

A large, dark blue version of the UDS logo, consisting of the stylized graphic and the letters 'UDS' in a bold, sans-serif font.

Mi Universidad

ANTOLOGÍA

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

PSICOLOGÍA

Octavo Cuatrimestre

ENERO- ABRIL

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los

jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

OBJETIVO GENERAL.

Conocer y comprender los principios, cuerpo teórico y conceptual de la educación inclusiva y de las necesidades educativas especiales, así como el sustento pedagógico y normativo para intervenir psicopedagógicamente.

Criterios de evaluación

Trabajos escritos	10%
Actividades áulicas	20%
Actividades web escolar	20%
Examen	50%
Total	100%
Escala de calificaciones	7-10
Mínima aprobatoria	7

INDICE

UNIDAD 1

INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- 1.1. Panorama internacional, nacional, estatal.
- 1.2. La educación especial en México
- 1.3. Ley general educación art. 39 y 41
- 1.4. Misión de la educación especial.

UNIDAD 2

INCLUSIÓN EDUCATIVA

- 2.1. ¿Qué es la inclusión educativa?
- 2.2. Antecedentes de la inclusión educativa en México.
 - 2.2.1. Reforma educativa en materia de inclusión.
 - 2.2.2. Acuerdos internacionales y nacionales que sustentan la educación inclusiva.
- 2.3. La escuela inclusiva.
- 2.4. Características de las escuelas inclusivas
- 2.5. Retos para avanzar hacia una escuela inclusiva
- 2.6. Uso del término inclusión educativa y barreras para el aprendizaje y la participación.
- 2.7. Bases teóricas de la educación inclusiva.
- 2.8. Conceptos sobre inclusión

UNIDAD 3

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- 3.1. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?
- 3.2. El carácter interactivo de las necesidades educativas especiales
- 3.3. El carácter relativo de las necesidades educativas especiales
- 3.4. Campos de intervención.

UNIDAD 4

LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

- 4.1. Las adaptaciones curriculares individualizadas.
- 4.2. Diseño de adaptaciones curriculares individualizadas.

UNIDAD I

INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

I.1.- Panorama internacional.

Los cambios importantes que desde la década de los setenta del siglo pasado se han realizado en el Sistema Educativo español han ido configurando las culturas, políticas y prácticas educativas de los Centros Ordinarios (CO), pero también las culturas, políticas y prácticas de los centros pensados originariamente para atender a los niños que no eran admitidos en las escuelas ordinarias ya fuera por razones de capacidad o de conducta. Al desarrollo inicial de ese doble sistema en paralelo (educación ordinaria y educación especial), le siguieron en la década de los ochenta las primeras experiencias de integración de alumnos con discapacidad en escuelas ordinarias.

Esos primeros encuentros entre ambos tipos de servicios educativos fueron el germen de colaboraciones que con el tiempo han dado lugar a experiencias y situaciones educativas muy dispares. Mientras algunos centros de educación especial (CEE) permanecen como centros que atienden a niños o jóvenes que se encuentran bajo la categoría de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) (fundamentalmente con discapacidad intelectual, trastornos en la comunicación y la conducta), algunos otros tienen un papel nuclear en la respuesta educativa que se proporciona a todos los alumnos desde contextos educativos ordinarios.

Como centros de recursos a la escuela ordinaria, los profesionales intervienen, asesoran, proveen de materiales o forman colaborativamente a compañeros en los centros ordinarios. Estas experiencias muestran que es posible que el alumnado valorado con NEE reciba respuestas de calidad en los CO. Por tanto, que todos los niños y niñas, también los que más necesidades plantean, aprendan y participen en los mismos contextos educativos. Se trata de experiencias que, como más adelante se explica, benefician a familias, profesionales y, por tanto, al alumnado en general. La LOMCE (2013) abre un nuevo panorama educativo y es

momento para revisar y tener presente el trabajo que profesionales y centros educativos (de un tipo y otro) han hecho hasta aquí con el propósito de construir una escuela única para todos. La nueva Ley, en su artículo 57, reconoce la responsabilidad de la Administración de asegurar los recursos y poner medios que garanticen que todos los alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal y plantea la posibilidad de establecer planes de centros prioritarios para apoyar a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social, lo que podría ser un acicate para todos los centros públicos y concertados que trabajan bajo el principio de la educación inclusiva. No obstante, también promueve la especialización de los centros educativos, valor a la evaluación temprana del alumnado o vincula la calidad educativa con un aumento en el rendimiento académico del alumnado.

