



Perspectiva Educacional, Formación de Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de

Valparaíso

Chile

Luque Parra, Diego Jesús; Luque Rojas, María Jesús  
ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO:  
ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS EN UN MARCO INCLUSIVO  
Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 54, núm. 2, junio, 2015, pp. 59-  
73  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333339872005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO: ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS EN UN MARCO INCLUSIVO

---

STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS OF EDUCATIONAL SUPPORT:  
PSYCHOEDUCATIONAL ASPECTS IN AN INCLUSIVE FRAME

Diego Jesús Luque Parra (\*)

María Jesús Luque Rojas

*Universidad de Málaga*

*España*

### Resumen

---

En este documento, se trata de hacer un análisis pedagógico y psicoeducativo sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, elementos de interés dentro de un ámbito inclusivo, tanto en su valor de filosofía educativa, como en la intervención psicopedagógica y en la operatividad del desarrollo curricular, núcleo fundamental de trabajo de los Psicólogos Educativos, Pedagogos, Profesores Especialistas y Profesores-Tutores. Se persigue llamar la atención sobre los profesionales y agentes educativos en torno a ello; animándoles a un pensamiento–acción en su labor; favoreciendo el desarrollo de creencias positivas hacia la inclusión, como vector de fuerza hacia procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados, con éxito.

**Palabras claves:** educación Inclusiva, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Inclusión, Intervención Psicoeducativa.

### Abstract

---

This paper is about carrying out an educational and psychoeducational analysis of the Specific Needs of Educational Support items of interest within an inclusive environment, both in its value for educational philosophy and pedagogic intervention and operability of curriculum development and the fundamental core work of Educational Psychologists, Educators, Specialists Teachers and Tutors-Teachers. The aim is to draw attention to professionals and educators involved, encouraging thought - action in its work and encouraging the development of positive beliefs toward inclusion, as a vector force into teaching and adjusted learning - successfully.

**Keywords:** inclusive Education, Specific Needs Educational Support, Inclusion, Psychoeducational Intervention.

---

**(\*) Autor para correspondencia:**

Diego Jesús Luque Parra.  
Departamento de Psicología Evolutiva y de  
la Educación.  
Facultad de Psicología. Universidad de  
Málaga.  
Campus de Teatinos, s/n  
(29071) Málaga. España.  
Correo de contactodluque@uma.es

---

© 2010, Perspectiva Educativa  
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 19 de agosto de 2014  
ACEPTADO: 22 de abril de 2015  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333

## 1. INTRODUCCIÓN

La Inclusión, como constructo del que se ocupan la Sociología, la Pedagogía y la Psicología Educativa, supone un concepto amplio y complejo en sus modalidades o variantes, según países y sistemas educativos, por lo tanto, es conveniente la delimitación y análisis de sus elementos, a fin de evitar confusiones y organizar el mundo de la práctica, o lo que es lo mismo, estructurar las intervenciones o modos de respuesta en la atención a la diversidad. En este sentido, la Educación Inclusiva supone un nuevo paradigma, que trata de eliminar los efectos negativos de la segregación (basada en la diferencia) y superar las limitaciones de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. De acuerdo con esto, definimos la Educación Inclusiva, como un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos, mientras se respete la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y de las comunidades, eliminando todas las formas de discriminación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009).

En un ámbito operativo, la Inclusión ha venido a sustituir a la Integración, profundizando en las esferas educativa y social, lo cual constituye un desarrollo del alumnado, aceptado, valorado y reconocido en su singularidad, con independencia de sus características personales o sociales. La Educación Inclusiva es pues, un marco en el que se ofrece la igualdad de oportunidades educativas, a todas las personas que intervienen en el proceso educativo; pero una igualdad de oportunidades con equidad en las respuestas a las necesidades de cada educando (Luque, 2009; Luque, 2014; Luque, y Luque-Rojas, 2013; Porras, González, y Acosta, 2005), lo que nos lleva a aplicar nuevas respuestas didácticas, tanto para el desarrollo del currículum, como el fomento de la participación de todos los alumnos, con fines de progreso académico, personal y social (Sánchez-Teruel, y Robles-Bello, 2013).

Consecuentemente, aceptar y entender la Educación Inclusiva, solo puede hacerse desde una Educación en la diversidad, con un sistema educativo de adaptación y ajuste a las necesidades personales y sociales, la promoción del desarrollo personal de los alumnos y alumnas, a través del pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación y el respeto a las diferencias. De esta forma, se pueden superar barreras y limitaciones de todo tipo, eliminando cualquier forma de segregación o exclusión (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003; UNESCO, 2009).

