

¿HA DESAPARECIDO EL MODELO DEL DÉFICIT EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL ACTUAL?

Has the Deficit Model Disappeared in Current Special Education?

María-Teresa GÓMEZ-DEL-CASTILLO¹

Universidad de Sevilla. España

mgomezdelcastillo@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-1320-6644>

Antonio AGUILERA-JIMÉNEZ

Universidad de Sevilla. España

aguijim@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-5329-4872>

Recepción: 31 de octubre de 2024

Aceptación: 3 de septiembre de 2025

RESUMEN: A pesar de la evolución de la educación especial desde modelos segregadores de orientación clínica centrados en los déficits diagnosticados hacia modelos inclusivos de orientación educativa centrados en la respuesta a las necesidades educativas detectadas, la legislación española, así como muchas de las prácticas habituales en las actuaciones de sus comunidades autónomas, parecen seguir respondiendo al modelo centrado en el déficit, supuestamente superado, aunque revestido de un lenguaje más actualizado, el de las necesidades educativas. En este trabajo se pretende argumentar esta afirmación y contribuir al análisis entre los profesionales y los legisladores implicados en la atención a la diversidad de necesidades educativas. Se propone dividir el trabajo de los orientadores que trabajan para los centros educativos; que existan por zonas geográficas los “equipos de orientación para el diagnóstico” y que se creen “equipos de orientación para la inclusión” en cada uno de los centros de Infantil, Primaria y Secundaria que trabajen para responder a las necesidades de la comunidad educativa (alumnado, docentes y familias), actuando a partir de evidencias científicas

¹ Autor de correspondencia.

para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos de un centro. Se trata de dos perfiles profesionales distintos que precisan de una formación diferente.

PALABRAS CLAVE: Educación especial; déficit educativo; integración escolar; necesidades educativas especiales; educación inclusiva.

ABSTRACT: Despite the evolution of Special Education from segregative, clinically-oriented models focused on diagnosed deficits toward inclusive, educationally-oriented models centered on responding to identified educational needs, Spanish legislation –as well as many of the usual practices carried out by its autonomous communities– still appears to respond to the deficit-centered model, which is supposedly outdated, albeit now framed in more modern language: that of educational needs. This paper aims to argue this claim and contribute to the analysis among professionals and policymakers involved in addressing the diversity of educational needs. It proposes dividing the work of guidance counselors who work in educational centers. Specifically, it suggests the creation of geographically based “Diagnostic Guidance Teams,” alongside the establishment of “Inclusion Guidance Teams” within each early childhood, primary, and secondary school. These inclusion teams would work to address the needs of the educational community (students, teachers, and families) by acting on the basis of scientific evidence to improve learning for all students in a school. These are two distinct professional profiles that require different training.

KEYWORDS: Special education; educational deficit; school integration; special educational needs; inclusive education.

1. Introducción y objetivo

En un sugerente artículo de Florian (2014), la autora se pregunta si ha llegado el fin de la Educación Especial con la inclusión educativa, respondiendo que lo que se necesita es un nuevo comienzo basado en lo que llama pedagogía inclusiva (Florian y Kershner, 2009; Florian y Black-Hawkins, 2011; Florian y Beaton, 2022), que define como “un enfoque que trasciende los conceptos de educación especial y educación regular, pues se basa en el proceso de proporcionar apoyo a todos, teniendo en cuenta las diversas características y necesidades de aprendizaje de cada uno” (p. 27). Más recientemente, Ortiz-González (2023) insiste en esta misma línea al señalar la necesidad de “hacerse una visión retrospectiva sobre la situación de la educación especial, con el fin de ir cerrando algunas puertas e ir abriendo algunas ventanas que renueven el aire en el que vayamos a respirar desde la teoría y desde la práctica en el ámbito de la diversidad” (p. 11).

En efecto, en unos momentos en los que las propuestas inclusivas parecen estar máximamente vigentes (hasta la antigua *Revista de Educación Especial* se llama ahora *Revista de Educación Inclusiva*), es necesario plantearse el futuro que aguarda a la educación especial y reflexionar acerca de “algunas puertas que deben

cerrarse y de algunas ventanas que deben abrirse”, y para eso es importante conocer la situación actual de la que se parte (Ortiz-González, 2023).

En este trabajo presentamos algunas reflexiones con el propósito de argumentar que, a pesar de los cambios terminológicos experimentados en los últimos años y, en particular, la aparición del concepto de “necesidades educativas especiales” (muy relacionado con el de escuela inclusiva), la legislación y la práctica profesional no han asumido muchas de las propuestas del denominado “modelo inclusivo centrado en las necesidades educativas”, sino que siguen respondiendo al denominado “modelo clínico centrado en el déficit” en mayor medida de lo que cabría esperar y de lo que sería deseable (Gallego Echeverri, 2023). Pensamos que lo original de esta aportación es contribuir a la toma de conciencia de la situación actual de la atención a las necesidades educativas específicas en España desde la que puedan abordarse las transformaciones sugeridas por otros autores como Ainscow (1999), Florian (2014) y Ortiz-González (2023), entre otros.

2. Un poco de historia: del modelo centrado en el déficit al modelo centrado en las necesidades educativas

Es sabido que los primeros profesionales que se ocuparon del estudio de las discapacidades fueron médicos de distintas especialidades (Aguilera-Jiménez y Moreno, 2004). De esas raíces proceden términos que aún se siguen usando como “diagnóstico”, “tratamiento” y “pedagogía terapéutica”, entre otros. De esos orígenes procede también el hecho de buscar causas orgánicas como explicación de tales trastornos. Incluso, cuando en los años sesenta del siglo pasado los psicólogos estadounidenses proponen una nueva categoría diagnóstica que añadir a la lista de discapacidades (nos referimos al concepto de “dificultades específicas del aprendizaje”) (Aguilera-Jiménez y García, 2004a), uno de sus criterios de definición es la denominada “cláusula etiológica” según la cual, para diagnosticar a alguien con esa etiqueta, una de las condiciones que se debe cumplir es que fuera consecuencia de una causa orgánica, ya sea estructural o funcional, ya sea real o inferida.