Sabemos que esto último podría conducir a que la presencia de algunos alumnos en los centros educativos ordinarios no se interprete en clave de oportunidad para la mejora escolar. En el presente artículo reflexionamos, a partir de algunas experiencias que documentan el trabajo de CEE como Centros de Recursos (CRR) a la inclusión educativa, sobre el papel que esos servicios tienen en ese proceso. Mediante un conjunto de preguntas se inicia un recorrido desde los orígenes y presupuestos de la educación especial (EE) hasta la transformación y mejora que para algunos centros ha supuesto la colaboración entre CO y CEE. Sin duda, la transformación de algunos CEE en CRR fue posible porque las decisiones que los centros específicos adoptaron fueron compartidas por los CO. Por tanto, y aunque inicialmente el foco se sitúa en la educación especial, en sus orígenes y los presupuestos que la sustentaron, los cambios en la respuesta educativa al alumnado “especial” debe entenderse siempre en un marco social y educativo más amplio.

La Educación Especial en España tomaba forma en las primeras décadas del siglo XX, momento en el que se empieza a argumentar sobre la necesidad del maestro en la educación de los deficientes (Carreño, 2005). Considerados como no educables desde el sistema ordinario y un riesgo para el aprendizaje de los niños sin discapacidad y para la sociedad en un futuro, los servicios específicos y los profesionales especialistas fueron la alternativa que habría de garantizar una respuesta educativa más adecuada para el alumnado con deficiencias (Franklin, 1996).

La creación de esos servicios fue un gesto humanitario, una manera de compensar los años de abandono al que esos niños o jóvenes habían sido sujetos, pero también “una iniciativa diseñada para controlar socialmente a una población considerada como amenazadora para el orden social existente” (Franklin, 1996, p. 19). Además de preparar física, intelectual y moralmente a los niños con deficiencias, urgía garantizar la protección de otros miembros de la sociedad. La creación de aulas y escuelas especiales sirvió para responder a una parte de la infancia que había quedado fuera de la educación regular. Se iniciaba el desarrollo en nuestro país de un ámbito de intervención profesional, el de la educación especial bajo el control médico (Carreño, 2005; Cura, 2012; Franklin, 1996; Pérez de Lara, 2004).

Los intentos por explicar la naturaleza de las dificultades con las que esos niños se encontraban y el diseño de prácticas especiales que los pedagogos pondrían en juego en espacios segregados, ayudaron a estabilizar un discurso centrado en el sujeto con deficiencia y su ineludible rehabilitación. Siguiendo la tradición de otros países europeos, la educación de niños con discapacidad en España se hizo bajo un modelo sustentado en la categorización del alumnado, la necesidad de articular respuestas individuales en función de la deficiencia o la búsqueda de esas respuestas diferenciadas en espacios específicos separados de otros iguales sin deficiencias (García Pastor, 1993).

Este modelo mantendría su status quo hasta que los nuevos enfoques del conocimiento científico y los procesos de transformación ético-sociales abrieron paso a la integración educativa como propuesta deseable y necesaria (Pérez de Lara, 2004). En un trabajo de mediados de los noventa, Skirtc (1996) argumentaba que las primeras críticas al modelo tradicional en EE -al tipo de prácticas segregadas y a las consecuencias sociales que para ellos tenían- las hicieron las familias, principales consumidores y usuarios de la EE. Esta primera crisis en educación especial sirvió para introducir cambios en las prácticas educativas que se vieron legalmente reforzados y apoyados.

Los años ochenta en España fueron herederos de ese cambio. Como hicieron otros países- EEUU, Reino Unido, Noruega o Italia- en la década anterior (Susinos, 2003), en el Estado sea prueban un conjunto de normas que desarrollan el principio de integración escolar (LISMI, 1982; RD 334/1985). La integración quiso promover la escolarización conjunta de todo el

alumnado atendiendo a sus necesidades educativas dentro de un mismo sistema. No pretendía eliminar la Educación Especial sino que pasara a formar parte del sistema educativo ordinario, de manera que no se identificara exclusivamente con centros específicos y/o alumnos especiales. Desde el modelo integrador, el contexto es fundamental para entender las dificultades que encuentran los alumnos y en la búsqueda de respuestas a las necesidades que plantean. El currículum –y las adaptaciones curriculares- y los servicios de apoyo -dentro y fuera de la escuela- son elementos nucleares para el desarrollo de la integración escolar (Arnáiz, 2003).