Asimismo, todo el movimiento de la Inclusión, recoge de la normalización y de la integración escolar, sus contribuciones a la estructura y organización de la atención educativa al alumnado con limitaciones o dificultades en su proceso de aprender, desde la práctica educativa, consideramos que los aspectos de la Atención a la Diversidad y el de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), son elementos de interés, tanto en su valor de filosofía educativa, como en la intervención psicopedagógica y en la operatividad del desarrollo curricular. Así, se impone un análisis pedagógico y psicoeducativo del significado de educar en la diversidad dentro de un marco inclusivo, análisis en el que los tópicos de trastornos del desarrollo, dificultades de aprendizaje, discapacidad y desventaja sociocultural, se convierten en elementos operativos de la práctica educativa y no en entidades diagnósticas o de negativa distinción. Todo ello dentro de una normalidad que se hace de mayor amplitud, sin cargar las tintas en lo distintivo de una clasificación, así como la

acción de una Educación Especial (en adelante EE) que se enmarca en el aula ordinaria, como apoyo al alumnado y asesoramiento al profesorado. En el presente documento, con ese análisis, buscamos favorecer, en los profesionales y agentes educativos, el pensamiento–acción en una labor orientada desde creencias positivas hacia la inclusión, como vector de fuerza hacia procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados y con éxito.

### **1.1 Integración e Inclusión Educativas.**

La normalización y la integración escolar, como principios no solo educativos, sino jurídico – sociales, en su aplicación, han supuesto un marco de desarrollo educativo y programas específicos de intervención, vertebrando toda la atención educativa al alumnado con graves problemas en su proceso de aprender. En España, la Integración, como política y desarrollo de programas, hizo que a lo largo de la década de los 90 del pasado siglo (tomando fuerza en la Declaración de Salamanca del año 1994), se incorporaran niños y niñas en situación clara de riesgo de exclusión, al sistema educativo, ya que este pasó de un currículum cerrado y excluyente, a otro abierto y normalizador, basado en la adaptación y posibilidades de flexibilización.

Posiblemente, no comenzar a llamarse Inclusión en aquella época, podría estar relacionado con lo expresado por Echeita, y mencionado por Guajardo (2008), de que el término integración pareciese más castizo o aceptable que el de inclusión, de tinte más anglosajón; pero sea como fuese, desde ese periodo se ha contribuido a hacer realidad la igualdad de la persona ante la ley; de un lado, a través de un crecimiento normativo referencial, y por otro, a través de recursos, apoyos y servicios, como satisfactores de esas necesidades específicas individuales. Ha generado todo un cambio en la perspectiva socioeducativa y en el desarrollo curricular y organizativo, con un proceso de ruptura de un currículum cerrado, además de cuestionar y eliminar la segregación y discriminación, por motivos de discapacidad o de diferencias individuales. También se ha favorecido un desarrollo actitudinal hacia una respuesta educativa más individualizada, real y de atención a todos los alumnos, por muy distintos y diferentes que pudieran ser. Pero no podía llamarse propiamente inclusión porque, a pesar de esa evolución, que debe juzgarse positiva, quedan elementos que hay que seguir trabajando, medidas que tomar e incluso retomar, valorando otros aspectos que no han sido adecuados en una integración como tal. Ese periodo transcurrido, no ha sido suficiente para cubrir objetivos de un desarrollo actitudinal docente y tutorial, de formación del profesorado, de desarrollo y adaptación curriculares, o de hacer comunidad educativa, aunque en todo caso, sí parece haberse conseguido un mayor acercamiento y disposición del profesorado, así como una mejor relación y coordinación de familia-centros educativos (Luque, 2006).

Con independencia de si ese periodo en el sistema educativo, ha servido como antesala o avanzadilla de un movimiento inclusivo (Carrión, 2001), debemos conducirnos en la reflexión sobre los cambios que han de seguir haciéndose en el sistema y desarrollo educativo, obligándonos tanto a alumnos, como profesores y padres y madres, a modificar nuestra perspectiva sobre los centros educativos. Hablamos de una Escuela de mayor amplitud en todos los sentidos, en la que se trata la educación para todo su alumnado, dentro de un sistema educativo único, que proporciona programas educativos apropiados, estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que, tanto ese alumnado como su profesorado, puedan necesitar. Una escuela que sea un marco de

pertenencia, de aceptación y de apoyo, que trata la satisfacción de las necesidades educativas de todo su alumnado.

La inclusión toma los logros y resultados en el alumnado con discapacidad en el aula ordinaria, su operatividad y programas de intervención (programas de integración anteriores), a la vez que establece nuevos caminos de acción y reflexión sobre otras individualidades y grupos, a los que responder adecuadamente a sus necesidades, sin más añadidos que el de su propia existencia y satisfacción.

