continuación por su relevancia en el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva.

3.3.2. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

La LOMLOE, en su artículo 4, junto con el desarrollo curricular que la acompaña, incorpora el **DUA** como un **enfoque pedagógico clave para avanzar hacia una educación inclusiva**. Esta incorporación supone una diferencia sustancial respecto a normativas anteriores, ya que no se limita a plantear medidas compensatorias, sino que orienta todo el proceso educativo hacia la atención a la diversidad desde el diseño inicial del currículo. El DUA se fundamenta en tres principios esenciales que garantizan el acceso, la participación y el progreso de todo el alumnado (*código QR EducaDUA*):



- | |
|--|
| <p>✚ Múltiples formas de representación: ofrecer la información mediante distintos formatos, lenguajes y soportes para responder a las distintas maneras en que el alumnado percibe y comprende los contenidos.</p> |
| <p>✚ Múltiples formas de acción y expresión: permitir diversas formas para que los estudiantes demuestren lo que saben, facilitando la expresión de sus aprendizajes en función de sus capacidades y estilos.</p> |
| <p>✚ Múltiples formas de implicación: promover la motivación, el interés, la autorregulación y la participación activa, adaptando el entorno educativo a las necesidades emocionales y sociales del alumnado.</p> |

Estos principios no solo amplían las oportunidades de aprendizaje, sino que **refuerzan el compromiso del sistema educativo con una enseñanza equitativa, flexible y accesible para todos**.

En la práctica, la aplicación del DUA en el aula puede incluir estrategias tales como ofrecer contenidos en diferentes formatos (texto, videos, gráficos), permitir que el alumnado elija cómo demostrar su aprendizaje (a través de proyectos, presentaciones, informes escritos), y fomentar la colaboración y el aprendizaje cooperativo. Esto no solo facilita la inclusión sino también mejora la participación y el rendimiento de todo el alumnado.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL TEMA EN EL MARCO ESCOLAR

La relación entre el presente tema y nuestra práctica docente radica en la **comprensión crítica de las concepciones históricas y respuestas educativas** que han recibido las personas con diferentes capacidades a lo largo del tiempo. Conocer esta evolución nos permite, como

profesionales de PT, entender que la educación es un proceso dinámico y en constante transformación, orientado hacia una mejora continua en términos de calidad, equidad e inclusión. Esta mirada histórica nos compromete con una práctica docente actualizada, sensible a la realidad de nuestros centros educativos. Desde esta perspectiva, se vuelve imprescindible conocer la **normativa vigente**, que defiende los derechos de todo el alumnado y promueve una **igualdad real de oportunidades**, garantizando su bienestar integral —no solo académico, sino también emocional, social y personal—. En este sentido, **Coral Elizondo** (2022) argumenta que “*el aula inclusiva... [es] aquel espacio donde pertenecer, donde sentirse partícipe, donde la singularidad sea armonizar las diferencias*”.

En este marco, el papel del **maestro o maestra especialista en Pedagogía Terapéutica** es clave, no solo en la intervención directa con el alumnado, sino también como agente de asesoramiento y acompañamiento al claustro del centro y de forma más específica a cada equipo docente que así lo requiera, como puede ser para prevención y detección temprana de posibles dificultades de aprendizajes, medidas de atención a la diversidad, aplicación de los principios y pautas DUA, entre otros. Este enfoque nos permite anticipar barreras y diseñar entornos de aprendizaje accesibles desde el inicio.

Un ejemplo concreto de la aplicación de los principios y pautas DUA en el área de Lengua se puede observar al trabajar los distintos tipos de textos (por ejemplo, el texto descriptivo), donde es posible facilitar el acceso a los nuevos aprendizajes mediante el uso de diversos formatos y canales, tales como:

- **Videos explicativos**, utilizaremos videos que presenten ejemplos visuales de textos descriptivos reales, como descripciones de paisajes, personas o animales, con narración en voz clara incluso con subtítulos. También se pueden incluir videos animados que guíen paso a paso en la estructura de este tipo textual. Esto permite que el alumnado acceda al contenido a través de la vía **audiovisual**, especialmente útil para quienes tienen dificultades lectoras o de comprensión verbal.
- **Infografías, esquemas o murales en A3**, se presentará la estructura del texto descriptivo (introducción, características físicas, sensoriales, rasgos destacados, etc.) en soportes visuales con íconos, colores y ejemplos. Pueden ser materiales individuales o colaborativos (realizados por equipos), lo que **fomenta la interacción y la organización visual de la información**, facilitando su comprensión y memorización.
- **Textos de lectura fácil**, adaptados con apoyos visuales, frases breves y lenguaje directo, evitando metáforas o estructuras complejas, de manera que el contenido sea comprensible para todo el alumnado, evitando la sobrecarga de información, priorizando **una idea principal por párrafo**.
- **Actividades diferenciadas de expresión** el alumnado en las que podrá **elegir distintas formas para mostrar lo aprendido**: algunos podrán escribir un texto, otros crearán una descripción oral pudiendo incluso ser grabada en audio o vídeo, otros lo representarán mediante un collage visual, un lapbook ...