El principio de integración fue fraguando en el discurso de la investigación aplicada, como ejemplifican los informes que sobre el proceso de implantación de la integración se fueron realizando (p.e. Álvarez et al., 1987; MEC, 1989) o el cambio en los contenidos de las Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial que se celebraban desde el año 1984 (Pallisera, Jiménez y Bueno, 1998). También en la práctica educativa, como recogen algunas experiencias que reflejan como muchos niños con discapacidad se vieron beneficiados del emplazamiento en los centros regulares, sin olvidar las diferencias que el desarrollo de los planes o proyectos de integración tuvo en el conjunto del Estado (Almansa y López, 1997; Caravaca, 1997; Vendrell, 1997).

Las demandas que algunos alumnos con discapacidad intelectual planteaban a la escuela ordinaria dieron lugar a experiencias de integración combinada entre CO y CEE. Algunas de esas experiencias muestran como en algunas materias, a veces solo en los recreos, durante algunas horas a la semana o al día, alumnado con discapacidad intelectual compartía los espacios, los tiempos y los recursos materiales de la escuela ordinaria con otros iguales sin discapacidad (Acebes, 2002; Chiva y Moyano, 1997; Magdaleno y Figueiras, 2003; Monereo, 2000; Solé y Piquero, 1994). Lo importante aquí es que algunas de esas prácticas fueron el inicio de un camino recogido en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y en el que los CEE y sus profesionales asumirían nuevas funciones como Centros de Recursos a la Escuela Ordinaria (Carbonell, Capellas, Crehueras, Escudero y Milian, 2007; Carbonell, Batllori, Muñoz y Saltó, 2004; Castells y Font, 1997; Font, 1999, 2004).

No obstante, es posible afirmar que los cambios en la organización y en el tipo de prácticas que se desarrollaron en los centros ordinarios con la integración no sirvieron para poner en duda los presupuestos teóricos en los que se sustentaba el modelo anterior de educación especial. En este marco se siguieron reproduciendo prácticas diferenciadoras que han adoptado nombres distintos en las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA). Así, el discurso de la integración estuvo acompañado de “nuevas” prácticas que se vieron reforzadas a través de la reglamentación del discurso teórico (Echeita, 2005; Martínez, 2002, 2005). Más concretamente, se articularon propuestas de emplazamiento que facilitaban el desarrollo de programas y servicios paralelos a los ordinarios. El estudio realizado por Díez (1999; en Arnáiz, 2003) durante dos cursos escolares (1997/99) recogía que solo un 14% del tiempo que los alumnos recibían apoyo, lo hacían dentro del aula.

Entre los argumentos esgrimidos aparecía el miedo de los profesionales a trabajar de manera colaborativa, estructuras de aula que impedían el trabajo simultáneo de varios docentes, la exigencia de coordinación entre los profesionales o el énfasis puesto en los “aprendizajes instrumentales”. En el aula, muchos alumnos pasaron a hacer actividades que nada tenían que ver con lo que hacían sus compañeros y/o eran separados físicamente de los demás para evitar distracciones. Como argumentara Skirtc (1996), en ningún caso, la crítica cuestionó en profundidad la idea dominante de la discapacidad como condición individual o la inutilidad de la diferenciación entre discapacitado/no discapacitado.

El reconocimiento de la educación inclusiva en la década de los noventa como principio fundamental que habría de orientar las políticas educativas en todo el mundo, empujaba a repensar el modo en el que la escuela venía respondiendo a la diversidad (y no sólo a los alumnos con discapacidad o NEE), enriqueciendo ideológica y conceptualmente los planteamientos anteriores (Parrilla, 2002). La educación inclusiva cuestiona la creación de servicios especializados o de medidas diferenciadas en función de categorías previamente definidas, la organización experta de los apoyos o la separación de calidad y equidad en educación. Dos principios son nucleares: el reconocimiento de la educación como un derecho básico fundamental de todo el alumnado y la diversidad como valor educativo esencial (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; Parrilla, 2002), lo que obliga a reconocer que

los derechos de algunas personas están siendo vulnerados y que las dificultades experimentadas por los estudiantes son resultado de la forma en la que hemos elegido organizar las escuelas, así como de los estilos y formas de enseñanza.