Superando las diferencias entre integración e inclusión, esta viene a conceptuarse como un paraguas sobre la diversidad, refiriéndose a cualquier persona y situación, cubriéndose sus necesidades y respuesta educativa. De esta manera se tiene que (Luque, 2006, p. 40):

1. Todo el alumnado es sujeto de atención educativa y social, en los centros educativos, en sus barrios o pueblos y en la sociedad en general.
2. La integración es la puerta de entrada a un sistema inclusivo, en el que no se excluye a nadie, puesto que todos están dentro y el sistema es completo, con respuesta para todos.
3. La inclusión supone una integración "natural", no hay mayoría de normalidad y una minoría de personas con discapacidad, dificultad o desventaja. La inclusión es una interacción sin diferenciación discriminadora, todos tienen su nivel de participación y pertenencia.
4. La ayuda específica a la persona con discapacidad (programas de integración) se cambia por una visión de apoyo a las necesidades educativas de todos y cada uno, como miembros del grupo.
5. En un marco inclusivo, se favorece la seguridad, el reconocimiento, la confianza, la aceptación, el sentimiento de pertenencia y convivencia. Se comparten valores y creencias, favoreciendo la comunidad.

En consecuencia, se hace fundamental un "profesorado cooperativo e interactivo, que adopta una actitud de compromiso ético y un ejercicio moral en sus actuaciones, un marco educativo, integrado e integrador, considerando a todos y cada uno de los individuos que forman la comunidad" (Luque, 2006, p. 40-41). Una escuela inclusiva es, en fin, aquella que da respuesta a todo su alumnado, en sus características personales y atendiendo a sus necesidades educativas, sin exclusión de algún tipo y animando a la pertenencia a la comunidad y a su convivencia.

## **2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.**

Como ya se ha expresado en otro trabajo (Luque y Luque-Rojas, 2015), por atención a la diversidad, entendemos el conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, dan respuesta a las necesidades de todo el alumnado del centro, con el objetivo de evitar la aparición de problemas y dificultades, paliar las disfunciones que hayan podido surgir y favorecer el máximo nivel de desarrollo en los alumnos. Supone pues una respuesta amplia, tratando de conciliar la calidad de la Educación con la equidad de su reparto. Se hace implícito por lo tanto que, esa respuesta educativa, extendida a todo el alumnado, debe considerar particularmente a aquellos niños y niñas que precisan una mayor atención, al no

recibir el ajuste oportuno, ni la adecuación o satisfacción de necesidades. De acuerdo a esa definición, sin ánimo de categorizar, ni de clasificar tipos de alumnado, tan solo con el objetivo de aclarar áreas de intervención, podríamos establecer una atención a la diversidad representada en los grupos de alumnado:

- a) Que se encuentra en un desarrollo normalizado.
- b) Los que presentan trastornos del desarrollo.
- c) Dificultades de aprendizaje.
- d) Discapacidad y trastornos graves o crónicos.
- e) Desventaja sociocultural.

Obviando al primer grupo, haremos algunas aclaraciones conceptuales, en cuanto a los aspectos conceptuales de intervención en la atención a la diversidad (Luque, 2003, p. 3; Luque y Romero, 2002, p. 22):

#### **Discapacidad.**

Circunstancia de aspectos negativos de la interacción del individuo y sus factores contextuales, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Ello supone identificar discapacidad con limitación en la actividad o la dificultad que puede tener una persona para realizar actividades (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001).

#### **Trastornos del Desarrollo.**

Alteración, disfunción o dificultad del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa de una persona (de origen en la infancia o en la adolescencia), que conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos en su contexto.

#### **Dificultades de Aprendizaje.**

Trastornos intrínsecos al alumno, debidos presumiblemente a una alteración o disfunción psiconeurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas (como por ejemplo el lenguaje, la atención, la memoria de trabajo o procedimientos de regulación del pensamiento) directamente implicados en el aprendizaje.

#### **Desventaja sociocultural.**

Causa o condición que produce en una persona o núcleo social, un ambiente no favorable o motivador para el aprendizaje, el acceso a la información y desarrollo cultural, limitando el desarrollo personal y social de la persona.

Más que un trastorno o dificultad, es una causa que puede generar dificultades en el aprender, en el desarrollo afectivo-personal y en lo social, dándose situaciones de discriminación con relación al resto social.

### **2.1 Trastornos del desarrollo.**

Cuando hablamos de Trastornos del Desarrollo hacemos referencia a aquellas limitaciones de inicio en la infancia, que implican una deficiencia o dificultad en algunas funciones, estrechamente relacionadas con la maduración del Sistema Nervioso Central; limitaciones que tienen un curso complejo en su progresión, con determinados índices de remisión. Desde el punto de vista de su intervención, el trastorno de desarrollo puede entenderse como alteración, disfunción o dificultad del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa de una persona, que conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos en el contexto donde se desenvuelve. Por lo tanto, en los trastornos del desarrollo se pueden presentar algunas de las siguientes características (Luque, 2003; Vidal-Abarca, García Ros, y Pérez González, 2010):

- a) Tienen su origen en la infancia o en la adolescencia
- b) Se dan dificultades varias en las capacidades, las habilidades, los conocimientos, etc.
- c) Su intervención psicoeducativa podrá contar con recursos y apoyo, de carácter extraordinario a lo habitual en los centros educativos (alumnos con necesidades educativas especiales o de compensación educativa).
- d) En lo social tendrán necesidad de apoyos o redes de ayuda, buscando la adaptación a sus contextos.

