



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Análisis evolutivo de la Educación Especial

Autora

Patricia Berné Pallaruelo

Directora

Soledad Larrosa Montañés

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2013-2014

Índice

Introducción.....	Pág. 3
Antecedentes.....	Pág. 4
Legislación de la Educación Especial.....	Pág. 13
Conceptualización del término.....	Pág. 19
El currículum de la Educación Especial.....	Pág. 29
Factores personales que intervienen en la Educación Especial.....	Pág. 43
Conclusiones.....	Pág. 64
Referencias bibliográficas.....	Pág. 68

Análisis evolutivo de la Educación Especial

- Elaborado por Patricia Berné Pallaruelo.
- Dirigido por Soledad Larrosa Montañés.
- Depositado para su defensa el 12 de Diciembre de 2014.

Resumen

La Educación Especial es una disciplina educativa individualizada para aquellos niños y jóvenes que presentan necesidades especiales.

Desde el punto de vista académico, rompe con el currículum general dado en el aula ordinaria. Además para el completo desarrollo del alumno que precisa de esta atención es imprescindible configurar las ayudas que garanticen su desarrollo integral.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el objetivo de mi trabajo es un análisis sobre el recorrido de la educación especial, mencionando los principales conceptos de sus inicios, su evolución legislativa, las características que la definen, las programaciones a nivel de intervención que hacen posible su continuo desarrollo y el papel referido al devenir en nuestra sociedad.

Por tanto, a partir del estudio de estas cuestiones, pretendo obtener una visión de la Educación Especial en la que queden fijos los principios en los que ésta se fundamenta, la importancia de su implicación en la vida social y educativa de todas las personas y la concienciación como futura maestra de pedagogía terapéutica del apoyo moral y didáctico que estos alumnos precisan.

Palabras clave

Educación Especial, Necesidades Educativas, Diversidad, Adaptaciones Curriculares.

ANTECEDENTES

La historia de la Educación Especial ha estado ligada históricamente al concepto y a la idea que se tenía de la persona que necesitaba de ayuda.

Hasta mediados del siglo XIX no aparece la Educación Especial como cuerpo de conocimientos pedagógicos-didácticos encargado de las personas con algún tipo de deficiencia. Anterior a dicho concepto, el futuro de estas personas era muy diferente. En un principio, los niños/as que nacían o desarrollaban cualquier tipo de problema solían ser eliminados. Más adelante se crearon los primeros asilos caritativos para ellos.

El modelo predominante en el siglo XIX era el modelo demonológico, el cual plantea un comportamiento anómalo llevado a cabo por una persona que está poseída por algún tipo de ser. También se señalaba un modelo biológico-médico, que explicaba dicho comportamiento asociado a la existencia de un desequilibrio en la persona

Desde este punto de vista, la literatura nos proporciona numerosos ejemplos acerca de la consideración social que han recibido estas personas. Por ejemplo, en la Edad Media y durante el Renacimiento muchas personas con discapacidad servían para divertimento de la realeza (bufones), pero a su vez cohabitaba una realidad distinta para ellos, ya que disfrutaban de un nivel de vida considerablemente superior al del resto de la población de su Época y en contraposición, también era frecuente que las personas con discapacidad fueran víctimas de un trato cruel. Una práctica común era abandonar en el bosque a los recién nacidos que tenían algún tipo de deficiencia o lanzarlos al río para que murieran. A su vez, para aquellos que conseguían alcanzar la edad adulta, la vida tampoco les resultaba fácil. (Bragg, 1997).

En un principio se puede pensar que estos ejemplos son sólo historias de la Antigüedad, sin embargo, en ocasiones podemos llegar a leer relatos que nos muestran que la historia reciente se asemeja a esa etapa de la Antigüedad.

➤ **Orígenes de la Educación Especial**

Aunque muchos norteamericanos creen que la educación especial comenzó en los Estados Unidos, en 1975, tras la aprobación de la Ley Nacional conocida como IDEA (de la que más adelante nombraré y analizaré sus principios más relevantes), su origen se remonta a hace 200 años.

Los primeros estudios que hacen referencia a lo que actualmente se considera la Educación Especial se relacionan a la educación de alumnos con deficiencias sensoriales. En este aspecto, el precursor y padre de dicha disciplina fue **Jean Marc Gaspard**; un médico especializado en el tratamiento de niños sordos que destacó por su labor de educador de sordomudos en el Instituto de Sordomudos de París a finales del s.XIX, y sobre todo por la reeducación de Víctor de l'Aveyron; conocido como el niño salvaje de Aviñón. Aunque Itard no pudo hacer una evaluación a largo plazo de los aprendizajes realizados por Víctor, su forma de trabajar con él marcó el inicio de una nueva era para los niños con discapacidad, en la cual el papel educativo adquirió una relevancia y participación fundamental.

Los logros de Itard fueron trasladados a Estados Unidos en 1846 por uno de sus alumnos: Edouard Seguin, que publicó el primer tratado de Educación especial que reconocía las necesidades de los niños con discapacidad (*The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children*).

Por ello, del mismo modo que la Educación Especial consiguió arraigarse en Estados Unidos, fue consiguiendo atraer popularidad en Europa:

- En Italia, a principios del siglo XIX Motessori fue el primero que trabajó con alumnos que poseían discapacidades cognitivas para demostrar que estos niños podían aprender desde edades muy tempranas si se les proporcionaban las experiencias adecuadas en entornos estimulados y ricos para ellos.
- En 1817, Gallaudet viajó a Europa con el objetivo de que varios expertos en la educación de sordos le acompañasen a Estados Unidos a implantar sus modelos de educación.

- En 1832 Howe; un famoso abolicionista norteamericano, fundó el New England Asylum for the blind y en 1848, creó la Massachusetts School for Idiotic and Feeble-Minded Children.

De esta manera, se fueron extendiendo poco a poco estos programas cuyo objetivo fundamental era satisfacer las necesidades especiales de los alumnos con discapacidad, a los que se les había negado hasta entonces el acceso a la educación. Estos programas se impartían en centros residenciales para deficientes.

➤ **El camino hacia una Educación Especial**

Los profesionales de finales del s.XIX creían en la dignidad individual de cada alumno, sin tener en cuenta las necesidades especiales de aprendizaje. Por ello, dichos profesionales se entrenaban para trabajar con el objetivo de conseguir enseñar a todos los estudiantes, lo cual trajo como consecuencia la existencia de una aceptación de su especial instrucción educativa.

Sin embargo, esta visión optimista no tardó mucho en derrumbarse debido a que no se impartían clases de educación especial porque estas personas no estaban totalmente aceptadas ni las medidas educativas disponibles se adaptaban a sus necesidades en los centros públicos. Los centros residenciales se convirtieron en instituciones represivas.

Los motivos de tal declive fueron que no había suficientes clases disponibles así como la exclusión a algunos niños por no cumplir ciertos criterios exigidos entonces para ser escolarizados como no poder hablar, andar o ir solos al servicio.

Pese a esto, muchos de estos niños siguieron su formación como bien podían; viviendo en casa de sus padres o incluso en algunos casos llegaron a encontrar un empleo. Por el contrario, otros fueron obligados a ingresar en instituciones donde en el peor de los casos, murieron por falta de cuidados o fueron ocultados por sus familias para evitar la discriminación y los perjuicios por parte del resto de la sociedad.

Aunque se considera que los primeros centros residenciales en los que se impartían programas de educación especial comenzaron a funcionar a finales del s.XIX, enseguida se convirtieron en lugares en los que se recluía y aislaba a las personas con discapacidad.

Este hecho supuso una desilusión para el fomento de la educación especial ya que los niños con discapacidad no se podían convertir en gente normal. Parecía como si estos niños no fuesen dignos de que se realizasen inversiones en su educación e incluso llegó un momento en que las personas con discapacidad eran vistas como un grupo que podía llegar a corromper a la sociedad. Aunque ésta no era una actitud muy extendida a finales del s.XIX, las expectativas negativas acerca de dichas personas fueron ampliándose durante el s.XX; en el que prevalece el concepto de deficiencia asociado a la educación especial. Además, estas deficiencias se consideran estar determinadas por factores innatos que difícilmente puedan modificarse, lo cual trae consigo dos grandes consecuencias según Machesi y Martin, 1990:

- Necesidad de detectar de forma precisa el déficit o trastorno a partir de la utilización de los tests de inteligencia, como los elaborados por Galton y Binet (empleados para la detección y clasificación de los distintos niveles y categorías de retraso mental).
- Desarrollo de una atención educativa especializada y separada de la institución educativa ordinaria.

Estos hechos, dan lugar a la aparición en las escuelas de educación especial; basada en una atención institucional especializada de las personas con deficiencias. A finales del s.XIX se produce un incremento del número de escuelas especiales para ciegos y sordos así como la institucionalización de los deficientes mentales; la cual se prolonga hasta principios del s.XX.

Aunque a lo largo de toda la primera mitad del s.XX, como ya he reseñado, continuaron estando presentes los prejuicios hacia las personas con discapacidad, también surgieron cambios importantes sobre los factores que afectaron a la educación:

- La psicología conductista hizo hincapié en factores ambientales como explicación a la conducta del deficiente y que ésta, sea el resultado de aprendizajes o estimulación inadecuados.
- Desde el ámbito organizativo continúa la idea de que prevalezcan las escuelas específicas para los alumnos con deficiencias, justificando esta segregación a la garantía de una educación más individualizada para los alumnos deficientes.

Estos cambios producidos a lo largo de principios del s.XX provocaron que tras el final de la Segunda Guerra Mundial se iniciara una nueva etapa que tuvo como consecuencia la creación en los años sesenta del Movimiento por los Derechos Civiles y la Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la década de los setenta.

Siendo todo esto relevante, el principal acontecimiento que marca a la Educación Especial fue la intervención social a nivel nacional por parte del gobierno de los Estados Unidos en 1975 de implantar una Ley de Educación Especial conocida como IDEA.

La exclusión y la segregación a la que se veían sometidos los niños con discapacidad se convirtieron en una potente herramienta para conseguir una ley de derechos civiles que garantizase el acceso de estos alumnos al sistema educativo. Con la aprobación y desarrollo de la ley IDEA se reconocía la importancia de la educación especial para los niños con discapacidad y al mismo tiempo, se tomaba conciencia de la grave discriminación que suponía la exclusión de este tipo de alumnos en el sistema educativo. Por tanto, parte de la sociedad tomaba conciencia de que la educación especial podía producir un cambio significativo en la vida de los niños con discapacidad así como en la de sus familias, ya que de esta ley se derivaron apoyos educativos y financieros que facilitaron el reconocimiento del derecho a la educación. Se trata de una ley que protege su derecho a la educación y que en consecuencia, desarrolla medidas adicionales.

➤ **Necesidad de un nuevo cambio: El paso a la Integración**

Durante la primera mitad del s.XX fueron las organizaciones profesionales las que, en principio, asumieron la tarea de concienciar a la sociedad de los problemas de las personas con discapacidad. A partir de la segunda mitad del siglo, fueron las propias personas con discapacidad y sus familias quienes adoptaron una mayor actividad, convirtiéndose en actores protagonistas de ese cambio de concienciación social.

El hecho que marca este impulso social se ubica después de la Segunda Guerra Mundial, cuando muchas organizaciones de voluntarios y padres comenzaron a trabajar teniendo como objetivo la integración de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo público.

Los padres de las personas deficientes han luchado por la creación de instituciones, a nivel nacional, y han participado en la supervisión de la eficacia de programas educativos para garantizar que cada alumno pudiese acceder a una educación libre y gratuita.

Asimismo, desde finales de los años ochenta y durante la década de los noventa, fueron las propias personas con discapacidad las que formaron grupos de presión para defender sus derechos. En un primer momento se centraron en el reconocimiento de derechos civiles y posteriormente sus fuerzas fueron dirigidas hacia el desarrollo de la promoción de una cultura sobre la discapacidad.

Sin duda alguna, uno de los principios fundamentales que promueven la lucha por la defensa y garantía de los derechos civiles de las personas con discapacidad es el concepto de **“normalización”**; el cual supone la integración de las personas de educación especial en el mismo ambiente escolar y laboral que aquellas personas consideradas “normales”. Aunque el primer autor que utilizó dicho concepto fue el danés Biklen en 1959, posteriormente se acuñó al sueco Nirje (1985). Para Nirje, el término normalización significa “La posibilidad de proporcionar a todas las personas con discapacidades u otras minusvalías patrones de vida que sean similares a las del

resto de los miembros de la sociedad”. De esta manera, el principio de normalización se puede aplicar a todos los aspectos de la vida de un estudiante.

Por otro lado, como dice Bautista en 1993, citado por Castejón Costa, J.Luis y Martínez Navas, L en 1999: “este principio se extendió a toda Europa y a Norteamérica, aplicándose a todos los sujetos excepcionales, de manera que sustituyó las prácticas segregadoras por la integración educativa del alumnado en el marco escolar ordinario”

Por lo tanto, el concepto de normalización se configura como el resultado de un cambio en la mentalidad social, educativa y psicológica de las personas.

Desde la perspectiva social, algunos de los factores que influyen a dicho cambio de vista son los siguientes:

- La deficiencia de la persona deja de verse como un problema interno en ella y pasa a considerarse que está relacionada con factores ambientales y contextuales de carácter sociocultural y pedagógico.
- El déficit se define tanto por su etiología como por el tipo de intervención educativa que precisa el alumno.
- Se da más importancia a los procesos de aprendizaje que tiene lugar durante el desarrollo del niño.
- Desarrollo de nuevos métodos de evaluación funcional, orientados a la puesta en práctica de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.
- Buena valoración de la eficacia de los programas de integración escolar de los alumnos con deficiencias.