Estos argumentos, cuando se trasladan al ámbito educativo (de la educación especial), dan lugar a propuestas de actuación que se centran en el déficit (sensorial, intelectual, motor, etc.) que el escolar presenta, incrementándose la relación de posibles déficits conforme van siendo identificados, unos más consensuados entre los investigadores y otros menos, como es el caso del trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (León-Sanromá, 2008). Así, se fue consolidando un modo de proceder que acabó denominándose “modelo del déficit” o “modelo centrado en el déficit”.

Según este modelo, el déficit o la discapacidad se caracteriza por dos aspectos clave: 1) es innato o, al menos, aparece en los primeros momentos del desarrollo y 2) es estable, inmodificable a lo largo del tiempo (Marchesi, 1999).

Desde estos supuestos, las propuestas de evaluación van dirigidas a “diagnosticar”, con la mayor precisión posible, el tipo, subtipo y subsubtipo de la discapacidad que el alumno presenta, apareciendo diversos tests y pruebas diagnósticas, criterios de diagnóstico diferencial, definiciones y clasificaciones de los distintos trastornos. Por otra parte, una vez realizado ese diagnóstico clínico preciso, la intervención consiste en agrupar a los que han sido etiquetados de igual manera en centros o aulas específicas, formadas por un alumnado lo más homogéneo posible, en donde reciben ayudas asistenciales o propuestas educativas “adaptadas” a sus supuestas posibilidades. Se asume que aquellos que no están capacitados para seguir una vía educativa ordinaria necesitan una vía educativa alternativa, especial, diferente a la ordinaria. Esta orientación clínica es la dominante en una educación especial segregadora, destinada a escolares con algún tipo de discapacidad, que asume el modelo de actuación centrado en el déficit.

Más tarde entran en escena profesionales del mundo de la educación que comienzan a desarrollar con éxito experiencias de integración del alumnado con discapacidad en las aulas y centros ordinarios (Marchesi, 1999; Ortiz-González, 2023). Estas experiencias, junto con el cambio de mentalidad basado en el respeto a los derechos humanos, hacen que aparezcan propuestas basadas en los principios de normalización, sectorización, individualización e integración (Verdugo, 2004). Se inician así procesos de integración del alumnado con dificultades en las aulas ordinarias pensadas para alumnado sin problemas de aprendizaje. Más tarde, las propuestas integradoras resultan insuficientes y se acaba planteando la necesidad no solo de que las aulas ordinarias acojan a escolares con discapacidad, sino de que las escuelas y las aulas se transformen para que esa acogida pueda ser exitosa, pasándose de hablar de “integración” a “inclusión” (Marchesi, 1999; Marín, 2019; Ortiz-González, 2023).

Este proceso de transformación desde modelos clínicos (como es el modelo centrado en el déficit) a otros modelos educativos (como es el modelo centrado en las necesidades educativas) experimenta un momento de cambio cualitativo cuando Mary Warnock (1978) publica en el Reino Unido el informe encargado por la Comisión de Educación Británica, en el que propone el término de “Necesidades Educativas Especiales”, señalando que el elemento clave que ha de determinar la intervención educativa no es el diagnóstico de la discapacidad o el déficit, sino la identificación de lo que cada escolar necesita para tener éxito en su aprendizaje; de hecho, se evita asignar esa denominación a determinados grupos de alumnos, sino que se afirma que cualquiera, en cualquier momento, puede tener necesidad de una actuación educativa especial. Así, se pasa del “modelo centrado en el déficit” al “modelo centrado en las necesidades educativas”.

No se niega la posibilidad de que un escolar tenga problemas médicos, psicológicos o sociales de los que deban ocuparse los servicios sociales o sanitarios y sus profesionales (médicos, psicólogos, asistentes sociales...), sino que desde este nuevo modelo se señala que es responsabilidad del sistema educativo y de sus profesionales (docentes) el abordaje de sus problemas “educativos”, de sus dificultades para aprender, para eliminarlas o, al menos, reducirlas todo lo que sea posible. En

consecuencia, el objetivo de la evaluación educativa no es determinar la etiqueta diagnóstica que describe el déficit “que el alumno tiene”, sino descubrir qué es “lo que el alumno necesita” para optimizar su proceso de aprendizaje escolar. Por otra parte, el objetivo de la intervención no es segregar al alumnado a centros o aulas específicas donde se le proporcione una educación adaptada (a lo que ya sabe hacer, podría añadirse), sino poner a su disposición los apoyos, los recursos, las estrategias y las medidas que satisfagan las necesidades educativas detectadas a fin de que pueda llegar a alcanzar los estándares de aprendizaje propuestos. Y esto, no solo para los alumnos con discapacidad, sino para todos (Olmos y Lastres, 2022).

Todos los niños y las niñas tienen necesidades educativas y por eso existen las escuelas. Mientras que unos aprendizajes, los llamados “biológicamente primarios”, se producen de manera espontánea por medio de la mera exposición, sin que nadie nos lo enseñe explícitamente (como, por ejemplo, andar o el lenguaje oral), otros son “biológicamente secundarios” y exclusivamente culturales y, por tanto, solo pueden aprenderse mediante la enseñanza (como, por ejemplo, la lectoescritura) (Geary, 2007). Para adquirirlos, especialmente estos últimos, los niños tienen “necesidad de una actuación educativa” explícita; lo que sucede es que esas necesidades pueden ser diferentes para cada niño, de modo que se puede establecer un gradiente de necesidades desde las más habituales y ordinarias a las más extraordinarias. Cerca de este segundo polo es donde se sitúan las denominadas necesidades educativas “especiales” (Warnock, 1978).