Por otro lado, tal como establece la normativa vigente citada, es fundamental que como profesional de PT mantengamos una acción tutorial adecuada, dada la relevancia que tiene la implicación de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado. A través de las tutorías, se ofrecerá asesoramiento a las familias, se les proporcionará información actualizada sobre la evolución de sus hijos/as, se recabará información relevante sobre el contexto familiar y social del alumnado, y se establecerán canales de colaboración efectivos que favorezcan una intervención educativa coherente y

coordinada entre escuela y familia. Estas tutorías son recomendables llevarlas a cabo de forma conjunta con los/as tutores/as correspondientes, lo que permite garantizar la coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y consolidar una red de apoyo eficaz.

III. CONCLUSIÓN

Tal y como se ha analizado a lo largo del tema, en las últimas décadas, la Educación Especial ha dejado de entenderse como un sistema segregado para convertirse en un conjunto de apoyos integrados en el sistema educativo general, desde un enfoque inclusivo. Este cambio de paradigma implica a todos los agentes educativos en la atención a la diversidad y en la promoción del aprendizaje de todo el alumnado. En este contexto, como especialistas en Pedagogía Terapéutica desempeñamos un papel clave en la gestión de la diversidad y en la construcción de una escuela inclusiva, equitativa y accesible. Esta labor requiere una colaboración activa y coordinada entre todos los profesionales educativos, entendida como un compromiso colectivo que requiere planificación conjunta, diálogo constante y coherencia en la intervención y no como una tarea individual.

En consonancia con esta perspectiva, **Booth y Ainscow** (2017), afirman que la inclusión no es solo una cuestión de prácticas, sino también de valores compartidos y de estructuras organizativas que permitan eliminar barreras y promover la participación activa de todo el alumnado en el proceso educativo.

Por otro lado, como puntualiza **Antonio Márquez**, “la inclusión educativa no es un favor que se hace a las personas con discapacidad, sino un derecho que les asiste. Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender juntos, independientemente de sus diferencias y necesidades”. Esta afirmación nos interpela directamente como docentes, pues nos posiciona como agentes clave en la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva, en la que ningún alumno o alumna vea vulnerados sus derechos ni limitadas sus oportunidades de aprendizaje. *Bajo mi juicio crítico*, considero que, este principio, aunque ampliamente aceptado en el discurso educativo, no siempre se traduce en prácticas reales dentro del aula. Persisten barreras estructurales, metodológicas y culturales que dificultan una inclusión plena y efectiva. Por ello, es imprescindible que el compromiso docente vaya más allá de la intención y se concrete en acciones coordinadas, formación continua y una revisión crítica de nuestras propias prácticas.

IV. BIBLIOGRAFÍA

A. LEGISLATIVA

De los referentes normativos citados a lo largo del tema destacamos:

- **LEY Orgánica 2/2006** de 3 de mayo de Educación (LOE)
- **Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)
- **Ley 17/2007**, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)
- **Decreto 328/2010**, y el **Decreto 327 /2010** de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de

educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y secundaria respectivamente y de los centros públicos específicos de educación especial.

- **Orden de 30 de mayo de 2023**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria.
- **Orden de 30 de mayo de 2023**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.
- **Orden de 20 de agosto de 2010**, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. Orden de 20 de agosto de 2010, de secundaria.
- **Instrucciones de 8 de marzo de 2017**, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con NEAE y organización de la respuesta educativa, aunque dichas Instrucciones están vigentes

B. IMPRESA

- **Alba Pastor, C.** (2019): *Diseño Universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico*. Revista Participación educativa. Número 9. Pp55-56.
- **Booth, T., y Ainscow, M.** (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Versión adaptada por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva). UNESCO / CSIE.
- **Parrilla, A.** (2004). *La atención a la diversidad en Andalucía vista desde la Declaración de Salamanca*. En R. Blanco (Coord.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después* (pp. 129–142). UNESCO.
- **Toboso, M. et al.** (2012). *Educación inclusiva como clave de una educación para todos*. Revista REOP, 24(2), 24-36.
- **Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J.** (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Volumen 3 (3ª ed.). Alianza.
- **Elizondo, C.** (2023). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje: Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Editorial Octaedro.

C.DIGITAL

- <http://www.adideandalucia.es/normativa>.
- <http://www.aesde-nacional.com>
- <http://www.sociedadeducacion.org>
- https://dua_pautas_intro_cv.pdf (educadua.es)
- <https://educadua.es>