Existe acuerdo entre países y sistemas educativos, sociales y de salud, en el reconocimiento de discapacidad, para algunos trastornos del desarrollo (aunque no en todos), así como en apreciar menos la discapacidad en menores de seis años (Educación Infantil). En este sentido, se puede valorar discapacidad en personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo, limitaciones intelectuales, motoras o sensoriales y en algunos otros trastornos, pero en todo caso, queda claro que la discapacidad no es sinónimo, ni se constituye, desde un trastorno del desarrollo.

Podríamos insistir en que, la discapacidad, no es en sí, un diagnóstico clínico por su asociación a un trastorno, sino que es resultado de su relación recíproca entre la capacidad, las variables físicas y de situación, sociales y de recursos, a las que se puede añadir la especificidad del trastorno.

### **2.2. Dificultades de Aprendizaje.**

Las Dificultades de Aprendizaje, se incluyen en los trastornos del desarrollo (DSM-IV), o bien como trastornos específicos del aprendizaje, en el eje de los trastornos del desarrollo neurológico del DSM-V. En ambos, desde su concepción de trastornos intrínsecos al alumno, sobre la base de una alteración o disfunción psiconeurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas (como, por ejemplo, el lenguaje, la atención, la memoria de trabajo o procedimientos de regulación del pensamiento) directamente implicados en el aprendizaje (Romero, y Lavigne, 2005). Aunque cabría hablar también, de otras dificultades de aprendizaje con un carácter extrínseco, debidas a factores socio-educativos o de instrucción, que interfieren la adecuación necesaria del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta concepción tendremos dos marcos de intervención, el primero centrado en actuaciones sobre procesos básicos que, una vez logrados en el aprendiz, pueden transferirse al proceso de enseñanza y aprendizaje en habilidades académicas. Y el segundo, como un conjunto integrado de corrección y entrenamiento de habilidades cognitivas e instrumentales, obteniéndose un desarrollo de enseñanza y aprendizaje de las habilidades académicas. En esta concepción cabría decir que los resultados o productos de rendimiento de aprendizaje de los programas de intervención en procesos básicos, han tenido resultados poco eficaces al no conseguir en el alumnado con dificultades de aprendizaje, una mejora de su nivel, básicamente, porque no se producen los efectos de transferencia y generalización supuestos o esperados. Por el contrario, podría confirmarse que los alumnos con Dificultades de Aprendizaje, mejoran tras una intervención específica en estrategias de aprendizaje o de pensamiento, configurándose así una respuesta educativa a la realidad concreta del alumnado (Luque, y Rodríguez, 2006).

### **2. 3. Discapacidad.**

Dentro de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001), la discapacidad es valorada como circunstancia de aspectos negativos de la interacción del individuo y sus factores contextuales, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Se distancia así de una concepción médica o anclada en la deficiencia, para aceptarse como un estado o situación, en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto.

La discapacidad no es, por tanto, una entidad aislada en las personas (característica negativamente individualizada), sino que debe expresarse como un adjetivo o atributo complejo, formado tanto por condiciones contextuales como personales, que conllevan la necesidad de compensación en su vida personal y social, así como de la comunidad y la responsabilidad de esta, en la accesibilidad para la participación plena de la vida en sociedad. Por lo tanto, será importante saber que (Luque y Rodríguez, 2007, p. 7):

- a) El contexto donde se desarrolla un individuo con discapacidad influye en su realización y crecimiento como persona, favoreciendo o limitando su independencia. De este modo, un entorno centrado en las dificultades y no favorecedor de sus potencialidades y habilidades, puede situarle en una situación de desventaja social y cultural.
- b) La sociedad y la comunidad donde convive la persona con discapacidad es responsable de crear un entorno accesible que permita su desarrollo y su participación plena de las diferentes facetas de la vida en sociedad.

Desde una vertiente educativa, la discapacidad va a depender tanto de las limitaciones funcionales de la persona, como de las ayudas disponibles en el contexto, por lo que la reducción o compensación de limitaciones vendrá de la mano de una intervención o provisión de servicios y apoyos, que se centren en el desarrollo de capacidades y en el papel que representa la sociedad en general y, el contexto académico en particular.