Estas “necesidades educativas especiales” pueden derivarse de condiciones personales del individuo (como sus mayores o menores capacidades, su salud, su grado de desarrollo en las distintas dimensiones evolutivas...) o de sus circunstancias sociales, económicas o culturales (inmigrante, privación sociocultural, familias desestructuradas...). Es bueno conocer unas y otras porque pueden darnos pistas para saber qué es lo que necesitan para que su aprendizaje sea exitoso y en su escolarización reciba los apoyos que necesita. Pero el hecho de que den pistas para que los docentes podamos saber qué intervención educativa necesitan no significa que tales necesidades se deriven directamente del diagnóstico médico o social. Así, por ejemplo, dos personas con diagnósticos diferentes (pongamos por caso, trastorno del espectro autista y parálisis cerebral) pueden tener una misma necesidad educativa (por ejemplo, un sistema alternativo de comunicación) y dos personas con el mismo diagnóstico (pongamos por caso, discapacidad auditiva) pueden tener necesidades diferentes (p. e., enseñanza de lengua de signos o un entrenamiento en lectura labial).

En resumen, desde el modelo centrado en las necesidades educativas se asume que no es suficiente conocer la etiqueta con que el déficit es diagnosticado para saber qué actuación educativa hace falta en cada caso concreto, sino que lo esencial es saber cuáles son las necesidades educativas de cada escolar concreto y cómo podemos satisfacerlas con los recursos que tengamos a nuestra disposición o que podamos y debamos conseguir. De esta manera, desde organismos internacionales (Unesco, 1994), se abre paso una escuela abierta a todos y una educación inclusiva (Ainscow, 1995, 1999). En consecuencia, la educación especial se aleja de aquel

itinerario educativo “alternativo” al ordinario presente en las propuestas segregadoras, incluso al itinerario “complementario” de propuestas integradoras, ambas destinadas a un tipo de alumnado, para fundirse en una propuesta educativa “extraordinaria” que dé respuesta a las necesidades educativas de todos desde una escuela que incluya toda la diversidad de necesidades educativas, con independencia de cuáles sean las razones que las provocan (Arnáiz, 1996); lo que se ha dado en denominar “pedagogía inclusiva” (Florian y Kershner, 2009; Florian y Black-Hawkins, 2011; Florian y Beaton, 2022). Una clarificadora visión de la evolución desde una educación especial segregadora a otra inclusiva, así como una certera descripción de lo que es e implica esta última, puede verse en Ortiz-González (2023).

3. ¿Ha desaparecido totalmente el modelo centrado en el déficit de las prácticas actuales en educación especial?

Aunque el término “necesidades educativas especiales” surge en el Reino Unido casi al mismo tiempo que en España se introducían los principios de normalización e integración (Ortiz-González, 2023), esta expresión sigue siendo clave (más aún si cabe) en las más actuales propuestas de atención a la diversidad en una escuela inclusiva.

Desde que se difundió y popularizó, hace casi cincuenta años, el Informe Warnock (1978), el término “necesidades educativas especiales” aparece en todo tipo de documentos sobre educación españoles, desde textos legales de las administraciones estatal y autonómicas hasta los proyectos curriculares de los centros y las programaciones didácticas de cualquier aula. Pero ¿significa esto que se ha asumido realmente en la práctica cotidiana el “modelo centrado en las necesidades educativas” como sería necesario para avanzar hacia la inclusión?

Merece la pena recordar que en los diseños curriculares base que precedieron a la publicación de la LOGSE (MEC, 1989a, 1989b, 1989c) se hablaba de necesidades educativas especiales no para referirse a actuaciones o recursos que los escolares puedan necesitar, pero, al menos, no se identificaban con condiciones del alumnado (discapacidades, dificultades de aprendizaje, altas capacidades...) o circunstancias de su contexto, sino que se identificaban con los problemas de aprendizaje más frecuentes en cada etapa educativa (ver Tabla 1).

En leyes educativas posteriores empieza a aparecer un término nuevo, el de “necesidades específicas de apoyo educativo”, con el que se pretende incluir, bajo esa denominación, cualquier circunstancia o condición que pueda hacer que un estudiante requiera apoyos educativos. De este modo la denominación de “alumno con necesidades educativas especiales” queda reservada a aquellos que presenten alguna discapacidad cognitiva, sensorial, física, etc., pero no al alumnado con otro tipo de trastornos. Así, en el artículo 71 de las últimas leyes educativas podemos ver, además, que, cuando se habla de “necesidad específica de apoyo educativo”, lo que se presenta es una clasificación de discapacidades y trastornos más propia del modelo de evaluación e intervención centrado en el déficit y no una relación de

TABLA 1. Necesidades educativas especiales más frecuentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en los Diseños Curriculares Base (1989)

En Educación infantil (MEC, 1989a)	En la percepción del entorno físico y social.		• Retrasos o deficiencias en el desarrollo perceptivo y perceptivo-motor.
	En lo emocional, social y afectivo.		• Problemas de conducta, aislamiento o miedos. • Problemas de autoestima. • Problemas de motivación para el esfuerzo.
	En el lenguaje y la comunicación.		• Retraso en algunas funciones del lenguaje. • Pobreza del lenguaje. • Problemas de lenguaje asociados a otras deficiencias.
	En la interacción social.		• Rechazo al contacto social. • Ser rechazado por otros.
	En hábitos.		• Aseo. • Vestido. • Alimentación. • Etc.
En Educación Primaria (MEC, 1989b)	En lenguaje oral.	Problemas asociados a trastornos de personalidad.	• Bajos niveles de comunicación. • Desinterés por la comunicación. • Rechazo a la comunicación.
		Problemas asociados a privación sociocultural.	• Pobreza de vocabulario. • Escaso uso de algunos tiempos verbales. • Dificultades para descontextualizar mensajes. • Uso limitado del lenguaje. • Baja comprensión y expresión oral. • Código lingüístico restringido.
		Problemas de articulación.	• Dislalias. • Disfemia. • Por timidez o inseguridad.