Todos estos factores suponen un cambio a nivel teórico y práctico sobre el carácter de la Educación Especial:

- Desde la perspectiva teórica se produce un cambio en el concepto de deficiencia; que pasa a denominarse como “necesidad educativa especial” (N.E.E).

- Desde la perspectiva práctica se sustituye el principio de segregación de los alumnos con deficiencias en centros específicos por el de integración en centros ordinarios.

En definitiva, se puede decir que mientras que el concepto de deficiencia situaba las causas del problema exclusivamente dentro de la persona, con este principio se sitúa el énfasis tanto en el propio alumno como en el sistema educativo.

Por otro lado la nueva concepción basada en las necesidades educativas especiales amplía los límites de la Educación Especial reconocidos hasta entonces; incluyendo mayor número de problemas de aprendizaje y de alumnos con necesidades que se incorporan al sistema educativo ordinario. La Educación Especial pasó a atender al 2% de alumnos con necesidades permanentes al 20% de alumnos con necesidades educativas especiales (Marchesi y Martín, 1990).

Según el Informe Warnock, Ainscow (1985-2001), recoge estudios sobre la situación de la Educación Especial por encargo del Ministerio de Educación Británica, las necesidades educativas especiales que necesitan estos niños se estructuran en torno a tres aspectos:

1. Necesidad de algún tipo de **método de enseñanza especializado** para que el alumno pueda acceder al currículum.
2. Necesidad de un **currículum** modificado y adaptado a las posibilidades de los alumnos.
3. Necesidad de **apoyo educativo de tipo contextual** que tenga en cuenta las características socioculturales en las que se desenvuelve el alumno.

Por estos motivos, será posible la integración del alumno en el centro educativo ordinario, en el aula y con los demás alumnos si existe un currículum flexible que permita una diversificación curricular adecuada a las necesidades individuales de cada alumno.

➤ **El último eslabón: paso a una escuela inclusiva.**

El concepto de referencia más reciente que alude a la Educación Especial surge en los años 90 y supone un planteamiento nuevo que supera el principio de integración. Se conoce por el nombre de Inclusión.

Si con el término integración se consigue que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en un grupo; el término inclusión significa según Jiménez y Vila en 1990, citado por Castejón, Costa J.Luis y Martínez Navas, L. en 1999: “no dejar a nadie fuera de la vida escolar ni física, ni educativa, ni socialmente”.

Ahora el principal objetivo de la Educación Especial reside en atender al alumnado a través de una enseñanza y un aprendizaje que resulte eficaz para todos los alumnos en base a una perspectiva de carácter individual del tratamiento a la diversidad.

A nivel práctico, la inclusión implica los siguientes principios:

- ✓ Mejora global de la escuela.
- ✓ Promoción del perfeccionamiento de los profesionales implicados en la educación.
- ✓ Consideración de la escuela como una organización capaz de solucionar problemas.
- ✓ Reflexión sobre la propia práctica educativa llevada hasta el momento.
- ✓ Colaboración activa entre el colectivo docente.

LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En este apartado expongo la normativa legislativa más relevante que ha sucedido a lo largo de los años con respecto a las necesidades educativas especiales.

1º: Ley 13/1982 de 7 de Abril, de Integración Social Minusválidos.

Conocida como LISMI, en su artículo 7 de su segundo título, define la minusvalía como: *“toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidos como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales”*.

Objetivos de la LISMI:

- Superación de las deficiencias y de las consecuencias derivadas de ellas.
- Adquisición de conocimientos y hábitos que doten al minusválido de la mayor autonomía posible
- Promoción de todas las capacidades del minusválido para conseguir el desarrollo de su personalidad.
- Incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse y realizarse a sí mismos.

2º: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Se trata de una ley de programación de la enseñanza, orientada a la oferta de puestos escolares gratuitos que garantice la libertad e igualdad de todos.

En su artículo 15 defiende el siguiente principio que guarda relación con la atención a la diversidad:

“En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas y métodos de

enseñanza a las características del alumno y organizar actividades culturales escolares y extraescolares”

3º: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Conocida como LOGSE, utiliza un nuevo término para designar al alumnado de educación especial: “*alumnos con necesidades educativas especiales*”.

En sus artículos 36 y 37 del capítulo V que dedica a la educación especial se destacan los siguientes aspectos:

1. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se rige por los principios de normalización y de integración escolar.
2. Esta atención educativa se inicia desde el momento de su detección. A tal fin, existen servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos.
3. Las administraciones educativas regulan y favorecen la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas.

4º: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG).

Profundiza lo dispuesto en la Ley 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la educación.

A partir de esta ley, comenzó a desarrollarse un sistema de participación en el que se incluye al profesorado, alumnado, las familias, el personal de administración y servicios, los representantes municipales y los titulares de los centros privados para poder proporcionar una atención educativa de calidad a todo el alumnado.

5º: Ley Orgánica 10/2002, de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

En la LOCE cambian nuevamente la forma de denominación de las personas con necesidades educativas especiales. Así en el capítulo VII, se habla de “*atención a los alumnos con necesidades educativas específicas*”.

Objetivos de la LOCE:

- La escolarización de estos alumnos comenzará y finalizará con las edades establecidas con carácter general para el nivel y la etapa correspondiente.
- Excepcionalmente, podrá autorizarse la flexibilización del período de escolarización en la enseñanza obligatoria.
- El límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de veintiún años.
- Orientación a los padres que fomente la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.

6º: Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Esta ley expone y defiende en su artículo 2 los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad para todo aquel que presente necesidades educativas especiales.

Objetivos:

- Supresión de barreras a las instalaciones y la adaptación de quipos e instrumentos que garantice la accesibilidad a los edificios, entornos, bienes y productos utilizados por el discapacitado.
- No discriminación en normas, criterios y prácticas.
- Prestación de ayudas económicas, tecnológicas, servicios, tratamientos especializados y otros servicios personales.

7ª: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

La LOE dedica su título II: *Equidad en la educación*, capítulo I a los “*alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*”. Según la LOE, se denomina alumno con necesidad específica de apoyo educativo aquél que se encuentre dentro de alguno de los siguientes grupos:

- Alumnos con necesidades educativas especiales
- Alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Alumnos con integración tardía en el sistema educativo.

En dicha ley, el alumno con necesidades educativas especiales se define como “*aquel que requiera, por un período de tiempo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastorno graves de conducta*”.

8ª: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Siguiendo lo establecido en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, del 3 de mayo (LOE), en los artículos 71 a 79 bis, se define el alumnado de educación especial como aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

En dichos casos se aplicarán las medidas de adaptación a las necesidades de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos serán de carácter general para todo el alumnado.

Tabla 1: Resumen de los principios reflejados en la legislación relativa a educación especial

1ª Ley 13/1982: LISMI	2ª Ley 8/1985: Reguladora del Derecho a la Educación	3ª Ley 1/1990: LOGSE	4ª Ley 9/1995: LOPEG	5ª Ley 10/2002: LOCE	6ª Ley 51/2003: Igualdad de Oportunidades y no discriminación	7ª Ley 2/2006: LOE	8ª Ley 8/2013: LOMCE
<ul style="list-style-type: none"> - Gratuidad de la enseñanza durante la etapa educativa. - Integración social de los disminuidos bajo la declaración de los derechos del deficiente mental en base a las Naciones Unidas. - Sección pedagógica presente en los hospitales privados y públicos. - Personal interdisciplinario: equipo multiprofesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza. - Oferta adecuada de puestos escolares dirigidos a la enseñanza pública. - Asegurar la presencia de necesidades educativas al deficiente. - Presencia en el centro de un representante del personal de a. educativa complementaria del Consejo Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención al alumnado en base a los principios de normalización e integración social. - Valoración Inicial para llevar a cabo el plan de actuación metodológico. - Disposición de profesorado especialista y recursos didácticos precisos. - Revisión periódica de la escolarización establecida al alumno. 	<p>Profundiza los principios defendidos en la Ley 8/1985.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atención especializa en base a los principios de no discriminación y normalización educativa. - Apoyo preciso de las administraciones educativas desde la detección de la necesidad. - Valoración e identificación de las n.e.e por los equipos integrados de distintas cualificaciones profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa de la persona con discapacidad en la vida de su comunidad. - Accesibilidad a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que cualquier persona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención integral al a.n.e.a.e bajo los principios de normalización e inclusión. - Promoción de las administraciones educativas para la formación del profesorado especialista de a.n.e.a.e 	<ul style="list-style-type: none"> - Medidas de evaluación adaptadas a las necesidades del a.n.e.a.e - Escolarización bajo los principios de normalización e inclusión. - La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas del este alumnado estarán determinadas por las Administraciones educativas.

Tabla 2: Modalidad de Escolarización

1ª Ley 13/1982: LISMI	2ª Ley 8/1985: Reguladora del Derecho a la Educación	3ª Ley 1/1990: LOGSE	4ª Ley 9/1995: LOPEG	5ª Ley 10/2002: LOCE	6ª Ley 51/2003: Igualdad de Oportunidades y no discriminación	7ª Ley 2/2006: LOE	8ª Ley 8/2013: LOMCE
<p>- Integración en el sistema ordinario de la Educación General.</p> <p>-Centros específicos únicamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible.</p>		<p>- Escolarización en unidades o centro de Educación Especial sólo en caso en que las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario</p>	<p>- Centros docentes sostenidos con fondos públicos.</p>	<p>- Integrados en grupos ordinarios.</p> <p>- Integrados en aulas especializadas en centros ordinarios.</p> <p>- Centros de educación especial o escolarización combinada.</p>		<p>- ACNEE:</p> <p>Medidas de flexibilización de las distintas etapas.</p> <p>Escolarización en centros de E.E si sus necesidades no pueden ser atendidas en centros ordinarios.</p> <p>- Alumnos con altas capacidades:</p> <p>Flexibilización del periodo de escolarización</p> <p>- Alumnos Incorporación tardía:</p> <p>Se garantizará la educación durante la escolarización obligatoria.</p>	

CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO: “Educación Especial”

Como dice Solity (1992), citado por Sola Martínez, T; López Urquizar, N; y Cáceres Reche, M^a Pilar (1998), el término educación especial aparece inicialmente en los países anglosajones con la expresión “science of special education”, “special education”, y “educational of exceptional children” en EE.UU. “De todos estos términos se ha adoptado con carácter mundial, el término educación especial con el fin de unificar distintos nombres y criterios y así lo llamamos en España para referirnos a esta disciplina”.

La educación especial ha sido definida de muchas formas diferentes. El origen de esta diversidad se encuentra en las diferentes perspectivas y orientaciones adoptadas para abordar el tema. Por ejemplo, se puede definir la educación especial describiendo el trabajo que realizan los profesionales especializados en esta disciplina o como un apartado del sistema educativo que utiliza procedimientos y técnicas didácticas diferentes a otras áreas de educación y de carácter sistemático, que precisa de un enfoque multidisciplinar.

En España la Ley General de Educación de 1970, en su Título I Capítulo VII del art.49, cita textualmente:

“La educación especial tendrá como finalidad, preparar mediante el tratamiento educativo apropiado, a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso”.

En 1978 tras la publicación del informe Warnock se han venido sustituyendo las expresiones que subrayan el déficit por otras como el término reconocido internacionalmente de “especial educational needs” o “necesidades educativas especiales”. Este informe marca un claro cambio en el campo de la educación especial porque no hace distinción en cuanto al nivel de gravedad de la necesidad ni respecto al lugar donde debe ser impartida la educación especial.

García Hoz (1963, p. 322) nos da una definición basándose en las “potencialidades específicamente humanas” y no en las deficiencias:

“La educación especial, consiste en una acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene”.

Toledo, (1986, p. 76) citado por los dos autores mencionados en el párrafo anterior, hace referencia al modo como se debe impartir la enseñanza y en la necesidad de diseñar programas adaptados a las necesidades de los sujetos con la siguiente aportación:

“Tratamiento de las diferencias individuales, a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, métodos y recursos en cada caso concreto según las necesidades”

Finalmente Parilla (1992, p. 70) subraya la necesidad de utilización de medios y recursos específicos definiendo la educación especial del siguiente modo:

La educación especial es el campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en la educación en situaciones que reclaman procesos de adaptación de la enseñanza para determinados alumnos, apoyándose en técnicas, medios y recursos específicos para ello.

Por tanto la educación especial se configura como un campo de estudio y conocimiento que trata de ajustar la educación de todos los sujetos a partir de sus exigencias personales en base a una educación individualizada que garantice las necesidades especiales de todo el alumnado.

Todas estas aportaciones sobre la definición de educación especial nos permiten hacernos una idea más concreta sobre el concepto que trato de analizar. En general, todas ellas guardan configurados los cuatro términos que se barajan respecto a esta temática:

Educación Especial, Necesidades Educativas Especiales, Atención a la Diversidad y Escuela Inclusiva.

➤ **El término “educación especial”.**

Como se puede observar en el apartado anterior, la educación especial plantea diferentes definiciones sobre su significado. Este concepto está sufriendo en la actualidad diferentes cambios que afectan no sólo a los aspectos teóricos, sino que repercute en la dimensión práctica. Asimismo, dichos cambios se relacionan con otros ocurridos en diferentes ámbitos de la vida social, en la misma naturaleza de los sujetos, en los aspectos metodológicos y sobretodo en los planteamientos educativos necesarios para abordar las nuevas situaciones.