Este nuevo panorama ha servido de marco a algunos CEE y CO para continuar con la transformación necesaria en la creación de una escuela para todos. No podemos realizar un análisis de lo que ha ocurrido en las distintas CCAA y cómo se ampararon legalmente las diferentes iniciativas, pero sí es posible descubrir que en este período de tiempo algunos CEEse han ido configurando como Centros de Referencia o CRR a los CO, facilitando el acceso y el aprendizaje de niños valorados con dificultades graves y permanentes a las aulas ordinarias.

Llegados a este punto y antes de clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de servicios proveedores de recursos específicos a la educación inclusiva, a quiénes beneficia esa transformación o en qué se concreta, queremos avanzar que las experiencias sostienen que los niños con discapacidad intelectual -también aquellos que plantean mayores retos a los profesionales de la educación- pueden aprender y participar en las escuelas ordinaria con sus iguales (Agell, Sala y Torrent, 2009; Capellas, 2014; Carbonell et al., 2004, 2007; Font, 2004).

Por tanto, lo conseguido obliga a seguir en esa dirección. Sorprende que después de un siglo de historia en la respuesta al alumnado con discapacidad, se puede pensar en la especialización de los centros educativos, es decir, más CEE y/o que éstos sean los que acojan al alumnado con discapacidad intelectual. Claro está, no es posible obviar que la creación de determinados espacios legitima las necesidades que algunas personas tienen, sin obligar a cuestionarse por qué o para qué de esos espacios. Como algunos autores argumentaran (Aiscow, 2001; Dyson, 1999; Saleh, 1999), reconocer el problema es el primer paso en el camino hacia una escuela inclusiva.

1.2.- La educación especial en México.

La educación especial forma parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). La normatividad vigente establece que “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (LGE, 2014, 20 de mayo). Se trata de una modalidad de la educación básica que brinda servicios educativos por medio de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El modelo de atención que México aplica es el de educación inclusiva, el cual busca la eliminación de cualquier obstáculo que impida a la población, que requiera una atención especial, una participación activa en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas.

Actualmente, la clasificación de la educación especial es inadecuada, pues no se distingue en ésta la modalidad escolarizada. La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (DEE-DF) ha llamado la atención sobre esta inconsistencia en las estadísticas oficiales, por lo que en respuesta a esta observación se elaboró esta ficha temática con el propósito de sustentar la modificación en la estructura y dimensión del SEN que se reporta en este anuario, es decir, la presentación de la educación especial por modalidad escolarizada (CAM) y extraescolar (USAER).

La educación especial como parte del Sistema Educativo Nacional En 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial encargada de, como su nombre lo indica, la educación especial, la cual, hasta 1979, se sustentó en un modelo médico. Más adelante, en los años ochenta, dicho modelo de atención cambió a otro de corte psicopedagógico, y en la década de los noventa la educación especial en México evolucionó hacia un modelo de integración educativa. Este último enfoque logró su mayor impulso gracias a la influencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (ONU, 1990) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

1.3.- Ley general educación art.39 y 41.

Actualmente, la Ley General de Educación refiere en sus artículos 37 al 39 que el SEN comprende la educación inicial, la educación general (básica, media superior y superior), la educación especial y la educación para adultos, y específicamente en su artículo 41 señala que el ámbito de actuación de la educación especial:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (LGE, 2014, 20 de mayo).

Con base en lo anterior, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial se desarrolla mediante dos tipos de servicio: CAM y USAER. El primero es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública donde se ofrece educación inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria) a niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple, trastornos graves del desarrollo o condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares (SEP, 2011b: 87). El segundo es una instancia técnico-operativa de educación especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos especializados están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (SEP, 2011b: 127).