TABLA 1. Necesidades educativas especiales más frecuentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en los Diseños Curriculares Base (1989)

		Problemas graves y específicos.	• Asociados a sordera. • Disartrias. • Disfasias. • Afasias. • Disglosias.	
	En la lectura y escritura.	En la lectura.	• En mecánica lectora. • En comprensión lectora.	
		En la escritura.	Según tipo de escritura.	• En escritura espontánea. • Dictado (ortografía convencional). • Copiado.
			Según el tipo de problema.	• De transcripción fonema/grafema (ortografía natural). • Morfosintáctico.
		Otros.	• Problemas motores graves que afectan a la lectura y escritura.	
	En lengua extranjera.		• Problemas derivados de su novedad. • Por insuficiente dominio de la lengua materna. • Por discapacidad auditiva.	
	En matemáticas.		• Por estudio prematuro de ciertos contenidos. • Por enseñanza inadecuada. • Por falta de conocimientos y/o habilidades previas.	
	En conocimiento del medio.		• Dificultades en la identificación con los grupos sociales de pertenencia y referencia. • Dificultades en los hábitos de higiene, alimentación, cuidado personal, etc. • Dificultades con conceptos, procedimientos y actitudes propias del área.	

TABLA 1. Necesidades educativas especiales más frecuentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en los Diseños Curriculares Base (1989)

	En el área de expresión artística y educación física.	• Problemas perceptivos y/o motores. • Problemas con vivencias y sentimientos negativos.
En Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 1989c)	En el desarrollo personal y social (adolescencia y...).	• ... autoconcepto. • ... identidad. • ... autoestima. • ... rendimiento.
	En el desarrollo intelectual.	• Retraso en el acceso a las operaciones formales. • Dificultades en habilidades metacognitivas. • Problemas de motivación para el esfuerzo.
	En la interacción con iguales.	• Falta de destreza para las relaciones sociales. • Rechazo de los compañeros.
	Absentismo y abandono.	• Falta habitual de asistencia. • Abandono de la escolarización
	En relación con las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia.

“necesidades” que orienten la actuación profesional a la identificación y satisfacción de las mismas (ver Tabla 2).

Esos mismos planteamientos se siguen en legislaciones autonómicas. Así, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, encontramos que en el anexo II de las *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el Protocolo de Detección, Identificación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Organización de la Respuesta Educativa* (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2017), vigente en la actualidad, cuando se habla de “necesidades educativas especiales” se vuelven a identificar con las distintas discapacidades (ver Tabla 3), siendo este un subgrupo de personas con “necesidades específicas de apoyo educativo”, de modo que todos los escolares con necesidades educativas especiales tienen necesidades específicas de apoyo educativo, pero no todos los que tienen necesidades específicas de apoyo educativo presentan necesidades educativas especiales.

TABLA 2. Las necesidades específicas de apoyo educativo en la LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020)		
LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
Necesidades educativas especiales.	Necesidades educativas especiales.	Necesidades educativas especiales.
		Retraso madurativo.
		Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
Dificultades específicas de aprendizaje	Dificultades específicas del aprendizaje.	Trastornos de atención o de aprendizaje.
	TDAH.	
		Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
		Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
Altas capacidades intelectuales.	Altas capacidades intelectuales.	Altas capacidades intelectuales.
Incorporación tardía al sistema educativo.	Incorporación tardía al sistema educativo.	Incorporación tardía al sistema educativo.
Condiciones personales o de historia escolar.	Condiciones personales o historia escolar.	Condiciones personales o de historia escolar.

Fuente: Jaén (2021).

TABLA 3. Categorías del censo para la asignación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)	
1. Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	
Trastornos graves del desarrollo.	Retrasos evolutivos graves o profundos. Trastornos graves de desarrollo del lenguaje. Trastornos graves del desarrollo psicomotor.

TABLA 3. Categorías del censo para la asignación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (<i>continuada</i>)	
ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)	
Discapacidad visual.	Baja visión. Ceguera.
Discapacidad intelectual.	Discapacidad intelectual leve. Discapacidad intelectual moderada. Discapacidad intelectual grave. Discapacidad intelectual profunda.
Discapacidad auditiva.	Hipoacusia. Sordera.
Trastornos de la comunicación.	Afasia. Trastornos específicos del lenguaje: expresivos, mixtos y semántico-pragmáticos. Trastornos del habla: disartrias, disglosias y disfe-mias.
Discapacidad física.	Lesiones de origen cerebral. Lesiones de origen medular. Trastornos neuromusculares. Lesiones del sistema osteoarticular.
Trastornos del espectro autista.	Autismo. Síndrome de Asperger. Síndrome de Rett. Trastorno desintegrativo infantil. Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.
Trastornos graves de conducta.	Trastorno disocial. Trastorno negativista desafiante. Trastorno de comportamiento perturbador no espe-cificado
Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.	TDAH: Predominio del déficit de atención. TDAH: Predominio de la impulsividad-hiperactividad. TDAH: Tipo combinado.
Otros trastornos mentales.	
Enfermedades raras y crónicas.	