En base a estos aspectos, Fortes Ramírez A. (1994 p. 18) presenta tres tipos de cambios necesarios con sus correspondientes implicaciones para entender la importancia de la reconceptualización de la educación especial así como las repercusiones que ésta comporta.

Tabla nº 3: Importantes cambios y repercusiones sobre la Educación Especial

<p>1. Cambios ideológicos/institucionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Integración escolar y socio-familiar. - Legislaciones para la igualdad de oportunidades. - Debate público colectivo.
<p>2. Evolución de los servicios para las personas con hándicaps</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sustitución del uso de fármacos por servicios comunitarios. - Implantación de los principios legislativos e ideológicos de normalización, integración y sectorización en favor de las poblaciones marginales.
	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de los sujetos con n.e.e. - Evolución del propio concepto de

<p>3. Los cambios en el ámbito del conocimiento científico.</p>	<p>educación especial y su significado. - Aportaciones conceptuales y metodológicas de los modelos de procesamiento de la información respecto al comportamiento inteligente/no inteligente.</p>
--	--

➤ **Las necesidades educativas especiales.**

Constituyen una aportación más reciente en la conceptualización de la educación especial. Este nuevo concepto fue aportado por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

En primer lugar se centra en las causas de los problemas de aprendizaje del alumno y posteriormente en su adecuada respuesta educativa.

Las necesidades educativas es un término más amplio que propicia la integración escolar. El origen de las dificultades de aprendizaje puede ser diverso y no necesariamente radica del sujeto. Además las implicaciones educativas se enfocan desde una perspectiva positiva en el que el currículum ordinario es idéntico para todos los alumnos y se fomenta las adaptaciones curriculares individualizadas tomando de referencia el diseño curricular ordinario.

De acuerdo con Marchesi (1990, Pág. 24), el concepto de necesidad educativa especial:

Por un lado ha ampliado los límites de la educación especial, que ahora incluye un mayor número de alumnos, y ha incorporado dentro del sistema educativo normal. Por otro lado, ha situado la propia escuela la mayor parte de los problemas del alumnado urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma. Y finalmente, ha subrayado la indisociable vinculación entre las necesidades educativas especiales y la provisión de recursos educativos para hacerle frente.

A continuación presento un cuadro en el que se resumen las características que diferencian a la educación especial de las necesidades educativas especiales. Este

cuadro supone una aproximación a los términos de “educación especial” y “necesidades educativas especiales” cuyos autores son Gallardo y Gallego (1993), citados por Sola Martínez, T; López Urquizar, N y Cáceres Reche, Mª Pilar (2000).

Tabla nº4: Aproximaciones a los términos de E.E y N.E.E

Educación Especial	Necesidades Educativas Especiales
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.	Término más amplio, general y propicio para integración escolar.
Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica.	Se hace eco de las necesidades de los alumnos/as. No es algo peyorativo para el alumno.
Se aleja de los alumnos/as considerados normales.	Las n.e.e. se refieren a las necesidades educativas del alumno/a y, por tanto engloban el término E.E.
Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error.	Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual.
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo de una causa personal, escolar o social.
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador.	Consta de implicaciones educativas de marcado carácter positivo.
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales.	Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as.
Hace referencias a los programas de diversificación individuales, los cuales parten de un Diseño Curricular Especial.	Fomenta adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del Diseño Curricular ordinario.

➤ **Atención a la diversidad**

Al igual que el concepto de necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad constituye un término cuyo origen se vincula a la Ley General de Ordenación

del Sistema Educativo (LOGSE). Este principio implica una clara opción a favor de una escuela comprensiva y abierta a la diversidad.

En el ámbito escolar la diversidad se presenta de múltiples formas que engloba desde los individuos en sí mismos hasta los colectivos humanos que se manifiestan en aspectos muy variados. Tanto individuos como grupos presentan la misma importancia a la hora de poner en práctica la metodología específica de atención a sus características.

La diversidad viene dada por los siguientes aspectos:

- Experiencias y conocimientos previos
- Estilo de aprendizaje
- Intereses personales, profesionales y vocacionales
- Motivaciones y expectativas ante el aprendizaje escolar
- Ritmos de trabajo
- Habilidades y destrezas desarrolladas
- Capacidades generales o diferencias.

El objetivo de la atención a la diversidad trata de educar desde esta diversidad en cualquier contexto educativo. Por ello, la educación en la diversidad no puede reducirse a la aplicación de estrategias dirigidas a un grupo de alumnos determinados, sino que ha de fomentar el desarrollo del currículum ofrecido a todo el alumnado del centro.

Asimismo; las características que definen la atención a la diversidad son:

- Planteamiento global de la metodología didáctica utilizada normalmente en las clases.
- Adecuada organización de los espacios y tiempos.
- Utilización de los materiales en función de su diversificación.
- Seguimiento tutorial de los alumnos.
- Evaluación centrada en los procesos y no en los productos.

Partiendo de estos aspectos, resulta imprescindible que cada centro especifique los planteamientos educativos globales que atiendan a la diversidad y no exclusivamente las estrategias específicas.

En la actualidad nuestras aulas acogen otra fuente de diversidad que viene determinada por el multiculturalismo social existente en los centros educativos y engloba por tanto a los ciudadanos escolares procedentes de otras culturas. Teniendo en cuenta esto, las instituciones educativas deben conceder su aceptación en la realidad reflejándola en su currículum así como en la organización de los centros escolares.

La atención a la diversidad precisa de una reestructuración del sistema que garantice respuestas a las demandas sociales, dando lugar a una educación de calidad para todos.

Siguiendo este criterio de renovación emergente, los cambios necesarios para atender a la diversidad pueden referirse a los siguientes aspectos:

- a) **Los sujetos valorados en su deficiencia.** Supone valorar a cada alumno en su forma de aprender, sus intereses personales, la manera de expresarse, etc. Y siguiendo este punto de vista “compaginar el derecho a la singularidad con el derecho a la igualdad en el trato educativo, erradicando por siempre cualquier forma de segregación o marginación en la educación”.

- b) **El diseño y desarrollo del currículum y la organización escolar que permitan una escuela en común para todos los alumnos.** Se trata de “*articular un currículum flexible, abierto, experiencial, relevante, lúdico, compartido y diferenciado adaptado a todos y cada uno de los sujetos que participan en un mismo contexto educativo*”. (Gimeno, 1995 Pág. 24). Asimismo, Parrilla (1996 Pág. 82) lo expresa de la siguiente manera: “*ni escenarios, ni procedimientos, ni técnicas especiales: programas educativos adaptados en el escenario de la diversidad*”.

- c) **Un nuevo profesional de la docencia, crítico y reflexivo**, inmerso en una colectividad verdaderamente democrática y abierta a la comunidad.

➤ **La escuela inclusiva**

El concepto de escuela inclusiva se puede interpretar como un paso más del término integración. Este concepto es relativamente nuevo y se ha ido desarrollando desde épocas muy recientes. Su inicio lo encontramos en Estados Unidos, en 1975, con la Public Law 94-142 (Education for All Handicapped Children Act). La expresión “*ambiente menos restrictivo*” defiende el derecho de los escolares a una educación gratuita en el ambiente lo menos segregador posible. Aunque en esta ley no aparece definido el término en sí, resulta clara la intención de explicitar el derecho de los escolares.

Existen varias aproximaciones al concepto de escuela inclusiva, los cuales nos ayudan a dotarle de significado:

- León Guerrero (1998, p. 49) aporta diferentes expresiones terminológicas tales como: “inclusión total, escuela inclusiva, integración total y unificación de sistemas”. Incluir implica ser de algo, formar parte de un todo, mientras que excluir significa estar fuera.
- O’Hanlon (1993) y citado por Sola Martínez, T; López Urquizar, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000) prefiere el término “escuela inclusiva” subrayando la siguiente idea:

... parece que la palabra “integración”, está ahora siendo reemplazada por términos tales como “educación inclusiva” o “participación incrementada” en la escuela, las cuales sugieren... un aumento del énfasis en el proceso y no en el resultado. “Educación Inclusiva” se está usando ahora para referirse a las formas de educación que se organizan incluyendo provisión para las necesidades especiales; esta fase resalta la implicación de que la “integración” ocurre después de una previa segregación.

- López Melero (1996) citado también por los dos autores mencionados en el párrafo anterior defiende “una teoría que implica la inclusión a las personas desde la menos dotada a la más dotada”. Pone en entredicho el concepto de

perfección con todos los prejuicios que ello comporta y subraya la necesidad de enfocar la educación asumiendo la diversidad como un valor, rechazando cualquier tipo de actitud discriminatoria.

Por tanto, tal y como dice León Guerrero, (1998, p.48): “la inclusión supone una integración total que no trata tanto de un conjunto de acciones como una actitud o sistema de creencias ante la educación” Es preciso la creación de medios y espacios para desarrollar en los profesionales actitudes positivas que aluden a la inclusión de un alumno en aulas ordinarias sin hacer distinción de sus características, discapacidades o competencias académicas. No consiste en una forma de integración donde el tiempo escolar se encuentra compartido en aulas de diferentes características, sino la incorporación en el aula ordinaria de las ayudas específicas y apoyos especializados por parte de los escolares que precisan de esta atención educativa.

Con respecto a la actitud desarrollada, el objetivo de la inclusión se centra en atender la integración total del alumnado no como un privilegio sino como un derecho de la persona. Existe un hecho que justifica la oportunidad y validez de la escuela inclusiva; consiste en la constatación de que la tarea y la acción educativa ha de tener su origen en el contexto: educando en el entorno y para poder desenvolverse en el mismo.

El movimiento a favor de las escuelas inclusivas está centrado en defender y conseguir que dichas escuelas resulten efectivas no sólo para los alumnos con necesidades especiales sino para cualquier alumno. Para Stainback, W y Stainback, S. (1990) y citados por Sola Martínez, T; López Urquizar, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): “la inclusión hará innecesaria la integración en el momento en que no haya nadie que quede fuera de la escuela ordinaria”. Propone tres razones fundamentales:

- Ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus igualdades en contextos naturales de educación integrada y comunidad.
- Evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centro de educación especial.
- Hacer lo que es justo y equitativo.

Finalmente, siguiendo los principios defendidos por los diferentes autores mencionados en los párrafos anteriores; las estrategias de trabajo de una escuela inclusiva son:

1. Actuación interactiva en el proceso educativo de los distintos elementos que sustentan la tarea educativa de las escuelas.
2. Constitución de un equipo de participantes que contribuyan y colaboren en la solución de problemas.
3. Consideración de objetivos que van más allá de los conocimientos académicos.
4. Diseño de un currículum común para todo el alumnado.
5. Establecer reglas de respeto mutuo ante la diversidad.
6. Diversificar el currículum de acuerdo a las necesidades y características de cada alumno, abriendo posibilidades a tareas diferentes y ofreciendo los apoyos cuando sean necesarios.
7. Apoyo dentro del aula y no fuera de ella, salvo en aquellas problemáticas físicas o sensoriales cuyos apoyos puedan ofrecerse extracurricularmente en los servicios de sanidad.
8. Centrar la evaluación en el esfuerzo realizado por el alumno y en su propio trabajo de forma individualizada.

EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La escuela ha de responder a las exigencias de los escolares utilizando planteamientos globalizadores y curriculares, consiguiendo una educación de calidad para todos.

Pérez Gómez (1994, p. 62) sostiene que “La escuela de final del s.XX requiere una transformación radical”. Esta transformación se basa en la adopción de un currículum común en una escuela obligatoria y gratuita.

Como explica Ainscow (1995, p. 31):

La perspectiva curricular enfoca la teoría educativa para atender a la diversidad, desde las actividades que los alumnos deben realizar para desarrollarse como personas y ser felices en la escuela, propiciando las adaptaciones de los elementos curriculares necesarias en cada caso.

Partiendo de estos aspectos defendidos por los autores citados cabe decir que la solución a cada problema planteado ha de surgir de la reflexión y el trabajo colaborativo del profesorado y de los elementos implicados en la educación, resolviendo toda situación particular de integración.

El currículum se configura por lo tanto como la clave de la educación especial y la integración. De ahí la necesidad de un currículum común y adaptado, diferente del programa individualizado diseñado para un alumno concreto.

➤ La atención a la diversidad desde el currículum

Las definiciones que se han ido aportando sobre el término currículum son muchas y variadas, constituyendo todas ellas un punto importante para la reflexión sobre un concepto que ha sido y sigue siendo motivo de debate e investigación en la educación.

Jackson (1992) citado por Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000), dice que existen dos formas de entender el currículum:

- a) La que hace referencia a la materia y contenidos (estricta).
- b) La que se preocupa de los principios y teorías del currículum (amplia).

Son muchos los autores que han analizado y profundizado a cerca del concepto de currículum (**Gimeno, 1988; Fernández, 1990; Zabalza, 1991; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Estebaranz, 1994 y Contreras Domingo, 1990**). Todos ellos, entienden el currículum como *“la formalización de la teoría y la práctica educativa”*, entendida como una actividad en la que la escuela realiza tres funciones básicas fundamentales:

- Socializa a las nuevas generaciones
- Transmite la cultura
- Sistematiza los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como ejemplo que reseña los ejemplos mencionados anteriormente, la LOGSE (Art. 4.1) define el currículum de la siguiente manera:

“Se entiende por currículum el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”

La normativa legal que garantiza un currículum abierto, flexible, motivador y adaptado, constituye un modelo que permite la adaptación a las circunstancias de las aulas y las características diferenciales del alumnado con necesidades educativas especiales.