#### **2.4. Desventaja sociocultural.**

Aceptamos el término como alusivo al menor conocimiento o nivel de desarrollo en una cultura, de una persona o grupo humano, quedando en una circunstancia de inferioridad, con respecto a un supuesto nivel medio o general de una población. Siendo evidente la dificultad de establecer ese nivel medio y cómo se deba valorar a la población respecto a lo normativo, nos referimos, de forma general, a un sector que, debido a diferencias culturales exclusivamente (determinada etnia, otras nacionalidades o aspectos de inmigración), conforman un tipo de personas que, en principio, se ven vulnerados por una situación no acorde con sus costumbres, lengua y circunstancias sociofamiliares. En este sentido, se trataría de una desventaja social, al menos de inicio, con un menor entendimiento o falta de armonización, en lo exclusivamente cultural.

Sobre esta precisión, por desventaja sociocultural entendemos una causa o condición que produce en un alumno o alumna o núcleo social, un ambiente no favorable o motivador para el aprendizaje, limitando el desarrollo personal y social de ese alumnado. Aunque desde un punto de vista exclusivamente diagnóstico, no es un trastorno o dificultad en sí misma, sí es una causa que puede generar dificultades en el aprender, en el desarrollo afectivo-personal y en lo social, al darse situaciones de desventaja con relación al resto social. Esta desventaja o falta de condiciones sociofamiliares, económicas, o de cualquier otra índole (marginación, problemas graves de salud, drogadicción), supone un estado de condiciones personales-afectivas en el alumnado, que debe preverse o recuperarse.

Por lo tanto, rechazando el predominio de una cultura sobre otra y defendiendo la convivencia de los distintos grupos de las actuales sociedades multiculturales, debe buscarse alcanzar una interdependencia enriquecedora, basada en la valoración y el reconocimiento mutuo. Concretando, para una realidad escolar y centro educativo, las dificultades que pueden encontrarse con relación a los aspectos culturales, podrían resumirse en la mayor o menor adaptación al sistema socioeducativo por parte de grupos o personas, bien por motivos de idioma, de tipo social, de asimilación cultural o por desfase significativo, debido a una escolarización irregular.

Los tipos de alumnado anteriores, deben ser considerados como grupos determinados para una atención específica, pero no especial (por distante o distintiva), tan recuperadora o compensadora (no segregadora), como integradora en lo social y en un desarrollo de programas personalizados, en los que se podrá hacer uso o no de recursos y servicios especializados, dentro de un marco normalizador. Esto es así, en tanto en cuanto una Escuela Inclusiva, invoca una concepción de aprendizaje que tiene en cuenta el desarrollo de la persona, sus características individuales y sus diversas circunstancias, aportando la respuesta adecuada a las necesidades de los mismos.

En este desarrollo conceptual, el término de Necesidades Específicas de Apoyo educativo, podría sustituir al de necesidades educativas especiales, en tanto que este puede suponer una reiteración de las necesidades (al menos en los alumnos con discapacidad), incidiendo en la visión de trastorno y su estigma. Por lo tanto, cualquier niño o niña con discapacidad puede presentar NEAE, diluyéndose en la diversidad del alumnado, expresándose tan solo su asociación a las limitaciones que pudiera presentar, pero vinculándolas al núcleo de interacción mutua individuo-contexto (Luque, y Luque-Rojas, 2015). Aspecto que es

consecuente con una ruptura de barreras al aprendizaje y a la participación, tanto en la terminología de Ainscow (2001) y Booth y Ainscow (2000), como de la OMS (2001).

### **3. ELEMENTOS DE DISCUSIÓN Y DE REFLEXIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN UN ÁMBITO INCLUSIVO.**

De acuerdo con Ainscow (2005), Ainscow y Miles (2009), Ainscow, et al. (2006), Alonso y Araoz (2011), Echeita (2006), Escribano y Martínez-Cano (2012), Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), situarnos en un ámbito de educación inclusiva, no es un simple cambio de terminología (por el de integración), es algo que va más allá de la accesibilidad e integración de alumnos que anteriormente eran excluidos en la escuela ordinaria. Implica una inmersión, una vivencia y una convivencia en los valores de aceptación, colaboración, respeto y trabajo conjunto entre todos los sectores de la comunidad escolar, con un particular aprecio a los alumnos y alumnas más desfavorecidos, como sujetos de compensación y apoyo. La Escuela se convierte en un centro de cambio, en todos sus niveles de trabajo, en el que se involucran los agentes e instituciones (madres y padres, entidades sociales, administración educativa), con objetivos de desarrollo de personas y ciudadanos, que generen y convivan en valores y actitudes sociomorales. El marco de respuesta de una Educación Inclusiva, se fundamenta, tanto en el respeto a ser diferente, como en la aceptación y valoración de la diversidad de los grupos sociales. Al fin y al cabo, la diversidad cultural es patrimonio común de la humanidad (UNESCO, 2009).