TABLA 3. Categorías del censo para la asignación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)	
2. Alumnado con dificultades de aprendizaje	
Dificultad específica de aprendizaje.	Dificultad específica de aprendizaje de la lectura o dislexia. Dificultad específica de aprendizaje de la escritura - disgrafía. Dificultad específica de aprendizaje de la escritura - disortografía. Dificultad específica de aprendizaje del cálculo o discalculia.
Dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje.	
Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite.	
Dificultades del aprendizaje derivadas de trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad.	
3. Alumnado con altas capacidades intelectuales	
Sobredotación intelectual.	
Talento simple.	
Talento complejo.	
4. Alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio	

Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017, pp. 151-152).

¿Cuál es, entonces, el panorama con el que nos encontramos y cuáles son los desafíos de cara al futuro?

En un artículo ya citado se plantean algunas cuestiones a las que la educación inclusiva debe dar respuesta como ¿cuál debe ser el currículo de una escuela inclusiva? y ¿cómo se puede adaptar el currículo a las necesidades?, entre otras (Ortiz-González, 2023, p. 19) y destaca el documento *Acción para la Inclusión* como una guía a seguir para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva (O'Brian *et al.*, 1989). Pero la cuestión es ¿podremos conseguirlo si bajo las mismas palabras se esconden conceptos diferentes? Porque lo que se observa es que en las normativas legislativas citadas (y en la cotidianidad de muchos docentes) se usan términos y expresiones nuevas (necesidades educativas especiales o necesidades educativas específicas) para

referirnos a realidades antiguas (trastornos, discapacidades...) que etiquetan las diferentes problemáticas. Dicho de otro modo, lo que encontramos es que, en la práctica, sigue vigente el antiguo modelo clínico, centrado en el déficit, maquillado con un vocabulario propio del modelo centrado en las necesidades educativas que sería necesario en una escuela inclusiva que atienda a la diversidad de necesidades con independencia de cuál sea la causa de las mismas. Y, como veremos más adelante, este uso de un nuevo lenguaje para referirse a etiquetas menos nuevas es paralelo al mantenimiento de prácticas más propias del modelo de actuación centrado en el déficit (García-Barrera, 2023); las palabras son diferentes, pero las políticas, la cultura y las prácticas de las que hablan Booth *et al.* (2002) no han cambiado suficientemente. Así, existe un desfase entre el discurso legal y profesional y las actuaciones que se llevan a cabo (etiquetaje del alumnado con diagnósticos clínicos; bajas expectativas hacia el alumnado con necesidades educativas especiales; confusión de las necesidades “educativas” del alumnado con otras de tipo médico, social o psicológico a las que los docentes no pueden responder; segregación escolar y curricular, entre otras).

Es posible que sea la resistencia a desaparecer de las prácticas arraigadas en el modelo centrado en el déficit las que hayan tenido como consecuencia el uso de un lenguaje políticamente correcto, pero alejado de su significación real (Huerta-Solano *et al.*, 2023), pero también es cierto que el uso de nuevas expresiones (como “necesidades educativas especiales”) para referirse a etiquetas diagnósticas clínicas (como “discapacidad”) no ayuda a la transformación hacia centros y aulas más inclusivos (Ponce y Riveros, 2021).

Detallaremos a continuación algunas de estas actuaciones que pueden apreciarse en diversos agentes presentes en los centros educativos.

3.1. *Las actuaciones de los departamentos y equipos de orientación*

Como consecuencia de lo anterior, con sistemas de clasificaciones y subclasificaciones de categorías diagnósticas como las señaladas en la Tabla 3, los procedimientos de evaluación que desarrollan los equipos y los departamentos de orientación lo que buscan es identificar el diagnóstico más preciso con el que etiquetar a los alumnos.

Por otra parte, como consecuencia de ese modo de evaluar, las propuestas de intervención educativa suelen ser estereotipadas (la misma para todos los que tienen el mismo diagnóstico) al hacerse en función de la etiqueta diagnóstica y no en función de la “necesidad” educativa, corriéndose el riesgo de articularse en torno a medidas segregadoras basadas en adaptaciones del currículo a las posibilidades actuales del alumno o, en los casos más extremos, en programas de desarrollo individual llevados a cabo en centros o aulas específicas (Eurydice, 2024).

3.2. *Las actuaciones de los docentes*

Por su parte, muchos docentes usan la etiqueta diagnóstica (cuya utilidad es describir un trastorno), dándole una función explicativa que no tiene, es decir, señalándola como causa del problema (“Tiene problemas de lectura porque tiene dislexia”).

Como señalan Montoya-Rodríguez y Molina Cobos (2017), “con los diagnósticos descriptivos se corre el peligro de que lleguen a convertirse en una explicación tautológica que confunde la concreción del trastorno con el concepto explicativo” (p. 48). A continuación, la reacción es decir que qué pueden hacer ellos si el problema es algo del que son responsables problemas orgánicos del propio escolar (discapacidad sensorial, intelectual, dislexia, TDAH o lo que sea) o su entorno (familia, origen sociocultural...) (Montoya-Rodríguez y Molina Cobos, 2017; Álamo y Llorent, 2024). De esta manera, y teniendo en cuenta que los discursos condicionan las expectativas docentes (Rist, 1999; Candela *et al.*, 2021), se conforman con mantenerlo en el aula con tareas “adaptadas” o derivarlo al médico, al psicólogo, al asistente social o a los especialistas de audición y lenguaje o pedagogía terapéutica, para que sean ellos los que intervengan ante su problema médico, psicológico o social, pues ellos no son especialistas en esos ámbitos (Culque-Núñez *et al.*, 2024).