Este acercamiento del currículum a los alumnos con necesidades educativas especiales viene determinado por la utilización y adaptación no sólo de los elementos curriculares sino también de los medios o factores personales, materiales y funcionales.

➤ **Diseño y Desarrollo Curricular**

De acuerdo a los principios comentados en el apartado anterior, los elementos del currículum se configuran a partir de las preguntas formuladas en torno a la enseñanza.

Tabla nº4: Preguntas que giran en torno al concepto de enseñanza

INTERROGANTES	ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM
¿Qué enseñar?	1. Objetivos 2. Contenidos
¿Cuándo enseñar?	3. Ordenación, secuenciación de objetivos y contenidos, ciclos, cursos
¿Cómo enseñar?	4. Actividades 5. Metodología 6. Recursos
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	7. Evaluación
¿Por qué esas opciones en el qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar?	Fundamentos sociales, epistemológicos y psicopedagógicos del currículum

El diseño y desarrollo curricular constituye un complejo proceso en el que intervienen diversos elementos importantes.

González, D (1989) citado por Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, Mª Pilar en (2003), distingue varios pasos en la concreción de este proceso:

1. Justificación: reflexión acerca de la realidad educativa concreta, su situación y necesidades.
2. Planificación: implica determinar y configura los pasos a seguir en relación a los elementos personales, materiales y funcionales que cada contexto en concreto precise
3. Adaptación/adequación: consiste en organizar las relaciones, actuaciones y recursos que se adapten a la realidad del momento.
4. Desarrollo: supone la puesta en práctica de todos los aspectos previstos en el diseño.
5. Control/evaluación/valoración: es la fase más importante; supone la reflexión de toda la formación y desarrollo del proceso.

La concreción del currículum a poner en práctica depende de las diferentes concepciones que tenga el profesorado del centro respecto a la educación y características de la población escolar, la naturaleza de las necesidades de los alumnos y

las ofertas que demande el propio contexto. Asimismo, el diseño y desarrollo curricular debe basarse en las indicaciones dadas por la Didáctica y la Organización Escolar.

Molina García (1994) presenta un modelo del diseño del currículum en función de los tres niveles de concreción curricular previstos en el Diseño Curricular Base:

- Primer Nivel: Administración.
- Segundo Nivel: Centro
- Tercer Nivel: Equipo de profesores.

Este modelo señala tres fases del diseño curricular:

- Fase de diseño: hace referencia a la evaluación inicial, programación de prueba y comunicación con los afectados.
- Fase de desarrollo: remite a la programación detallada para la actuación de todos los elementos que integra el currículum y su puesta en práctica.
- Fase de seguimiento: está constituida por la evaluación final y la síntesis global de todas las actuaciones llevadas a cabo.

Finalmente, la UNESCO en 1986 señala tres aspectos importantes a tener en cuenta cuando se aborda el diseño del currículum para sujetos con necesidades educativas especiales:

- a) Validez ecológica: necesidad de favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades en función del medio en que viven.
- b) Normalización: implementación de los programas educativos destinados a alumnos con necesidades educativas especiales en los proyectos de centro de las escuelas ordinarias.
- c) Validez educativa: las habilidades funcionales que desarrollen los alumnos tienen que estar dirigidas a proporcionarles el mayor grado de independencia y autonomía

- **Modalidades del currículum en Educación Especial**

Una propuesta curricular excesivamente cerrada aparte de no resultar totalmente adecuada para un grupo estándar de alumnos, cierra todas las posibilidades de flexibilización y adaptación a otros grupos escolares de manera que los alumnos con necesidades educativas especiales son difícilmente integrables en dichos grupos más o

menos homogéneos. Conforme a este hecho, Coll (1986, p. 26) clasifica los diseños curriculares en dos grandes grupos:

a) Currículum cerrados: Son los utilizados tradicionalmente con mayor comodidad para el profesorado. Supone la homogeneidad de los grupos, lo que llevado al contexto del alumnado con necesidades educativas especiales amplía mayores dificultades, ya que no permite una actuación y evaluación adecuada al sujeto ni la utilización de instrumentos que atiendan la diversidad.

b) Currículum abiertos: garantizan la adaptación a diferentes contextos de manera que el alumnado con necesidades educativas especiales puede ser atendido conforme a sus características y exigencias.

Basándose en esas necesidades educativas de los alumnos, Hegarty, Pocklington y Lucas (1986) citados por Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, M^a Pilar en el año 2000, establecen diferentes modalidades de currículum centradas en estrategias de adaptación al currículum ordinario, descartando en todo momento cualquier propuesta procedente de un currículum diferente al currículum general.

a) Currículum general u ordinario: Los alumnos con necesidades educativas especiales se integran en un grupo normal de alumnos y siguen los programas de todos sus compañeros.

b) Currículum con algunas modificaciones: los alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran incorporados a un grupo normal y siguen las enseñanzas de todos sus compañeros. Solamente salen de su grupo-clase para recibir alguna ayuda en particular.

c) Currículum general con reducciones significativas: se llevan a cabo las flexibilizaciones curriculares en atención a las características de los alumnos. Supone la realización de un programa específico en varias áreas del currículum que utilice una flexibilización temporal en el aula y un tiempo adicional que garantice la realización de determinadas tareas.

d) Currículum especial con adiciones: se aplica en alumnos con necesidades educativas especiales importantes ya que está basado en las diferencias específicas de los sujetos con necesidades educativas especiales respecto a sus compañeros de grupo. Se producen importantes modificaciones en el currículum general, suprimiendo tanto objetivos como contenidos, e incluso añadiendo elementos específicos.

En este caso, los alumnos permanecen la mayor parte del tiempo en el aula especial, reuniéndose con los alumnos de su clase sólo para determinadas actividades y con finalidades de socialización principalmente.

e) El currículum especial: abarca un currículum diseñado exclusivamente para ciertos alumnos que presentan necesidades educativas especiales y significativas, las cuales les impiden seguir el currículum general. Este currículum presta atención a las destrezas y autonomía social así como a los procesos básicos de pensamiento. Esta modalidad de currículum suele aplicarse en aulas de educación especial o centros especiales.

Por tanto, en esta clasificación del currículum de la educación especial planteada por los tres autores anteriormente mencionados, podemos observar que va desde propuestas con algunos matices segregadores a planteamientos abiertos. Este tipo de clasificación se

debe al hecho de que se sigue enfocando la educación del alumnado con necesidades educativas especiales teniendo en cuenta las propias deficiencias de estos y las carencias de la oferta curricular de los centros educativos, en lugar de poner atención en los cambios que se necesitan para atender a la diversidad presente en el sistema educativo.

Para Balbás (1995, p. 190) existe un “currículum modificado”, que se define en función de la relación que se produce “entre alumnos de educación especial y los que siguen un currículum ordinario en un contexto particular”. Siguiendo este criterio; cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales originadas por carencias sociales o culturales, se modifica el currículum recortando los contenidos y objetivos del currículum común y se aumenta en el caso de los alumnos superdotados.

Por otra parte López Melero (1994), citado por Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, M^a Pilar (2000) plantea pasar de un currículum basado en un modelo “deficitario” a un “currículum único o educativo”.

- El primero es de carácter específico (fichas específicas de trabajo, PDI, trabajo solitario); privativo (centrado en las incapacidades de las personas) y compensativo (exige la realización de actividades paralelas).
- El segundo considera la escuela como un sistema organizado que respeta la diversidad de los alumnos tanto desde el sistema escolar como desde la diversidad y la necesidad de cada alumno, proporcionando un currículum diferenciado que se adapta a las características individuales del alumno.

Finalmente, cabe mencionar que al hablar de un “currículum diferenciado” que se adapta a la realidad, hago referencia a los planeamientos de autores como Popkewitz 1983; Eisner, 1987 y Goodland, 1983 que cita Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, M^a Pilar (2000). Estos autores plantean un currículum común pero no uniforme. Se trata por tanto de la aplicación de un currículum que proporciona las mismas situaciones y experiencias de aprendizaje pero teniendo en cuenta las diferencias

individuales de los alumnos con necesidades educativas especiales. Supone aprender las mismas cosas de forma diferente.

Este planteamiento de la diversidad existente en el diseño curricular exige hacer un esfuerzo que nos ayude a superar las dudas y contradicciones presentes en él, realizando una reflexión y análisis que ayude a valorar los fines educativos que garanticen una verdadera calidad educativa para todo el alumnado.

- **La acción educativa de la Educación Especial.**

En 1988 Mayor destacó que “la educación especial constituye en sí misma una acción que se mueve respecto a dos polos: intervención-transformación.” La segunda se consigue mediante la primera, para lo que se exigen tres condiciones:

- Que el sujeto sea consciente de sus deficiencias y limitaciones, de manera que tenga una disposición positiva para desarrollar el programa.
- Que se adquiera o desarrolle la competencia ausente o deficitaria.
- Que se generalice la competencia a otros contextos.

La acción educativa se identifica con la intervención de la actuación por parte de los sujetos agentes sobre los sujetos pacientes, produciendo en ellos una transformación.

Esta tarea educativa posee dos características fundamentales:

- **intencionalidad:** cuyo objetivo es la mejora del rendimiento y adaptación de los niños con necesidades educativas especiales.
- **procesualidad:** justifica los pasos que se han de seguir en esa acción educativa para conseguir los objetivos de evaluación inicial, diseño de un plan de actuación concreta, ejecución del plan o programa, aplicación de los resultados a contextos similares y la valoración final de los logros respecto al objetivo.

Siguiendo a este mismo autor, la intervención puede tomar una u otras formas según el modelo teórico en que se basa. Por ello, Mayor señala seis modelos en función de los cuales se puede diseñar una intervención educativa:

- **1. Modelo biomédico.** Procede de la psicopatología y de la psiquiatría, y se configura entorno a la hipótesis de que toda persona que presenta trastornos está enferma; la etiología de la enfermedad es orgánico-biológica y el tratamiento debe ser farmacológico.
- **2. Modelo conceptual.** Tiene su origen en la psicología del aprendizaje y del condicionamiento clásico y operante. Parte de la base de que los trastornos que sufre una persona tiene su origen en un aprendizaje inadecuado, por tanto la actuación consiste en efectuar un re-aprendizaje dirigido hacia la modificación de conducta.
- **3. Modelo cognitivo.** Los trastornos de las personas ocurren cuando existe un déficit en el procesamiento de la información o cuando se da una respuesta inadecuada ante un estímulo determinado. El objetivo es aportar soluciones al problema mediante el entrenamiento del desarrollo cognitivo utilizando la estimulación temprana y la terapia cognitiva cuyas técnicas desarrollan la atención y memoria.
- **4. Modelo psicoanalítico.** El origen de los trastornos está en los niveles de personalidad, la técnica utilizada se basa en el autoconocimiento de la persona, convirtiendo al sujeto en el protagonista de sus propios actos con pleno conocimiento y libertad de acción.
- **5. Modelo humanista.** Tiene su origen en la filosofía fenomenológica y existencial. Se centra en el conocimiento de los procesos conscientes, sentimientos y actitudes del paciente sobre sí mismo y en relación al mundo que le rodea. Las técnicas más usuales son la terapia no directiva, relajación, musicoterapia y todas aquellas que inducen a la adaptación a la vida y al contexto habitual del sujeto.
- **6. Modelo sociocultural.** Los trastornos poseen una base fundamentalmente social. Como técnicas destacan la salud mental. La reforma de instituciones, la anti-psiquiatría y todo aquello que se encamine hacia la configuración de normas de conducta más aceptable socialmente.

A parte de estos modelos generales de actuación en educación especial, se pueden señalar otros métodos y técnicas que a lo largo del tiempo han ido sufriendo modificaciones. Behrmann en 1985 reconoce que en un principio los métodos y técnicas se organizaban en función de las clases de deficiencias: instrucción asistida por ordenador, ayudas específicas a alumnos con trastornos del lenguaje, ayudas específicas de alumnos sensoriales y motóricos, etc.

En la actualidad se han revisado estas técnicas y métodos clasificándolas en función de las áreas de desarrollo y no en función de las deficiencias. Parilla (1992) agrupa los métodos en las siguientes categorías:

- Método dirigido al desarrollo físico y psicomotor.
- Métodos de desarrollo cognitivo.

- Métodos para el desarrollo del lenguaje.
- Métodos para el aprendizaje de materias instrumentales.
- Métodos y técnicas terapéuticas de modificación de conducta.
- Métodos y técnicas de socialización y comunicación.
- Métodos psicoterapéuticos.
- Métodos y técnicas basados en las nuevas tecnologías.

Por otra parte Madden y Slavin (1983) y también citados por Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, M^a Pilar; clasifican en cuatro categorías las estrategias empleadas habitualmente en las clases regulares:

- a) Estrategias orientadas al desarrollo de habilidades: “coaching”, reforzamiento directo, modelamiento.
- b) Programas de orientación personalizada.
- c) Técnicas de aprendizaje cooperativo.
- d) Estrategias de instrucción individualizada.

En líneas generales, las aportaciones de cada uno de estos modelos, manifiestan una clara diferencia en la concepción e intervención en el ámbito de la Educación Especial, como intento expresar en la siguiente tabla:

Tabla n^o5: Diferencias sobre la intervención educativa según el enfoque biomédico y educativo.

Enfoque Biomédico	Enfoque Educativo
Clasifica según la etiología	Resalta las necesidades educativas
No atiende las necesidades educativas	Integra en el sistema educativo ordinario
Genera segregación	Realiza adaptaciones curriculares
Etiqueta a las personas	Especifica apoyos y servicios.