De acuerdo a lo anteriormente expresado, debe aceptarse que la Inclusión es un principio (referencia dentro de un marco ético) y, a la vez desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) un aspecto de derecho positivo. Cualquier sistema educativo, ha de promover el desarrollo personal y social, entendido desde unas necesidades, a las que se satisfacen con respuestas, dentro de un marco de igualdad de derechos y en un sistema equitativo, con medidas de ajuste social y educativo. Esto implica nuevos planteamientos sobre el papel de la Educación Especial como marco de respuesta a los alumnos y alumnas con necesidades específicas, dentro de una Escuela Inclusiva. Hagamos al respecto alguna sugerencia, con objetivos de favorecer el pensamiento-acción del profesorado y sus actitudes en la atención a la diversidad de su alumnado.

#### **3. 1. *¿Normalidad o amplitud de la diversidad?***

Cualquier maestro o maestra sabe apreciar las diferencias de sus alumnos y alumnas; diferencias que se encuentran más en las ejecuciones de las tareas o respuestas a las actividades, que en las valoraciones diagnósticas, con las que se clasifican a los alumnos y por las que reciben apoyo. Debería aceptarse, en consecuencia, una definición de la normalidad como la amplitud de personas y situaciones. Por el contrario, la normalidad es apreciada desde un marco estadístico, con una determinada amplitud de frecuencia (media y desviación correspondiente) y una norma de referencia o comparación de lo bueno o lo apropiado. Desde esta visión, la curva normal viene a ser la representación perfecta de una situación, en la que lo normal, frecuente y bueno, se conforma con unos criterios de desviación. De ello se deduce que las NEAE serán elementos de los extremos y, a estos, se acudirá para la respuesta específica o de Educación Especial, valorada como diferente

(distancia a los valores medios) y aportada como algo adicional o extraordinario. Circularidad asociada a un discurso de la diferencia. Una visión desde la que, de acuerdo con algunos autores (Florian, 2013; Luque, 2008; y Luque y Luque-Rojas, 2013; Youdell, 2006) seguimos manteniendo límites y entidades diagnósticas, que hacen perdurar lo normal como lo usual o frecuente, dejando los extremos para lo diferente (raro o infrecuente).

De todo ello deberíamos centrarnos en una visión de normalidad, coherente con el concepto de diversidad dentro de un marco inclusivo, aceptando que:

- La Educación es un derecho, que se desarrolla en la Escuela a través de procesos de enseñanza–aprendizaje, justos y en adecuación a cada uno de los alumnos. Por lo tanto, las diferencias son algo normal (lo frecuente, natural o lógico), lo que no debe ser normal es el trato diferente y segregador.
- La atención que se presta al alumnado se hace, no sobre la diferencia de una media o conjunto, sino sobre las necesidades observadas, surgidas de un análisis de las características individuales, de historias personales y de los contextos.
- Las características individuales (capacidades, aptitudes, habilidades) son modificables, ya que el desarrollo no está determinado, considerando con Vygotsky (1979), que el aprendizaje tira del desarrollo, siempre que se cuente con procesos de enseñanza eficaces. Por lo tanto, los objetivos no son terminales, sino de desarrollo y de cambio; hay pues propuestas y resultados de progreso.

En suma, una visión de normalidad en la que las capacidades, habilidades y competencias del alumnado pueden progresar, sin determinismos, situándola en la amplitud poblacional y no necesariamente referida a lo bueno, adecuado o inadecuado.

### **3. 2. ¿Educación Especial o respuestas específicas?**

La Educación Especial, a través de las políticas de integración, desde la década de los 80 del pasado siglo, ha contribuido notablemente a la inclusión en los niños y niñas con limitación, a través de las actividades de aula ordinaria y de apoyo, así como en la mejora de su autonomía personal y social. Además, como afirman algunos autores (Florian, 2013; Hegarty, 2007) las estrategias de enseñanza y las intervenciones que han sido diseñadas para atender a niños y niñas con una discapacidad determinada, han resultado beneficiosas para otros alumnos.

Siendo esto cierto, también lo es que la discapacidad nos sitúa en un dilema de la diferencia (Minow, 1990; Norwich, 2008), según el cual, la respuesta o actuaciones especiales, suponen el remedio para la diferencia, pero, a la vez, favorece la continuidad del estigma asociado a esa diferencia. En este sentido, el concepto de NEAE puede ser un elemento de ruptura de la circularidad de esos argumentos, en tanto en cuanto, las NEAE, son resultado de evaluaciones psicoeducativas o pedagógicas, que persiguen exclusivamente una respuesta justa a las características de los alumnos y alumnas. De esta forma se evitan connotaciones de tipo diagnóstico, que segregan o hacen hincapié en la diferencia.