Y, efectivamente, no lo son. Ante esos problemas médicos, psicológicos o sociales nada pueden hacer y actúan bien al derivar a los chicos a los profesionales adecuados si detectan problemas de esa naturaleza. Pero ante los problemas educativos sí que pueden y deben actuar; ante los problemas y dificultades de aprendizaje sí son los docentes los profesionales adecuados ante los que deben actuar identificando cuáles son las “necesidades educativas” del alumnado (no las necesidades médicas, psicológicas o sociales de las que deben ocuparse otros, quizá en paralelo) para proporcionar los apoyos, los recursos y las actuaciones que den satisfacción a esas necesidades a fin de que puedan alcanzar los objetivos y las competencias curriculares (o los más aproximados a ellos que sea posible) que corresponden a su etapa educativa y que son comunes a todo el alumnado, y todo ello en el marco de una escuela y un aula inclusiva. Los procedimientos de evaluación dinámica (Navarro *et al.*, 2014) y los experimentos de enseñanza (Dockrell y McShane, 1997) son estrategias que permiten identificar tales necesidades y pueden ser empleadas por cualquier docente (Álam y Llorent, 2024). Y, además, en una escuela inclusiva, esa es responsabilidad no solo del profesor especialista en pedagogía terapéutica (que, dicho sea de paso, debería llamarse de “pedagogía inclusiva”), sino también de los docentes no especialistas trabajando todos de manera colaborativa. Como señala Ortiz-González (2023), “el modelo de aula inclusiva sería aquella en la que tanto la enseñanza como el aprendizaje se realiza en equipo, todos juntos, colaborando los estudiantes e integrando al personal de apoyo en el aula inclusiva” (p. 19).

Una propuesta de actuación ante casos de necesidades educativas específicas al alcance del profesorado puede encontrarse en Aguilera-Jiménez y García (2004b).

3.3. *Las actuaciones de la Administración educativa*

Pero ¿qué pueden hacer orientadores y docentes si la legislación vigente, como hemos visto más arriba, orienta hacia un modo de proceder centrado en el déficit? Pues, si es necesario, saltarse esas orientaciones y actuar con base en evidencias científicas y no en normativas legales, aunque a veces basta con saber leer ya que, por ejemplo, en el anexo II de las Instrucciones de la Junta de Andalucía, al cuadro

citado anteriormente en el que aparece la clasificación de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, antecede el siguiente párrafo (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2017, p. 153):

Modificación de 8 de marzo de 2017 del Anexo I de la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones *para el registro y actualización de datos en el censo* del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información “Séneca”. Esta modificación actualiza y sustituye la realizada el 22 de junio de 2015. (La cursiva es nuestra)

Es decir, la clasificación propuesta está pensada para “registrar y actualizar un censo de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”, que a su vez está directamente relacionado con los recursos otorgados al centro, pero no se dice que sea para diseñar la intervención educativa que se necesita en cada caso. El problema es que si ese instrumento es la base del trabajo de los servicios de orientación para realizar los informes que entregan a los docentes y equipos directivos para incluir los diagnósticos en los programas previstos (programa Séneca en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía), a fin de que la Administración envíe al centro los recursos necesarios, entonces resulta que un instrumento creado para una cosa se usa para otra distinta para lo que no es adecuado. Si, además, las medidas previstas en cada caso son las que la legislación propone (Eurydice, 2024), entonces la consecuencia no es otra que una actuación centrada en el déficit y no en las necesidades educativas entendidas como aquello que el escolar en cuestión necesita.

Hacer un censo de las distintas NEAE es un objetivo legítimo de la Administración educativa, que necesita saber la prevalencia de cada trastorno en su ámbito de actuación a fin de distribuir los recursos presupuestarios entre todos ellos. Pero si los departamentos y equipos de orientación se limitan a hacer ese trabajo, ¿a quienes sirven?, ¿a las necesidades de la Administración o a las de los escolares, de sus familias y de sus profesores?

Tampoco parece razonable pedir a los departamentos y los equipos de orientación que hagan un trabajo doble con los recursos que cuentan: 1) diagnosticar de la manera más precisa posible, según los sistemas clasificatorios y parámetros del modelo centrado en el déficit, para hacer el censo que necesita la Administración educativa y 2) identificar las actuaciones educativas que cada alumno precisa en función de sus necesidades, según los parámetros del modelo centrado en las necesidades educativas.

4. Conclusiones y recomendaciones

Como consecuencia de lo expuesto, es necesaria una reflexión compartida por la Administración educativa, los servicios de orientación, los docentes y la sociedad en general acerca de qué significan las palabras que usamos al referirnos a la educación especial y a la atención a la diversidad en aulas inclusivas. Y, sobre

todo, analizar qué modelos de actuación (de evaluación e intervención) subyacen al uso que hacemos de las palabras. De lo contrario, corremos el riesgo (como está sucediendo) de interpretar de manera incorrecta o considerar imposibles de llevar a cabo propuestas inclusivas como, por ejemplo, las de O'Brian *et al.* (1989), Booth *et al.* (2002), Florian y Beaton (2022) u Ortiz-González (2023), entre otras muchas.

En segundo lugar, se necesita articular modelos de actuación educativa orientados a la detección y la respuesta a las necesidades educativas que sustituyan a los modelos clínicos orientados al diagnóstico. Y, sobre todo, difundirlos entre orientadores y docentes, tanto en su formación inicial como permanente, a fin de que estén más presentes en las actuaciones educativas habituales en los centros (Aguilera-Jiménez y García, 2004b).

En tercer lugar, manteniendo la necesidad de una formación especializada, la formación inicial y permanente de todo el profesorado (no solo de los denominados especialistas en pedagogía terapéutica) también debe incluir los conocimientos, los procedimientos y las actitudes (competencias) necesarias para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado desde modelos educativos y no clínicos.