Por tanto, teniendo en cuenta las capacidades y dificultades para los aprendizajes que caracterizan a los alumnos de educación especial, el proyecto curricular suele concretarse en niveles de competencia, los cuáles serán finalmente decididos por el centro. En general estos niveles se dividen en dos:

Nivel 1: Destinado a los alumnos con trastornos graves del desarrollo y / o deficiencia mental profunda o severa, que necesitan estructurar su aprendizaje a través de rutinas diarias muy secuenciadas y repetitivas, intentando darles todas las pautas posibles para que anticipen las situaciones, favoreciendo al máximo la intencionalidad comunicativa y posibilitando un clima emocional estable y positivo que evite las alteraciones de conducta.

Nivel 2: Alumnos con deficiencia mental severa o media asociada o no a problemas motrices o trastornos graves del desarrollo, con mayor nivel de competencia curricular que el grupo anterior, pero que por su nivel madurativo necesitan el establecimiento de rutinas que les permitan adquirir o afianzar hábitos de autonomía personal y sobre todo mejorar sus recursos comunicativos, ya que existe un desfase significativo entre su nivel comprensivo y expresivo.

Se incluyen los alumnos que pueden expresar sus necesidades más básicas y experiencias, pero necesitan estructurar su pensamiento. Se les debe potenciar las habilidades sociales más básicas e iniciarles en el aprendizaje de técnicas instrumentales.

Toda ley educativa se desglosa en ocho competencias básicas que deben ser adquiridas y desarrolladas con todos los alumnos, adaptándolas a su nivel competencial y siguiendo una secuencia metodológica. En el caso del alumnado de educación especial esta secuencia metodológica de adquisición de las ocho competencias básicas gira en torno al desarrollo de los siguientes principios:

1. SENSACIÓN: espontánea o provocada.
2. PERCEPCIÓN: adquisición de información.
3. INTERIORIZACIÓN: comprensión-mecanización-práctica.

4. GENERALIZACIÓN: aplicación a distintos contextos.

En las competencias básicas se trabajan los siguientes contenidos:

COMPETENCIAS	EJEMPLOS DE CONTENIDOS
<p>1. Comunicación lingüística</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir la mirada. - Poseer intención comunicativa. - Comunicarse con gestos o vocalizaciones. - Utilizar palabras, frases,... - Comprender palabras - Expresar sentimientos y/o emociones. - Hacer uso de normas sociales básicas. - Ajustar la comunicación a las diversas situaciones. - Prestar atención cuando se habla. - Responder a su nombre. - Identificar fotos. - Comprender gestos. - Comprender frases. - Comprender órdenes sencillas. - Comprender órdenes complejas. - Reconocer e interpretar signos y símbolos cotidianos. - Identificar dibujos. - Identificar pictogramas. - Utilizar lengua de signos. - Iniciar una conversación. - Mantener una conversación.
<p>2. Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interesarse y manipular objetos y materias de su entorno. - Comprender y utilizar conceptos básicos y de relación lógica matemática: Espacio, tiempo, temperatura, cantidad, formas básicas...
<p>3. Conocimiento e interacción con el mundo físico</p>	<p>Se tratan los campos relacionados con la familia, escuela, el medio natural y el medio social. Algunos de estos pueden desarrollarse por proyectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller de cocina: desarrollará procedimientos como manipular, untar, cortar, pinchar, degustar, comprar... - Hidroterapia: bracear, sujetar, soplar, coordinar, flotar, saltar, nadar. - Salidas extraescolares: conocer y utilizar elementos del entorno: <ul style="list-style-type: none"> a. Educación vial (aceras, pasos de peatones, semáforos, señales acústicas y visuales...). b. Medios de transporte y uso de transporte público. c. Establecimientos: supermercado, librería, cafetería...

	d. Servicios de la comunidad: Centro de salud, bomberos...
4. Tratamiento de la información y competencia digital	- Uso de ordenadores, pizarra digital, programas específicos con SPC, juegos, cámara y vídeo
5. Social y Ciudadana	- Atender y observar. - Interés por escuchar. - Necesidad y esfuerzo de comunicarse. - Participar y colaborar en las actividades. - Compartir. - Respetar a los demás, sus posesiones y el entorno. - Elegir entre distintas opciones.
6. Cultural y Artística	- Interés por manipular, experimentar y transformar materiales, texturas, espacios. - Expresar y comunicar hechos, sentimientos y emociones, vivencias a través de: a. La mancha, el garabateo y producciones plásticas con distintos materiales. b. Las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo (gesto y movimiento), de objetos e instrumentos. c. Sonidos del entorno, discriminación de sus rasgos y contrastes. d. Valorar las expresiones y manifestaciones plásticas propias y de los demás. e. Escuchar, disfrutar y participar en las distintas actividades culturales y artísticas (canciones, juegos, danzas...). f. Representación espontánea de situaciones en juego simbólico individual o compartido.
7. Aprender a Aprender	- Crear hábitos a través de la estructuración de las tareas hasta lograr su consecución: a. Iniciar el aprendizaje con modelo y la ayuda que requiera, ir retirándola poco a poco en función de la actitud del alumno (autonomía o petición de ayuda). b. Utilizar el condicionamiento E-R como base de aprendizaje, el refuerzo positivo (afecto, reconocimiento...). c. Valorar la confianza en sí mismo, participación, esfuerzo... d. Comprender y usar la agenda visual. - Disfrutar con el conocimiento (motivación).
	- El movimiento: trabajando mayoritariamente en

<p>8. Autonomía e Iniciativa personal</p>	<p>psicomotricidad el desarrollo sensorial, la coordinación dinámica general, el equilibrio y el reposo-relajación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Higiene personal: abrir y cerrar el grifo, lavarse cara, manos y dientes, ducharse, secarse, peinarse, sonarse. - El vestido: abrochado y desabrochado, nudos, lazadas, vestirse y desvestirse, calzarse y descalzarse, elegir las prendas según la estación... - La comida: actitud correcta en la mesa, utilización de los instrumentos necesarios, degustar todos los alimentos y mostrar sus preferencias. - Relación afectivo-social: Conocer la imagen corporal, partes del cuerpo, funciones y ciclo vital, utilización de técnicas que promuevan el bienestar como la respiración, relajación, control postural y control del comportamiento público y privado. - Iniciativa y criterios de elección: Conocer posibilidades (colores, tareas, actividades,...), reconocer los propios gustos y preferencias, elegir entre varias opciones y anticipar acontecimientos y actividades.
--	---

Por último, para concluir este apartado centrado en el currículum de la educación especial, voy a mencionar algunos de los que considero los **principales aspectos** que complementan y sirven de base para el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas del alumnado de educación especial. Estos aspectos los vi puestos en práctica durante mi estancia como maestra de prácticas de pedagogía terapéutica en el aula de educación especial del **colegio Pio XII en Huesca**. Considero importante el darles lugar en este trabajo ya que sin duda, me pareció que garantizan a la práctica educativa una buena organización del contenido a trabajar en el aula:

- La adquisición de las competencias básicas se realiza a través de las tareas.
- Las tareas deben caracterizarse por ser: funcionales, integradoras de varias competencias, estar contextualizadas y seguir una programación y secuenciación adecuada.
- A la hora de diseñar las tareas, hay que tener en cuenta:

Objetivos, competencias, procesos mentales, contenidos previos a adquirir por el alumno, el contexto, los recursos necesarios y la evaluación.

- Las actividades se programan en función de los objetos que queremos alcanzar.
- Algunas de las consideraciones a tener en cuenta a la hora de programar las tareas son:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Cambiar de actividad con una frecuencia de 10/15 minutos.- Trabajar sobre acciones reales y concretas.- Recurrir continuamente al lenguaje de imágenes como complemento del lenguaje oral.- Utilizar un lenguaje de comunicación con órdenes claras y frases cortas.- Anticipación de las actividades que se van a realizar.- Utilizar el refuerzo positivo para manifestar la aprobación de las conductas. |
|--|

- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir siempre de la corriente conductista **estímulo-respuesta**, considerando ésta, una forma de llegar al alumno con más facilidad. Este aspecto, está fundamentado en el modelo educativo conductual; comentado al principio de este apartado.
- Es preciso desarrollar las actividades en el contexto del aula de Educación Especial, en el aula de psicomotricidad, el gimnasio, el aula de música y en la piscina.

EL PAPEL DE LOS FACTORES PERSONALES QUE INTERVIENEN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Los factores personales hacen referencia a aquellos medios facilitadores que tratan de atender, justificar y desarrollar la atención a la diversidad presente en el sistema educativo. En este sentido se tiene en cuenta:

- a) Profesionales
- b) Alumnos
- c) Familias

➤ **Los profesionales de la educación.**

Constituye una de las principales claves para responder a las necesidades educativas especiales del alumnado. Asimismo, su nivel de implicación resulta determinante para poder llevar a cabo una buena integración de dichos alumnos en los centros escolares.

1. *El profesor tutor:* Se ejemplifica como el mayor conocedor de los diferentes ritmos e intereses de los alumnos.

Desde el punto de vista de Salinas (1994, p.152) la acción tutorial se entiende como:

Una guía, ayuda, orientación etc. dirigida a la mejora del clima en el aula en base a una implicación colaborativa y una buena planificación a nivel organizativo y curricular que proporcione una óptima integración de todos los alumnos en la vida del aula.

Siguiendo este planteamiento, López Urquizar, N. y Sola Martínez, T (1998) y citado por Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, M^a Pilar (2000) afirman que:

“La función tutorial queda vinculada a la concepción del currículum oficial que delimita la actuación en los campos de: zona, centro y aula; en íntima relación con la organización escolar en su sentido más amplio en las prescripciones organizativas a nivel provincial”. Además destacan los siguientes cometidos específicos de la función tutorial:

- Conocimiento de los alumnos en su triple contexto de aula, centro y zona para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades particulares.

- Acercamiento a la individualización y personalización integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Realizar un seguimiento progresivo de las capacidades de los sujetos que han de ir adoptando opciones en su vida, primero escolares y luego profesionales.
- Garantizar las actuaciones educativas diferenciadas procurando la implicación de la orientación educativa con las actuaciones de la educación especial.
- Establecer los diferentes medios de comunicación y relación entre las distintas áreas y ciclos y entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa, promoviendo una mejora de la calidad educativa.

Siguiendo la misma línea estos autores definen tres modalidades de actuación llevada a cabo por la función tutorial:

1. Anticipación preventiva de los diferentes problemas, tanto individuales como colectivos, para abordarlos antes de que afluyan a la realidad y se conviertan en situaciones conflictivas.
2. Compensadora ante las posibles carencias o deficiencias presentadas por los sujetos y que pueden ser abordadas desde dentro, mediante la relación individualizada, y desde fuera con la dotación y adecuación de los recursos necesarios.
3. Favorecedora de la diversidad, respecto a la individualidad de los alumnos y a la capacidad y cualificación del profesorado.

Para finalizar este apartado cabe mencionar cuáles son los principales objetivos que debe abordar el papel del tutor:

- Respecto a los alumnos:
 - Conocimiento previo de los alumnos desde el aspecto individual al grupal para adquirir un conocimiento básico del punto de partida.
 - Seguimiento constante y sistematizado de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, ayudándoles en todo momento en sus iniciativas y en base a las exigencias de éstos.

- Respecto al grupo:
 - Conocer las características de relación social y la dinámica del grupo.
 - Organizar actividades grupales que permitan la cohesión entre el alumnado de la clase.
 - Facilitar la participación del alumnado en la evaluación y valoración del rendimiento escolar.

- Fomentar la participación del grupo en el desarrollo organizativo y funcional del mismo.

- Respecto a los profesores:
 - Llevar buenas relaciones de coordinación entre todo el profesorado en base al proceso de evaluación del alumnado.
 - Dinamizar las actividades de orientación entre sus compañeros de profesión.
 - Organizar reuniones dirigidas a la formación de profesorado en el centro en relación a la solución de los problemas reales que tienen lugar.
 - Aplicar correctamente las técnicas de orientación y diagnóstico del tratamiento a seguir.

- Respecto a la familia:
 - Establecer espacios y tiempos dedicados a la información y colaboración de los planteamientos a seguir tanto a nivel individual como grupal.
 - Poner en el conocimiento de los padres el plan de Orientación favoreciendo su incorporación y colaboración.
 - Establecer relaciones fluidas entre los padres y el centro potenciando una participación de los padres en las actividades de apoyo, aprendizaje y educación de los niños.

- Respecto al centro:
 - Conocer el funcionamiento y dinámica del centro así como las finalidades educativas y objetivos, introduciendo en su marco general los programas de Orientación Educativa.
 - Mantener relaciones con los Servicios de Orientación y Apoyo Externo a la Escuela.
 - Determinar institucionalmente los procesos de atención a los alumnos con problemas específicos personales o de aprendizaje
 - Fomentar la participación de toda la comunidad educativa.

Todas estas actuaciones responden a la exigencias legales recogidas por el M.E.C en la Orden del 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica reconociendo así dichas actuaciones como el principal motor que posibilita la atención institucional de las diferencias individuales existentes en los alumnos y fomentando así la atención a la diversidad.

2. *El profesor de apoyo*

El Profesor de Apoyo se configura como la principal ayuda que tiene el Profesor tutor en su camino de obtención de objetivos; de ahí que se defienda la intervención del primero en aspectos más amplios que la atención individual del alumnado con necesidades dentro o fuera del aula.

Peñafiel Martínez (1998, p. 35) define al profesor de apoyo como “el conjunto de profesionales de la educación especial que ya sea con carácter itinerante o fijo en el centro, atenderá las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales”.