Ciertamente, existen diferencias educativas entre los estudiantes, que aconsejan un apoyo especializado, pero tras un conocimiento exhaustivo del alumno y de sus necesidades, con propósitos de mejora de sus condiciones de accesibilidad en general, de medidas de

adaptación o de procedimientos específicos. Son medidas específicas, porque al aplicarse a una determinada persona y su situación, contribuyen a su crecimiento, accesibilidad y adaptación, por lo tanto, no la aleja de su comunidad, sino que la hace más perteneciente y participativa en ella. Se desarrollan así los principios de normalización y de inclusión.

Cuando nos cuestionamos sobre quién va a necesitar un apoyo más especializado, debemos ser conscientes de considerar el efecto de la distinción. Esto es, valorar si la enseñanza especializada justifica apartar a los alumnos de su grupo. Esta cuestión es de particular relevancia en la Educación Especial, ya que podemos apreciar que esta, justifica sus actuaciones por el uso de diferentes estrategias de enseñanzas que, siendo efectivas en algunos casos de niños y niñas con limitaciones, son susceptibles de generalizarse al alumnado valorado con necesidades educativas especiales; generalización que justifica a su vez, la diferencia del alumno por su diagnóstico. A este respecto, podría convenirse en que, hacer uso de estrategias de enseñanza, aplicadas según la necesidad educativa de un determinado alumno, es un ejercicio de buena práctica docente, de forma que se puede prescindir de adjetivos justificadores de una atención especializada, aceptándose respuestas específicas.

#### **4. CONCLUSIONES**

Con el término de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) debe entenderse un concepto complejo, en la medida que alude a una filosofía educativa de atención a todo el alumnado, con el reconocimiento de sus diferencias individuales y la adecuación de la respuesta educativa. Pero a la vez, es un término de desarrollo operativo de esa respuesta, en tanto que, desde el conocimiento del alumno o alumna, pueden darse las planificaciones y desarrollos, curricular, escolar, personal o social. Se define pues como un constructo educativo-inclusivo, alejado de las connotaciones de diferenciación, cuando no de segregación, de períodos o sistemas educativos anteriores, en los que la perspectiva clásica de diagnóstico (exclusividad de la causa individual-orgánica) se asociaba a un desarrollo prácticamente inmodificable, teniendo la Educación posibilidades limitadas. Con el término NEAE se hace énfasis en el contexto, servicios y apoyos, y en la correcta asociación alumnado-profesorado-recursos, todo ello dentro de un ámbito integrador, normalizador y de cooperación.

Ante un alumno o alumna con dificultades, el maestro debe cuestionarse y actuar sobre qué necesita ese alumno para su apoyo, en el que puede participar el profesor especialista, no tanto en una vertiente de apartamiento (especial), sino en el ámbito regular de clase, considerándose al especialista como un recurso propio del aula, complementario o colaborativo al tutor. Esto nos lleva, de acuerdo a Florian (2013) a expresar que lo importante, es la forma en que los maestros responden a las diferencias individuales cuando enseñan a todo el grupo, las decisiones que han de tomar sobre el trabajo de ese grupo y cómo utilizan el conocimiento de los especialistas. Esto supone un cambio cultural y profesional-docente, que no debe demorarse en el área de la educación especial. Por ende, desde una óptica inclusiva, la actuación docente y tutorial con el alumnado con discapacidad puede contemplar algunas consideraciones (Florian, 2013, p. 34):

- a) Conocimiento de las características individuales para saber sus necesidades educativas. La evaluación y diagnóstico forma parte de ese conocimiento.
- b) Apreciación de las diferencias individuales, evitando los aspectos negativos de una valoración e identificación de algunos alumnos como diferentes.
- c) Establecimiento de la especificidad de las necesidades educativas, evitando el adjetivo especial como distintivo (estigma) y centrarlas en el alumno y la práctica en el aula ordinaria.
- d) Consecución de objetivos en el aprendizaje, a través de la participación y cooperación en el aula.
- e) Coordinación y colaboración entre profesores especialistas y profesores tutores, hacia el alumnado con apoyos en el aula ordinaria.

Siguiendo el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000) y a Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002), podríamos indicar al profesorado algunas consideraciones para su reflexión-acción, en una respuesta equitativa a la diversidad del alumnado, contemplando procesos eficaces de enseñanza-aprendizaje, a modo de respuesta o intervenciones de inclusión, reduciendo obstáculos al aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002, p. 97-110):

- a) Un espacio de valores y actitudes de acogimiento, ayuda y colaboración.
- b) Respeto entre profesores y alumnado, con la cooperación de las familias.
- c) Buenas expectativas sobre el alumnado, respeto a todos y a cada uno en su personalidad.
- d) Equitativo en la atención hacia aprendizajes de calidad.
- e) Organización de la atención a la diversidad en la coordinación de los apoyos, hacia intervenciones de inclusión, reduciendo obstáculos al aprendizaje y la participación.
- f) Procesos de aprendizaje desde una planificación de actividades y de unidades didácticas adecuadas y accesibles a todo el alumnado, con la participación activa en el aprendizaje y la colaboración entre los estudiantes.
- g) Una evaluación motivadora de logros y una disciplina basada en el respeto mutuo.
- h) Una docencia construida sobre el apoyo al aprendizaje del alumno, favoreciendo su participación y cooperación.
- i) Los recursos son elementos de apoyo y aprovechamiento pleno, entendiéndose tanto en recursos materiales como en la experiencia y capacitación del profesorado.