Por último, dada su enorme influencia en las actuaciones que se llevan a cabo en las aulas, las Administraciones educativas deberían, por una parte, ser más cuidadosas en el vocabulario que usan y más precisas en los conceptos que manejan a fin de no inducir a confusiones en los profesionales de la educación. Y, por otra, deberían dotar a los centros de los recursos necesarios para que la atención a la diversidad de necesidades educativas sea posible en centros inclusivos; por ejemplo, creando servicios de orientación educativa en cada centro (y no solo en los institutos de Educación Secundaria) a fin de que puedan responder de manera adecuada a las necesidades de la Administración y a las de las escuelas. O quizá sea el momento de plantearse dividir el trabajo: que los equipos de orientación de zona sigan haciendo diagnósticos para la Administración siguiendo la normativa legal que se establezca en cada momento (“Equipos de Orientación para el Diagnóstico”) y que se creen “Equipos de Orientación para la Inclusión” en cada uno de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que trabajen para responder a las necesidades de la comunidad educativa (alumnado, docentes y familias), actuando a partir de evidencias científicas para mejorar la calidad de la educación de su centro.

Se trata de dos perfiles profesionales distintos que precisan de una formación diferente, con una orientación clínica en un caso y con una orientación educativa en otro. Las facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación deberían plantearse esta cuestión, pues si la formación inicial que imparten se orienta hacia la clínica y el déficit, cuando lleguen a la escuela llevarán ese modelo y no el educativo que se necesita. En ese caso, aunque se establezcan los dos perfiles profesionales anteriormente indicados, si quienes llegan a ellos no tienen la formación que se requiere, distinta para cada uno de ellos, no habremos adelantado nada.

Como consecuencia de este análisis podemos señalar algunas consideraciones y sugerencias que susciten el diálogo que creemos necesario para avanzar en una educación especial inclusiva:

1. Todos los alumnos tienen necesidades educativas y por eso existen los centros escolares. Algunos tienen necesidades educativas diferentes a las de la mayoría, bien por causas orgánicas (p. e., discapacidad) o ambientales (p. e., privación sociocultural). En estos casos hablamos de necesidades educativas “especiales” o “específicas”.
2. No debería usarse la expresión “necesidades educativas especiales” como sinónimo de “discapacidad”, sino para referirse a las actuaciones, apoyos y/o recursos que algunos estudiantes precisan para alcanzar el mayor grado de aprendizaje posible desde una actitud de altas expectativas y en el marco de un currículo del éxito. Dichos recursos, apoyos y/o actuaciones deben dispensarse en el entorno menos restrictivo posible.
3. El proceso de evaluación de un alumno con dificultades para aprender debe tener por objetivo identificar cuáles son las actuaciones que necesita para superar tales dificultades y no buscar con la mayor precisión posible la etiqueta diagnóstica que describa el trastorno que el alumno tiene.
4. Con independencia de cuál sea el diagnóstico, la actuación “educativa” debe estar dirigida a satisfacer las necesidades particulares del alumno que las presenta. Debe ser, por tanto, una actuación: a) educativa (que pueda ser realizada por profesionales de la educación en contextos educativos), b) asequible (que pueda llevarse a cabo con los recursos disponibles en el centro en cada momento), c) personalizada (en función de las necesidades educativas detectadas) y no estereotipada (en función de la categoría diagnóstica asignada), d) sistemática (que siga un protocolo de actuación adecuado y no sea una secuencia de ocurrencias o acciones descoordinadas) y e) interaccionista (que tenga en cuenta tanto variables del escolar como de su contexto).
5. El hecho de que haya que responder a las necesidades “educativas” con actuaciones “educativas” no significa que en algunos casos sean necesarios otros tipos de actuaciones (médicas, psicológicas, sociales...) y, cuando así sea, los educadores deberían derivar el caso a los profesionales adecuados, sin que ello sea razón para omitir la intervención educativa necesaria.
6. Es necesario que existan profesionales capaces de desarrollar los procesos de evaluación dirigidos a identificar las necesidades educativas y proponer las actuaciones que sean respuesta adecuada a ellas. Si los actuales servicios de orientación deben continuar haciendo diagnósticos a fin de hacer un censo de los diferentes trastornos, otros profesionales deberían asumir esa responsabilidad. Los docentes especialistas en educación especial podrían ser esos profesionales, aun contando con la colaboración de otros especialistas en equipos multidisciplinares.
7. La formación inicial de los docentes (en particular de los especialistas en educación especial) y orientadores debería dotarles de las competencias profesionales (conocimientos, procedimientos y actitudes) necesarias para desempeñar ese perfil profesional.
8. La legislación educativa debería facilitar el desarrollo de los puntos anteriores y contribuir a evitar la confusión que se origina cuando hay discrepancias entre

los modelos inclusivos que se proponen y las intervenciones segregadoras que se derivan en la práctica del uso de modelos centrados en el déficit, aunque se envuelvan en un lenguaje supuestamente centrado en las necesidades educativas.

Esta es una problemática que debe ser debatida entre quienes se dedican a la investigación y la formación de orientadores y docentes, el profesorado de las distintas etapas educativas no universitarias, especialmente los dedicados a la Educación Especial, y los que tienen que adoptar decisiones de política educativa. Sea esta reflexión una aportación más al debate.

5. Financiación

Este trabajo ha recibido financiación del proyecto de I+D+I: *Impacto de las Actuaciones Educativas, de la Red Andaluza de Escuelas Comunitarias de Aprendizaje, sobre el Rendimiento y la Convivencia Escolar* (PID2021-122302N), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia: PID2021-122302NA-100).