En un principio, los Profesionales de Apoyo eran vistos como profesionales exclusivos de educación especial dedicados al trabajo en los centros o aulas de dicha disciplina.

Es en el año 1989 cuando aparecen los primeros programas de integración para la nueva planificación de los servicios educativos. Este hecho supone la aparición del concepto de “alumnos con necesidades educativas especiales” que en función de las características que presenten el alumnado se configura los profesores de apoyo y su metodología de actuación.

A partir de ese momento, las funciones de estos profesionales se regulan en función de los planteamientos establecidos por la ley LOGSE en cuyo Título Primero, Capítulo V se alude a la modificación de las condiciones organizativas y de trabajo realizadas por el profesor de apoyo, intentando reforzar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales desde un currículum único que permita programaciones flexibles y de carácter individual. Asimismo, no se entiende el papel de dicho profesional sin que

se tenga en cuenta su labor en el marco general del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular del Centro así como en la Programación de las Áreas y Ciclos.

La investigación realizada por Molina Saorín e Illán Romeu (1999, Pág. 581) demuestra que si los profesores de apoyo están satisfechos con su participación en la realización del Proyecto Educativo de Centro y en la elaboración de actividades extraescolares... así como en la realización de tutorías y apoyos fuera del aula colaborando con otros profesores en la elaboración de ACIs...no lo están tanto a la hora de llevar a término las Adaptaciones Curriculares Individuales debido no sólo a la falta de formación del profesorado, sino también a la carencia de tiempo para dedicar a la puesta en marcha de dichas adaptaciones.

Desde esta perspectiva, el Profesor de apoyo debe utilizar sus conocimientos técnicos y específicos en el aula no solo en base a la intervención individual que tenga con el alumno, sino teniendo en cuenta la colaboración del tutor para que éste le siga atendiendo en el aula siguiendo las técnicas diseñadas en común entre los dos profesionales. A su vez, esta colaboración debe extenderse a la comunicación y participación de los padres en el proceso de enseñanza de sus hijos.

Los aspectos y funciones en las que deben coordinarse el profesor Tutor y el Profesor de Apoyo según Cortázar, A (1990, p. 376) y citado por Marchersi, A.Coll, C. y Palacios, J (1990) hacen referencia a:

- Elaboración de la programación del aula, detectando las posibles necesidades especiales.
- Elaboración de adecuaciones curriculares individualizadas, para aquellos alumnos que lo precisen, previniendo la organización y el manejo de tiempo y recursos.
- Elaboración de instrumentos para la detección de necesidades educativas y su seguimiento, así como la aplicación de los mismos en el aula o fuera de ella.
- Establecimiento de la metodología y evaluación a seguir con los alumnos que presentan necesidades especiales.

A modo de conclusión, cabe destacar que el profesor de apoyo especialista debe cumplir también una serie de funciones que garantice el plan de actuación de los alumnos con necesidades educativas especiales, conjuntamente con el departamento de apoyo y que Cortázar (1990, Pág. 337) explica con el siguiente cuadro:

Tabla nº 6: Funciones que debe llevar a cabo el profesor de apoyo.

FUNCIONES	PROFESOR DE APOYO ESPECIALISTA DEPARTAMENTO DE APOYO
Nivel de Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en la elaboración del proyecto educativo. - Detección de necesidades de formación. - Coordinación de programas de formación en el centro. - Elaboración de la planificación de horarios y recursos. - Coordinación con profesores del centro o fuera de él. - Creación de un aula de recursos.
Nivel de Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración conjunta de la programación de aula. - Elaboración conjunta de adecuaciones curriculares individualizadas. - Búsqueda o elaboración de recursos y materiales didácticos. - Adaptaciones de materiales.
Nivel de Alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de necesidades. - Intervención directa en la forma que se determine. - Observación del progreso del alumno. - Evaluación junto con el tutor. - Coordinación con los padres.

3. El maestro de audición y Lenguaje (Logopedia)

La escuela es un espacio común en donde los alumnos deben adquirir ciertos niveles comunicativos que garanticen el acceso a los aprendizajes escolares. Desde este punto

de vista; el ambiente escolar contribuye a la evolución de la comunicación oral y escrita fomentando el desarrollo de la personalidad integral del niño.

Para poder llevarse a cabo este aspecto, el logopeda (especialista del lenguaje) junto a la escuela y los familiares, comparte la responsabilidad de establecer las bases para abordar las alteraciones que se producen en la comunicación y el lenguaje. Estas alteraciones deben ser detectadas a tiempo de forma que se puede llevar a cabo desde el primer momento su mejor solución.

Las principales funciones correspondientes al papel del profesor especialista en audición y lenguaje hacen referencia a:

- Colaborar en la detección e identificación de los alumnos con problemas de comunicación y de lenguaje.
- Realizar el diagnóstico o evaluación inicial.
- Realizar el tratamiento individualizado con los alumnos.
- Asesorar a padres y maestros para que colaboren en la intervención logopédica.
- Hacer el seguimiento de casos en su proceso de aprendizajes generales y particular de la comunicación y el lenguaje.
- Participación en las tareas de ámbito comunitario.
- Diseñar y desarrollar programas de formación de tutores respecto a la comunicación y lenguaje.

Por tanto, se puede decir que la intervención personal y directa del logopeda con los alumnos puede llevarse a cabo tanto dentro del aula; en colaboración al profesor tutor, pero también fuera de ésta, disponiendo en este segundo caso de materiales específicos para garantizar el éxito de la intervención que se requiera en cada caso.

Por otro lado, la intervención indirecta hace referencia al asesoramiento a los demás profesionales del centro y las familias con otros técnicos especializados así como la búsqueda y puesta en práctica de materiales necesarios para la intervención de las alteraciones y dificultades del lenguaje y comunicación.

Finalmente, en el ámbito docente, el profesor especialista en audición y lenguaje colabora en las posibles adaptaciones del currículum referidas al área de lenguaje para alumnos con necesidades educativas especiales.

4. Los equipos de Orientación Psicopedagógica.

Como se ha podido observar a lo largo de todo este apartado que alude a los profesionales que participan en la educación especial, existen diferentes colectivos profesionales que participan en la integración y atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

En último lugar y no por ello menos importante voy a referirme a los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración, Servicios de Apoyo Escolar, Equipos de Apoyo a la Educación de Adultos etc. Todos estos colectivos tienen como objetivo fundamental la mejora de la calidad de la enseñanza y del sistema educativo una vez hayan sido superadas las necesidades básicas.

- Los Equipos Técnicos de Orientación (S.O.E.V.s.) que funcionaron con éxito en la mayoría de las provincias españolas dando origen posteriormente a los denominados E.O.E.s, constituyen un colectivo de profesionales que han desarrollado su actividad, centrándose en la evaluación psicopedagógica de los alumnos, estableciendo modalidades de escolarización, diseñando programas de desarrollo individual, prestando asesoramiento a profesores y familias a través de diferentes actividades e impulsando la investigación sobre la metodología más adecuada a llevar a cabo en un aula con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (**E.A.T.A.I.s**), se han ocupado de los asuntos relativos a la aplicación de programas de desarrollo cognitivo del alumnado, asesoramiento en el diseño de programas que se adapten a las necesidades y características de los mismos, seguimiento del preescolar en casa, apoyo a los colegios públicos rurales, creación de aulas

ocupacionales y la atención para alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria.

Según El Decreto 135/2014, de 29 de julio, del Gobierno de Aragón, en su capítulo IV referido a la orientación educativa, los equipos especializados de orientación educativa, que son de ámbito autonómico, deben desarrollar su trabajo en colaboración con el centro de innovación y formación educativa establecido como referencia para la educación inclusiva y actúan de forma coordinada entre sí, utilizando los mismos criterios y procedimientos en el desarrollo de sus funciones.

Tabla nº7: Profesionales Especializados que componen los Equipos de Orientación Educativa.

ESPECIALIDAD DE LOS E.O.E	COMPOSICIÓN DE LOS E.O.E
Trastornos graves del desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores de educación secundaria especializados en orientación educativa. - Maestros de pedagogía terapéutica. - Maestros de audición y lenguaje.
Trastorno mental y de la conducta	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores de educación secundaria especializados en orientación educativa. - Maestros de pedagogía terapéutica.
Discapacidad física: motora y orgánica	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores de educación secundaria especializados en orientación educativa. - Maestros de audición y lenguaje.
Discapacidad sensorial	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores de educación secundaria especializados en orientación educativa. - Maestros de pedagogía terapéutica. - Maestros de audición y lenguaje.

Por otro lado, en el artículo cuatro de esta misma orden se definen las funciones de los equipos especializados de orientación educativa; las cuales se desarrollan a través de tres líneas de actuación: el asesoramiento, la intervención y la actualización y generación de recursos.

Tabla nº 8: Funciones de los Equipos de Orientación Educativa

FUNCIONES	EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
Asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con el diseño y desarrollo del plan de formación de los servicios de orientación educativa. - Contribuir a la actualización científica de los servicios de orientación en la temática de su especialidad. - Asesorar a los servicios de orientación en la evaluación e intervención en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo derivada de condiciones de su especialidad. - Colaborar en la formación del profesorado en lo relacionado con su especialidad, así como en la promoción y difusión de buenas prácticas en el ámbito educativo.
Intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con servicios y entidades de carácter social, sanitario y educativo relacionados con su especialidad, al objeto de establecer actuaciones coordinadas entre todos los ámbitos. - Colaborar con los servicios de orientación en la evaluación psicopedagógica y en el seguimiento de la respuesta educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo derivada de condiciones de su especialidad, en función de los criterios y el procedimiento que se establezca en la programación general anual del equipo especializado - Colaborar con los servicios de orientación para la adopción en el centro educativo de medidas específicas de intervención educativa que favorezcan la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo derivada de condiciones de su especialidad, en función de los criterios y el procedimiento que se establezca en la programación general anual del equipo especializado
Actualización y generalización de recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en actividades de formación, innovación o investigación que pudieran establecerse en coordinación con entidades e instituciones. - Actualizar los recursos existentes en el ámbito de su especialidad. - Generar recursos del ámbito de su especialidad que faciliten el desarrollo de las funciones de los servicios de orientación.

Según Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, M^a Pilar (2000, p. 243) los Equipos de Orientación actúan teniendo en cuenta tres formas básicas de actuación:

- El sentido de complementariedad en la labor educativa.
- La interdisciplinariedad para abordar las necesidades de los alumnos desde distintos enfoques, por cada uno de los miembros del equipo.
- Ofreciendo una visión global de las necesidades de la zona que en su conjunto exigen la coordinación con todos los estamentos implicados en la educación: Centros de Profesores, Inspección Educativa y otras instituciones.

Por último, ambos autores destacan en la citada página que “el papel fundamental de estos servicios consiste en dinamizar pedagógicamente la vida escolar y posibilitar la práctica de acuerdo con la teoría, facilitando la actitud positiva del profesorado ante el cambio, la investigación y la innovación”.

La planificación de las actividades dirigidas por los Equipos de Orientación Educativa debe incluir por tanto cualquier acción educativa que tenga lugar en un centro, teniendo siempre presente el marco de atención y ayuda a las necesidades y características de la diversidad.

➤ **Los alumnos**

El concepto de necesidades educativas especiales conlleva su consecuente modificación en los planteamientos curriculares y organizativos de manera que se pueda ajustar la mejor respuesta educativa a los receptores de esta educación especial teniendo en cuenta sus posibilidades.

Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, M^a Pilar (2000, p. 247) destacan las siguientes estrategias importantes a desarrollar en la escuela para poder atender la diversidad del alumnado:

- Potenciar la interrelación de los alumnos del grupo clase con los que presentan algún problema.
- Mantener una actitud normalizadora y no proteccionista frente a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Generar un clima participativo en el aula que favorezca los diferentes ritmos de aprendizaje, mediante tareas de carácter cooperativo en el que tengan que intervenir alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos ordinarios.

- Coordinar con los diferentes profesionales las actuaciones de intervención educativa en los alumnos con necesidades educativas especiales.

Agrupamiento del alumnado

Una de las principales estrategias organizativas que atiende a la diversidad presente en las aulas alude al diseño de grupos de alumnos que permite una atención individualizada al grupo de la clase y facilite la atención e integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Este aspecto resulta clave ya que potencia el acercamiento entre maestro, alumnos y alumnos con necesidades educativas especiales.

Para poder poner esto en práctica es necesario que los estilos de enseñanza-aprendizaje se justifiquen en los siguientes aspectos:

1. Proyectos de trabajo que potencien la autonomía y que el alumno no se limite a realizar ejercicios puntuales, sino aquellas propuestas que valoren los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta el procesamiento utilizado para llegar al resultado final.
2. Introducción de un sistema de trabajo en base a pequeño grupo dentro de la misma clase-aula en la que un número determinado de alumnos realizan tareas conjuntas.
3. Utilización a lo largo del horario escolar diferentes tipos de agrupamientos, prestando diferentes niveles de atención al alumnado en base a las necesidades que estos presentan y la actividades que el maestro haya programado.

Wedell, K. (1989, p. 34), confirma estos planteamientos cuando dice:

Si solamente tenemos una formación del tipo formador/alumno, él único recurso es el profesor. Incluso si permitimos que el niño formule algunas preguntas, no se aprovechan adecuadamente las posibilidades que presentan los otros niños, es decir, no se produce comunicación entre los alumnos. Pero si logramos que los niños trabajen en grupos, entonces ellos se ayudan entre si y aprenden los unos de los otros. De esta forma, los educandos se constituyen en un recurso de gran valor.