Las diferencias en el aprendizaje o en el desarrollo evolutivo de los niños y niñas, deben considerarse una variación y no una desviación. Esto es nuclear en una Educación Inclusiva, en la que se persigue combatir actitudes discriminativas, creando comunidades de acogida, favoreciendo procesos de enseñanza adecuados a las necesidades individuales y estableciendo en suma, una educación para todos. Cuando un niño o una niña presenta alguna limitación, del tipo que sea, debe aceptarse como propio de una diversidad social, diversidad que no es mala o problemática, sino que debe ser respetada y es compatible con la calidad educativa, por lo tanto, no es necesario separar a los alumnos por el hecho de ser diferentes. Rompamos el círculo negativo del diagnóstico/estigma; la diversidad es un aspecto esencial de la calidad educativa, convirtiéndose, como acertadamente recogen

Beltrán (2011) y Beltrán y Pérez (2011), en la clave que expresa mejor el punto crítico de un paradigma personal que, en la actualidad, se distinga de los paradigmas institucional, administrativo e instruccional, anteriores.

El respeto a las diferencias individuales, referidas a capacidades, necesidades o características de aprendizaje, lleva implícito la eliminación de cualquier forma de discriminación. La Escuela en su organización y actuaciones, debe reducir las barreras al aprendizaje, promocionando el éxito en cada uno de los niños y niñas. El cambio del término dificultad de aprendizaje por el de barreras al aprendizaje, supone pasar de una clave explicativa individual del posible fracaso escolar, a otra clave explicativa de carácter social, de comprensión y apoyo. Todo ello nos lleva a apreciar la íntima conexión entre el grado de madurez democrática y de justicia social, con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, así como el compromiso de promoción y de logro de objetivos de acceso universal y equitativo a una educación de calidad para todos los niños y niñas.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial. (2003). *Necesidades Educativas Especiales en Europa* [Publicación monográfica]. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_es.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_es.pdf)
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78- 83.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona, España: Horsori.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alonso, M. J., y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación española*. Madrid, España: Ed. Cinca.
- Beltrán, J. A. (2011). La educación inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 338, 5-9.
- Beltrán, J. A., y Pérez, L. F. (2011). Más de un siglo de Psicología Educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* [Versión digital PDF]. Recuperado de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice\\_de\\_Inclusion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf)
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.
- Escribano, A., y Martínez-Cano, A. (2012). *La formación inclusiva del profesorado*. Madrid. Narcea.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Guajardo, E. (2008). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23.
- Hegarty, S. (2007). Special education and its contribution to the broader discourse of education. En L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 528–536). London: Sage Publications.
- Luque, D. J. (2003). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/372Luque.PDF>.
- Luque, D. J. (2006). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Luque, D. J. (2008). Valores y necesidades educativas especiales: Elementos para un estudio psicoeducativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 125-136.
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3-4), 201-223.

- Luque, D. J. (2014). Inclusión y necesidades específicas de apoyo educativo: Algunas reflexiones psicoeducativas. Seminario sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile.
- Luque, D. J., y Luque-Rojas, M. J. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Revista SUMMA Psicológica UST*, 10(2), 57-72.
- Luque, D. J., y Luque-Rojas, M. J. (En prensa). Educación inclusiva y diversidad: Reflexiones psicoeducativas desde la práctica orientadora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Luque, D. J., y Rodríguez, G. (2006). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios diagnósticos. Criterios de intervención pedagógica*. Sevilla, España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Luque, D.J. y Rodríguez, G. (2007). *Guía de orientación al profesorado del alumnado con discapacidad de la universidad de Málaga* [Versión PDF]. Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad. Vicerrectorado de Servicios a la Comunidad Universitaria. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.uma.es/publicadores/servcomunidad/wwwuma/guia.pdf>
- Luque, D. J. y Romero, J. F. (2002). *Trastornos del Desarrollo y Adaptación Curricular*. Málaga: Aljibe.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion and American law*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287- 304.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Recuperado de [http://conadis.gob.mx/doc/CIF\\_OMS.pdf](http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf)
- Porras, R., González, O., y Acosta, M. (2005). *Haciendo realidad la escuela inclusiva*. Valladolid: MCEP.
- Romero, J. F., y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje Unificación de criterios diagnósticos. Definición, características y tipos*. Sevilla, España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vidal-Abarca, E., García Ros, R., y Pérez González, F. (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusion and student subjectivities*. Dordrecht. Springer.