6. Referencias

- AGUILERA-JIMÉNEZ, A. y GARCÍA, I. (2004a). El concepto de dificultades del aprendizaje. En A. AGUILERA-JIMÉNEZ (Coord.), *Introducción a las dificultades del aprendizaje* (pp. 39-82). McGraw-Hill.
- AGUILERA-JIMÉNEZ, A. y GARCÍA, I. (2004b). Evaluar interviniendo, intervenir evaluando. Un modelo de actuación ante casos de dificultades de aprendizaje. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 309-322. <https://doi.org/10.55414/bkb69d93>
- AGUILERA-JIMÉNEZ, A. y MORENO, F. J. (2004). La historia de las dificultades del aprendizaje. En A. AGUILERA-JIMÉNEZ (Coord.), *Introducción a las dificultades del aprendizaje* (pp. 1-38). McGraw-Hill.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 37-49.
- ÁLAMO, M. y LLORENT, V. J. (2024). Formación de la identidad del profesorado en prácticas. Relaciones con la formación y actitudes hacia la diversidad cultural. *Revista Internacional de Psicología Educativa*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.17583/ijep.12542>
- ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 16, 25-34. https://skat.ihmc.us/rid=1Q2CYP7YD-205V3KL-35RT/Escuelas_Para_Todos.pdf
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M. y SHAW, L. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, 2. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.sipimpact.org/documents/Why-Inclusion/Index-English.pdf>
- CANDELA, P., JIMÉNEZ, E. M. y BLANCO, M. (2021). Del estigma a la colaboración docente: la transformación de una 'escuela extraordinaria'. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 227-244. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2017). Anexo II. En *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el Protocolo de Detección, Identificación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Organización de la Respuesta Educativa*. (pp. 153-162). Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CULQUE-NÚÑEZ, C. A., GONZABAY-MEDINA, N. y RENTERÍA-CÁRDENAS, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- DOCKRELL, J. y McSHANE, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Paidós.
- EURYDICE. (2024). *Atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/atencion-las-necesidades-educativas-del-alumnado-en-centros>
- FLORIAN, L. (2014). 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. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/7_2_003
- FLORIAN, L. y BEATON, M. (2022). Inclusive pedagogy in action: Educating all children in the 21st century. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 384-398. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037427>
- FLORIAN, L. y BLACK-HAWKINS, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- FLORIAN, L. y KERSHNER, R. (2009). Inclusive pedagogy. En H. DANIELS, H. LAUDER y J. PORTER (Eds.), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (pp. 173-183). Routledge.
- GALLEGU ECHEVERRI, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- GARCÍA-BARRERA, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- GEARY, D. C. (2007). Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. En J. CARLSON y J. R. LEVIN (Eds.), *Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology* (pp. 1-99). Information Age Publishing.
- HUERTA-SOLANO, C. I., GUTIÉRREZ-CRUZ, S, DÍAZ-LARA, K. A., LÓPEZ-CUÉLLAR, J. B., FIGUEROA-GONZÁLEZ, J. A. y CHÁVEZ-GÓMEZ, P. (2023). La necesidad de un lenguaje técnico en el estudio de la educación inclusiva. *Revista de Educación y Desarrollo*, 65, 99-108.
- JAÉN, A. (2021). *El alumnado NEAE en la nueva norma educativa. Nueva clasificación en la LOMLOE*. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo-AFOE. <https://www.afoe.org/alumnado-neae-lomloe/>
- LEÓN-SANROMÁ, M. (2008). Controversias en torno al diagnóstico y tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Atención Primaria*, 40(8), 426-427. <https://doi.org/10.1157/13125411>
- LOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- MARCHESI, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS, *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Alianza Editorial.
- MARÍN, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). (1989a). Necesidades educativas especiales más frecuentes. En *Diseño Curricular Base. Educación Infantil* (pp. 105-111). MEC. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/disenio-curricular-base-educacion-infantil_167594/
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). (1989b). Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria. En *Diseño Curricular Base. Educación Primaria* (pp. 426-435). MEC. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/disenio-curricular-base-educacion-primaria_167958/
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). (1989c). Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Secundaria. En *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 656-663). MEC. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/disenio-curricular-base-educacion-secundaria-obligatoria-tomos-i-y-ii_167590
- MONTOYA RODRÍGUEZ, M. y MOLINA COBOS, F. J. (2017). Efectos estigmatizantes del diagnóstico psicológico en niños. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(1), 47-58. <https://doi.org/10.1989/iejhpe.v7i1.194>
- NAVARRO, J. J., MORA, J., LAMA, H. y MOLINA, A. (2014). Evaluación dinámica y desarrollo potencial de aprendizaje. En J. J. NAVARRO, J. MORA, H. LAMA, y A. MOLINA, *Evaluación dinámica de procesos lectores* (pp. 15-42). EOS.
- O'BRIAN, J., FOREST, M., SNOW, J. y PEARPOINT, J. (1989). *Action for Inclusion. How to improve schools by welcoming children with special needs into regular classrooms*. The Frontier College Press.
- OLMOS, A. y LASTRES, N. (2022). Analyzing educational integration: Experiences of policies to attend migrant pupils in Spain. *Social and Education History*, 11(3), 201-227. <https://doi.org/10.17583/hse.10272>
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- PONCE, N. y RIVEROS, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 345-357. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043ponce18>
- RIST, R. C. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportes de la teoría del etiquetado. En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 615-629). Ariel.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Unesco/MEC. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>

- VERDUGO, M. Á. (2004). De la segregación a la inclusión escolar. *Revista Virtual, Fundación Iberoamericana Down21*. <https://www.down21.org/revista-virtual/1579-revista-virtual-2004/revista-virtual-enero-2004/2137-de-la-segregacion-a-la-inclusion-escolar.html>
- WARNOCK, M. H. (1978). *Special Educational Needs, report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office.