Tipos de agrupamientos

Existen diferentes tipos de agrupamientos en la atención educativa del alumnado:

1. Agrupamiento general: hace referencia a la distribución de todos los alumnos en ciclos, en función de sus edades y grado de desarrollo.
2. Agrupamiento referido a los a.n.e.e: los alumnos se distribuyen en función de la evaluación inicial realizada en todas las clases al inicio de cada curso; lo que da lugar a grupos de atención preferencial para aquellos alumnos cuyas competencias personales no están suficientemente desarrolladas para llevar a cabo los aprendizajes de los diferentes cometidos curriculares.
3. Agrupamiento en función de las diferentes actividades a realizar. En este tipo de agrupamiento se distingue entre gran grupo, grupo medio y grupo pequeño.

A su vez, Ayuso López en (1994 p. 24) y citado por Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, M^a Pilar (2000) propone:

Un tipo de agrupamiento en base a la atención educativa que el profesor le puede prestar a los alumnos; la cual puede estar desarrollada desde una actuación del profesor totalmente dirigida a un planteamiento que potencie la libertad del alumno para que éste trabaje de forma autónoma.

Tabla nº 9: Situaciones de intervención en el aula según los grupos (Ayuso López 1994)

AGRUPAMIENTO	DIRIGIDO	INDEPENDIENTE
Gran Grupo	El profesor realiza una actividad con todo el grupo clase.	En una actividad común propuesta por el profesor, cada alumno realiza la parte que le corresponde
Grupo Pequeño	El profesor trabaja con un grupo de alumnos, proporcionándoles ayuda.	Los alumnos realizan una actividad conjuntamente aportándose información y ayuda (aprendizaje cooperativo)
Individual	El profesor trabaja con un alumno, le da todo tipo de ayuda, estructura la situación y sistematiza la intervención.	Cada alumno realiza su propia actividad, sin que ésta tenga que estar relacionada con la de otros alumnos.

Por último, Ainscow (1990, p. 156 y 157), realiza un análisis a cerca de estos tres tipos de agrupamientos, señalando las ventajas, inconvenientes y condiciones para su puesta en práctica con los alumnos que presentan dificultades.

Plantea que aquellos contenidos relacionados con la socialización deben ser trabajados en grupo para que aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje permanentes puedan aprender en diversos contextos. Asimismo, señala al profesor como el encargo de elegir el modelo de grupo a llevar a cabo en la estrategia de aprendizaje, teniendo en cuenta la realidad propia de los contenidos de aprendizaje del alumno con necesidades educativas especiales.

Tablas nº 10, 11 y 12: Ventajas e inconvenientes de cada una de las estrategias grupales. (Ainscow, M. 1990)

GRAN GRUPO

Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Permite transmitir información a un amplio número de alumnos en un período corto de tiempo. - Todos los alumnos reciben la misma información, y por tanto, tienen una referencia común. - Algunos alumnos pueden aprender observando y escuchando a otros.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> - Es difícil de adaptar las informaciones que se transmiten a las capacidades y conocimientos individuales. - El alumno puede adoptar una actitud pasiva. - Algunos alumnos pueden quedar fuera de la información porque no tienen los conocimientos necesarios para comprenderla o bien porque no son capaces de centrar y mantener la atención durante el tiempo requerido
Consideraciones	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar un lenguaje sencillo. - Conectar la nueva información con la ya conocida por el grupo y utilizar ayudas concretas que centren al alumno. - Utilizar métodos y materiales que permitan que la información llegue a todos los alumnos. - Seguir un desarrollo lógico. - Procurar apoyar las exposiciones con esquemas, imágenes, etc. - Utilizar estrategias que mantengan al alumno motivado y atento. - Establecer normas claras de comportamiento en gran grupo - No dedicar períodos largos de tiempo.

PEQUEÑO GRUPO

Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Permite el trabajo cooperativo, es decir, el intercambio de opiniones y propuestas y la búsqueda de soluciones conjuntas. - Permite observar comportamientos de los alumnos en grupos. - Los alumnos adaptan el tiempo a su propio ritmo. - Los alumnos aprenden unos de otros. - Permiten detectar necesidades individuales.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere una planificación cuidada de las tareas a realizar. - Dificultades para evaluar lo realizado y aprendido por cada alumno. - Puede haber alumnos que no participen. - Se diluyen los éxitos individuales en los resultados globales, lo que puede disminuir la motivación de algunos alumnos. - Los alumnos requieren una cierta madurez para aprender interactuando.
Consideraciones	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a los alumnos a trabajar en grupo y evitar los individualismos. - Asegurar que la tarea sea productiva para todos. - Establecer normas claras de comportamiento en pequeño grupo. - Enseñarles a organizarse el tiempo marcándose límites. - Plantear tareas de forma que todos puedan participar.

INDIVIDUAL

Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Se puede adaptar la intervención a las necesidades concretas del alumno en la tarea, ofreciéndole ayudas específicas, según las dificultades. - Permite que el alumno siga su propio ritmo de aprendizaje, y que el profesor se adapte a él. - Permite conocer al alumno en profundidad.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere tiempo por parte del profesor en cuanto al tiempo de planificación de las tareas y la preparación de los materiales individuales. - Separa al alumno del grupo-clase y le habitúa a trabajar solo. - Se tiende a centrar la atención en aspectos específicos y puntuales del currículum. - No permite enseñar determinadas habilidades sociales.

Consideraciones	<ul style="list-style-type: none">- Lo aprendido debe practicarse, perfeccionarse y utilizarse funcionalmente en las tareas escolares y de la vida diaria que lo requiere.- El profesor no debe proporcionar más ayuda de la que necesite en aquello que no pueda llegar por sí sólo.- Se debe utilizar sólo en aquellos niveles de enseñanza y para aquellos objetivos que no puedan ser adquiridos en grupo con el resto de los alumnos.- La forma más adecuada es enseñar a través del análisis de tareas.- Se debe adecuar el número de pasos al grado de dificultad de cada alumno.
------------------------	--

Los agrupamientos se deben realizar en función de las tareas, combinando las actividades de gran grupo, grupo pequeño, en pareja o individuales, de manera que se consiga favorecer la participación y se eliminen las actitudes competitivas, respetando la heterogeneidad existente en el aula y adaptando así la enseñanza a cada alumno. Arnáiz, Sánchez, P. e Illán Romeu, N. (1996, p. 88) señalan como complemento de las estrategias de aprendizaje cooperativo una serie de indicaciones:

- Combinar agrupamientos heterogéneos con otros de carácter homogéneo, para que se intensifiquen las relaciones y contactos entre ellos.
- Aprovechar las actividades de gran apoyo como las asambleas y los debates en el aula para mejorar el clima y la relación de los alumnos dentro del aula.
- Utilizar los agrupamientos más espontáneos para mejorar las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula.

➤ **La familia**

Sin duda, resulta esencialmente reconocida y justificada la importancia que adquiere el papel de la familia en la educación. Esta necesidad adquiere relevancia cuando nos referimos a alumnos que presentan algún problema en el proceso de su desarrollo. Por ello, en este apartado voy a tratar aquellos aspectos vinculados a los padres de los alumnos cuyos hijos requieren de una atención educativa especial.

En general los padres de los alumnos con necesidades educativas especiales están bastante desorientados y suelen proyectar una actitud de superprotección en los niños que en ocasiones pueden dificultar el desarrollo del proyecto educativo planteado en el

colegio. Por lo que teniendo en cuenta este aspecto resulta necesario la puesta en práctica de sistemas organizativos que fomenten la implicación de los padres sobre la intervención educativa de sus hijos.

Para ello utilizamos la acción tutorial, estableciendo los contactos necesarios entre la familia y la escuela tratando de implicarles en la intervención educativa de sus hijos e intentando generar en todo momento un clima basado en la participación y colaboración. Asimismo, la función tutorial se fundamenta en el desarrollo de los siguientes aspectos:

- Recopilar información básica y necesaria del alumno para iniciar el plan de intervención educativa que se necesite.
- Orientar a los padres para que estos colaboren en la corrección de las pautas de conductas no deseadas.
- Solicitar las aportaciones y consentimiento a cerca del diseño educativo que deba seguir el alumno

Por tanto, la familia se configura como un elemento de complementariedad en la intervención educativa, de ahí la necesidad de establecer relaciones de cooperación y coordinación con la escuela. En la familia se aprenden y desarrollan contenidos curriculares escolares, poniéndose en práctica aquellos relacionados con el aprendizaje social y la autonomía personal.

En base a esta temática, Rodríguez de la Mota, E. (1994 p. 8) señala una serie de razones específicas que justifica la colaboración entre familia y escuela:

- La disposición de los elementos curriculares.
- La funcionalidad de los objetivos y contenidos, así como la adecuada generalización a los diferentes contextos para el alumno.
- Adecuaciones metodológicas específicas.
- El análisis minucioso del “estilo de aprendizaje” de un determinado niño.
- El tipo de actitudes y expectativas de padres y profesores.

De igual manera, en el informe Warnock (1987) sobre niños con necesidades educativas especiales se explica claramente cómo los padres son partícipes en el proceso educativo de sus hijos, señalando al profesor tutor como el interlocutor válido entre padres, escuela y los diferentes servicios comunitarios.

Al hablar de familia con niños que presentan importantes necesidades educativas derivadas de sus severas dificultades de aprendizaje, nos encontramos con familias que sufren o pueden llegar a padecer por el impacto de este hecho alteraciones en su seno a nivel organizativo y personal. Según autores como Wolfensberger, 1967; Abidin, 1980; y Cunningham, 1988; citados por Sola Martínez, T; López Urquizar, N y Reche, M^a Pilar (2000) se señalan las siguientes actitudes:

- Impacto psicológico-emocional que da lugar a múltiples reacciones en los padres como: rechazo, incredulidad, culpa, vergüenza, depresión, etc.
- Cambios en la vida diaria de la familia y su funcionamiento e integración como: alteraciones del sueño, reajustes económicos, cambios en la relaciones de los padres con los otros hijos, etc.
- Aparición de una necesidad sistemática de ayuda, asesoramiento, búsqueda de servicios y profesionales especializados.

Wolfensberger y Kutz (1974, p. 55) recogen en un cuadro las fases del proceso de impacto y los posibles factores implicados en la superación de estos para los padres con alumnos con necesidades educativas especiales:

Tabla nº13: Fases del proceso de impacto y factores implicados en su superación.

<i>FASES</i>	<i>FACTORES</i>
- Brusco impacto inicial.	- El tipo y grado de problema que el presenta.
- Incredulidad.	- Si es apreciable a simple vista o no.
- Culpa, ira, ansiedad, depresión...	- Los recursos de la propia familia.
- Preocupación por el niño (¿qué	- El significado social de la etiqueta que

<i>hacer?).</i>	<i>corresponde a su hijo.</i>
- <i>Reorganización familiar y equilibrio.</i>	- <i>Los recursos de carácter sociocomunitario de los que pueda disponer la familia.</i>

Finalmente en alusión a las posibilidades de colaboración entre los profesores y padres de alumnos con necesidades educativas especiales, se distinguen varios elementos denominados **niveles** (determinado por la relación entre alumno-padres-profesores o por el personal del centro los alumnos) y **campos** (de información o de formación de los padres).

La información debe caracterizarse por ser:

- Suficiente; es decir que contenga todos los datos que sean necesarios pero sin resultar excesiva.
- Exacta en referencia al problema y sus posibilidades de recuperación.
- Presentada de forma adecuada con respecto a su comprensión, colaboración y solución de problemas.

En la formación de los padres debemos tener en cuenta las ventajas derivadas de su buena realización, las incidencias en el comportamiento, ayuda a los alumnos y los obstáculos que se interponen.

Por ello, una importante colaboración entre la escuela y la familia está en la implicación de los padres en la elaboración de programas de actuación para los niños con necesidades educativas especiales. Wolfdale, S. (1987, p. 39), propone una especie de ruleta en la que recoge contenidos y procedimientos que ofrece una visión positiva de dicha colaboración:

Tabla nº14: Un programa de participación de padres. (Wolfdale, S. 1987).

COMUNICACIÓN ESCRITA	LAZOS CON EL HOGAR
<ul style="list-style-type: none"> - Llevar registros en el hogar y en la escuela. - Evaluación en el hogar y en la escuela. - Libretas de conocimiento diario como vía de seguimiento entre el hogar y la escuela, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas al hogar del profesor y otros interesados. - Cartas escritas, comunicación telefónica, email. - Entrenamiento para el seguimiento del niño, etc.
FORMAS PARA LAS REUNIONES	LOS PADRES EN LA ESCUELA
<ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento de los padres y del personal. - Relaciones con las Autoridades Locales. - Consejos: “Escuela-Hogar”. - Reuniones padres-profesores-centro para revisar el progreso de los estudiantes, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases de educación de adultos para padres y otras personas. - Proyectos padre-profesor. - Visitas de los padres a las aulas. - Sala para padres. - Como voluntarios en las aulas, etc.

Como resumen a los planteamientos organizativos llevados a cabo por parte de los familiares de alumnos de educación especial y siguiendo a Mittler en 1989 citado por Sola Martínez, T; López Urquizar, N. y Reche, M^a Pilar en el 2000 me dispongo a citar una serie de objetivos o finalidades que favorecen la colaboración entre padres y profesores:

- Prestarse ayuda mutua en el día a día con sus alumnos-hijos.
- Transmitirse mutuamente información necesaria para actuar correctamente.
- Compartir la experiencia y conocimientos de los profesores
- Respetarse mutuamente y encontrar vías de colaboración y ayuda que permitan cumplir los derechos y obligaciones asignados a ambas partes.
- Facilitar desde un clima de entendimiento, la toma de decisiones, sobre las más adecuadas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo hasta ahora mencionado, me gustaría destacar la gran relevancia de la aplicación de los conocimientos de los padres respecto a los problemas de sus hijos, las necesidades educativas de estos y sus programas de intervención. Ya que como factores personales primordiales en la educación de los niños, se debe favorecer las actitudes de colaboración con la escuela, potenciando la comunicación con ella y sobre todo poniendo en práctica intervenciones específicas que fomenten la motivación de todas las familias por el trabajo sistemático con los alumnos.

CONCLUSIONES

La educación especial es una disciplina que ha evolucionado prácticamente en todos los aspectos y contextos que nos rodean: el educativo, el social, a nivel de instituciones y a nivel de recursos.

Como se ha nombrado a lo largo de este trabajo, dentro de la educación especial existe un amplio abanico de niveles tanto de los niños como de los déficits. Debido a este motivo, unos alumnos se acomodan mejor a unas metodologías que a otras.

Cuando existe poco nivel de competencia curricular las metodologías que hay que usar son por modelaje, de manera que les estamos enseñando a que imiten. Ésta es la forma más básica de aprendizaje, basado siempre en un modelo y sobretodo en la práctica del condicionamiento, utilizado principalmente en trastorno de espectro autista de bajo nivel: que el niño asocie que cuando ocurre una cosa la respuesta del entorno o del adulto que esta con él en una determinada.

Por ello considero que los aspectos más importantes que se deben trabajar con este tipo de alumnado son la comunicación y la autonomía. Primordialmente la autonomía ya que conseguir que haya un desarrollo integral donde ellos sean capaces de necesitar las menores ayudas posibles para desenvolverse en la vida es la educación más importante a desarrollar en ellos, acompañado de que cuando no existe lenguaje en el niño, se establece un sistema de comunicación que autorregule el comportamiento y así se consiga mejorar el autoestima de estos alumnos en cuanto a peticiones básicas.

Con respecto a la escolarización del alumnado de educación especial, hemos podido observar que los principales criterios seguidos actualmente responden a algunos aspectos claves como que el niño no esté cumpliendo las etapas con una normalización y el desfase es mayor de dos años con respecto a lo que consideramos normal, o la existencia de algún tipo de diagnóstico por parte de los especialistas que muchas veces no se llega a una etiqueta o un nombre determinado ya que todavía existen síndromes que desconocemos.

Se habla por tanto de un desfase de más de dos años con respecto a la escolarización normal que podrían acceder a una integración con adaptaciones curriculares significativas y cuando se decide que vaya a un aula o un centro sustitutorio es porque existe un desfase muy grande.

Por otro lado, el periodo de escolarización vigente en los centros específicos de educación especial comprende toda su escolarización incluso ahora ya hace cinco años que se estableció que en el trastorno autista consideraban importante la escolarización en específica desde los 3 años o de niños muy afectados que era muy difícil la integración en infantil que es donde se contempla para todos. Hablamos por tanto de una escolarización desde los 3 a 21 años de edad para casos extremos. Sin embargo en lo que son aulas sustitutorias de centro específico en colegios de primaria se comprende la estancia en básica obligatoria hasta los 16 años, pero su escolarización continúa hasta los 20 años obligatoriamente para ellos, lo que correspondería a secundaria más un año de repetición; es decir hasta los 21 años de edad.

Personalmente, y tras haber estado de maestra en prácticas en un aula sustitutoria de centro específico de un colegio de primaria, establecería otro tipo de escolarización con determinadas deficiencias. No me refiero a la edad, sino a determinados criterios de actuación y es que quizás no haría un corte entre la básica y secundaria obligatoria. Considero que estos niños que tienen bajo nivel sería importante que se mantuvieran con las mismas personas porque eso les proporciona una relajación y una seguridad que necesitan, ya que además cuando tienen un corte o un cambio tan importante tienen también un retroceso, el cual en esa edad de 16 años será muy difícil de volver a conseguir y parece que establecemos allí un techo de su nivel de aprendizaje.

A continuación considero importante mencionar el fenómeno y principio de inclusión; un aspecto muy mencionado en la actualidad que conforma opiniones muy dispares en nuestra sociedad y sobretodo en la educación.

Desde mi punto de vista, un alumno que presenta características de educación especial es muy difícil que consiga ser integrado y por tanto más dificultoso que haya inclusión.

Si a nivel comportamental el alumno tiene un mínimo pues a lo mejor en alguna de las actividades donde no se tenga que utilizar una competencia curricular o demostrarla, éste sea capaz de poder compartir un espacio o un tiempo con gente normalizada, pero está claro que los programas tienen que estar preparados, los adultos que estén ahí mediando deben estar preparados y los compañeros también para que de verdad haya una retroalimentación de esa integración o de esa inclusión. Nos parece que es el alumno de educación especial el único que se beneficia o deba beneficiarse cuando también se benefician los demás de saber compartir o saber convivir con la diferencia, con la pluralidad.

A partir de este aspecto viene la creencia en cuanto a las mejoras en el contexto social con respecto a la visión del alumnado de educación especial. Sin embargo, sigue faltando mucho. Son grupos minoritarios los que están concienciados de la existencia o de gente que tienen una problemática para acceder con normalización a todos los entornos sociales y por ello creo que eso sería un trabajo a realizar ya que como menciono en el párrafo anterior no sólo se beneficia de esto el alumno o la persona que está afectada con el déficit o trastorno sino que también existe un aporte emocional y del autoestima con el resto de las personas que conviven con ellos. Siempre te aportan algo.

Por todo lo hasta ahora mencionado y defendido puedo concluir este trabajo considerando al maestro de educación especial como una persona que requiere poseer una parte de formación y de vocación muy importante que ha de centrarse en el aspecto integral del niño, no solo en el tema de transmitir una serie de contenidos o conseguir en él una serie de objetivos, sino hacer un estudio de todo lo que rodea a ese alumno y en qué aspectos se puede intervenir: a nivel social y a nivel familiar, porque estas familias necesitan mucha ayuda y por lo tanto, para que ese niño consiga desarrollar integralmente las cosas no lo puedes hacer tu solo sino que necesitas que todos los entornos donde se desenvuelva se den esos avances. La tutoría entre el maestro y el contexto socio-familiar del alumno debe ser constante. Esto es: tener una relación cercana con la familia, con las actividades que realiza con otras asociaciones que

participe, e intentar potenciar aquellos aspectos que son deficitarios en su entorno social porque él o ella va a desarrollar mucho más si lo tiene favorable que si lo tiene desfavorable o si el ambiente es poco estimulante.

Concluyo mi trabajo fin de grado sin poseer una visión clara del futuro de la Educación Especial. Considero que esto es un ciclo y que ahora estamos con temas de integración y de inclusión y que al final del recorrido parece que tiene que haber unos centros específicos donde acaben estos alumnos porque ellos también se van deteriorando y necesitan cada vez más atención conforme van siendo adultos. Por ello, creo importante la presencia en los centros de una persona que gestione o que medie este tipo de cosas. Se necesitan muchos recursos para que la educación especial siga adelante y en este momento con el tema de los recortes resulta algo muy complicado. Estos alumnos necesitan mucho para conseguir poco y por ello las administraciones deberían intervenir en esta línea. Creo que tienen el mismo derecho que todos de recibir la educación que les corresponde y se merecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Abidin, R.R (1980): *Parent Education and Intervention Handbook*. Springfield Charles C: Thomas. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario

Ainscow, M (1990): *Sepecial Need in the Classroom: A teacher Education Resource Park*. Pilot Version. U.N.E.S.C.O.

Ainscow, M. (1995): *Necesidades Especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: U.N.E.S.C.O./Narcea.

Arnáiz, Sánchez, P. e Illán Romeu, N. (1996): *Caminando hacia el siglo XXI. La integración escolar*.

Balbás, M.J. (1995): *La formación del profesorado ante la integración*. PPU. Barcelona.

Bautista, R. (1993). *Una escuela para todos: La integración escolar. Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe. Citado en: Castejón Costa, Juan Luis y Martínez Navas, L. (1999): *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Editorial Club Universitario

Castejón Costa, Juan Luis. y Martínez Navas, L. (1999): *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Editorial Club Universitario Cap. 1, Págs. 10 a 23.

Coll, C. (1986): *Los niveles de concreción del diseño del currículum. Cuadernos de Pedagogía*, 139, Págs. 24 a 30

Cortazar, A. (1990): *El profesor de apoyo en la escuela ordinaria*. Citado en: Marchersi, A.Coll, C. y Palacios, J. (1990) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje*. Madrid: Alianza Psicológica. Escolar.

Cunningham, C (1988): *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Siglo XXI/M.E.C. Madrid. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario

Deutsch Smith, D (2003): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Málaga: Algibe Cap. 1 págs. 9, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 21 y 24.

Eisner, E.I (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Martínez Roca. Barcelona. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario

Fortes Ramírez, A. (1994): *Epistemología de la Educación Especial*. En Molina García, S. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Marfil. Alcoy

García, Hoz, V. (1963): *Pedagogía sistemática*. Madrid: Rial.

Gallardo y Gallego (1993): *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Aljibe. Archidona. Málaga. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario.

Gimeno, J. (1995): *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación!* Kikirikí,

González, D. (1989). *Adaptaciones Curriculares: Guía para su elaboración*. Málaga. Archidona: Aljibe. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario.

Goodland, J.I. (1983): *Individuality, Commonality and Curricular Practice*. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario

Hegarty, S. Pocklington, K. y Lucas, D. (1986): *Educating Pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor, NFER- Nelson. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999): *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe. Citado en: Castejón Costa, Juan Luis. y Martínez Navas, L. (1999): *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Editorial Club Universitario

León Guerrero, M^a José (1998): *De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos*.

Ley de Integración Social de Minusválidos, Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), legislación (1982).

Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), legislación (1985).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), legislación (1990)

Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), legislación (1995).

Ley Orgánica de Calidad de la Educación, Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), legislación (2002).

Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), legislación (2003).

Ley Orgánica de Educación, Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), legislación (2006).

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), legislación (2013)

López Melero, M (1994): *Competencia cognitiva, autonomía y calidad de vida en las personas con síndrome de Down*. European Conference on Quality of Life for People with Special Needs. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario

López Melero, M. (1996): *La Educación Especial. ¿Hija de un Dios Menor en el Mundo de la Ciencia de la Educación?* XIII Jornadas de Universidad Autónoma de Barcelona. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario.

López Urquizar, N. y Sola Martínez, T. (1988): *Orientación Educativa y Tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario

Marchesi, A. y Martín, E (1990): *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*". En Marchesi, A, Coll, C y Palacios (1990): *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Págs. 15 a 33. Madrid: Alianza Psicológica. Escolar

Mayor Sánchez, J. (1988): *Manual de Educación Especial*. Anaya. Madrid

M.E.C (1996): *Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procesamiento para la realización de la evaluación psicoeducativa y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales*. B.O.E., 23-02-1996.

Mittler, P (1989): *The involvement of families and the community in Curriculum development*. Paper on Internacional Seminar on Education Rehabilitation. Madrid. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario.

Molina García, S. (1994): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Marfil. Alcoy.

Molina Saorín, J. y Illán Romeu, N. (1999): *La figura del profesorado de apoyo en el proceso de atención a la diversidad*. Universidad de Almería.

O'Hanlon, C (1993): *Special Education Integgration in Europe*. David Fulton Publ. Londres. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario

Parrilla, A. (1992): *Proyecto Docente de Educación Especial*. Universidad de Sevilla.

Parilla, A (1996): *La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo*. XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Universidad Autónoma de Barcelona.

Peñafiel Martínez, F (1998): *Cómo intervenir en Educación Especial*. Granada: Adhara

Pérez Gómez, A. I. (1994): *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*. Cuadernos de pedagogía, 225, Págs. 80-85.

Popkewitz, TH. S. (1983): *The sociological bases for individual differences: the relation of solitude to the crowd*. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquíza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario.

Rodríguez de la Mota, E. (1994): *Colaboración escuela-familia*. Madrid.

Salinas, D. (1994): *La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? Teoría y desarrollo del Currículum*. Págs. 134-160. Málaga: Algibe.

Solity, J. (1992): *Special Education*. Cassell Educational Ltd. New York. Citado en: Sola Martínez, T. López Urquíza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario.

Sola Martínez, T. López Urquíza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Capítulo I (Págs. 25-43); Capítulo II (Págs. 81 – 83), Capítulo III (Págs. 111 – 123). Grupo Editorial Universitario.

Stainback, W. y Stainback, S. (1990): *Inclusive Schooling*. Citado en Sola Martínez, T. López Urquíza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario

Warnock, H. M. (1987): *Encuentro sobre necesidades de educación especial*. Revista de educación n^o extraordinario Págs. 45-73.

Wedell, K. (1989): Adaptaciones Curriculares y Organización Escolar. *Conferencias del Seminario Hispano-Británico*. Madrid: Serie Documentos nº 8, Pág. 34.

Wolfdale, S. (1987): *Primary Schools and Special Needs*. Londres: Casell.

Wolfenberger, W. (1967): *Counseling the parents of the retarded*. Chicago: Aldine.
Citado en: Sola Martínez, T. López Urquiza, N y Cáceres Reche, M^a Pilar (2000): *La Educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Grupo Editorial Universitario

Wolfenberger, W. y Kutz, R (1974): *Use of Retardation-related diagnostic and descriptive labels by parents of retarded children*. *Revista de Educación Especial*.