Centros de Atención Múltiple y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular El CAM es un servicio escolarizado que ofrece educación inicial y básica, así como formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad (SEP, 2011b: 87).

Los CAM son centros de trabajo conformados por personal docente, administrativo y de apoyo que atienden a un determinado número de alumnos matriculados en un centro educativo. Las USAER son una instancia técnico-operativa que cuenta con personal docente, administrativo y de apoyo que presta sus servicios a una o más escuelas regulares con necesidades educativas especiales. A nivel nacional, cada USAER atiende a seis escuelas en promedio (INEE-DEE-DF, 2015).

Centros de Atención Múltiple y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

El CAM es un servicio escolarizado que ofrece educación inicial y básica, así como formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad (SEP, 2011b: 87). Los CAM son centros de trabajo conformados por personal docente, administrativo y de apoyo que atienden a un determinado número de alumnos matriculados en un centro educativo. Las USAER son una instancia técnico-operativa que cuenta con personal docente, administrativo y de apoyo que presta sus servicios a una o más escuelas regulares con necesidades educativas especiales. A nivel nacional, cada USAER atiende a seis escuelas en promedio (INEE-DEE-DF, 2015).

En educación especial es pertinente hablar de unidades de servicio y no de escuelas, porque cada centro de trabajo de educación especial se encuentra conformado por un equipo docente, administrativo y de apoyo que da servicio a los padres, alumnos, docentes y otras escuelas acorde con sus necesidades educativas especiales. Los docentes en educación especial enseñan a alumnos con diversas necesidades educativas especiales y en distintos rangos de edad; de hecho, lo importante aquí no es la edad o la trayectoria escolar continua de los alumnos, sino satisfacer la necesidad educativa del alumno. Cada equipo de trabajo de las unidades de servicio de educación especial se conforma por personal especializado que atiende y asesora a la población que requiere atención educativa especial (cuadro ED-A2).

En conjunto, los CAM atienden a 11.7% de la población matriculada con necesidades educativas especiales, mientras que en el sistema extraescolar las USAER se encargan del resto de la demanda de servicios de educación especial (88.3%). Esto confirma que el modelo educativo de las USAER es el preponderante en educación especial respecto al volumen de alumnos matriculados (ver tabla ED09 en el apartado de Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional). En el manual titulado Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011b) se indica que el número de escuelas regulares que debería atender cada USAER son cuatro; la justificación de esto radica en la factibilidad de asegurar la cantidad de recursos materiales y humanos necesarios para brindar una atención de calidad a los alumnos y beneficiarios de la educación especial, así como garantizar “una Educación Inclusiva, donde las condiciones de participación de alumnas y alumnos promueven el logro de los aprendizajes marcados para cada nivel de educación básica, en un ambiente de respeto y aceptación de las diferencias”. (SEP, 2011b: 128-129).

Cada USAER interviene y apoya a la escuela regular como una unidad de aprendizaje, lo que implica la elaboración de un diagnóstico sobre las limitaciones personales y contextuales que inhiben el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales. El diagnóstico y acompañamiento que formula el equipo de trabajo de las USAER busca establecer estrategias que permitan potenciar el aprendizaje y minimizar las barreras que puedan impedir el desarrollo en las escuelas del aprendizaje inclusivo de los alumnos.

A nivel nacional, en el ciclo escolar 2013-2014 cada USAER atendió a seis escuelas en promedio. Únicamente en Sinaloa, Chihuahua, Sonora, Morelos, Distrito Federal y Baja California el número promedio de escuelas regulares atendidas por cada USAER es igual a cuatro. En el resto del país, el número de escuelas regulares atendidas fue de 5 a 8 (gráfica ED-1).

ED-1 Clasificación de situación del alumno para educación especial

	Tipo	Categoría	Subcategoría
Situación del alumno	Discapacidad sensorial	Visual	Ceguera
			Baja visión
		Auditiva	Sordera
			Hipoacusia
		Sordoceguera	Sordoceguera
	Discapacidad física	Motriz	Motriz
	Discapacidad intelectual	Intelectual	Discapacidad intelectual
	Discapacidad mental	Psicosocial	Discapacidad psicosocial
	Discapacidad múltiple	Discapacidad múltiple	Discapacidad múltiple
	Sin discapacidad	Problemas de conducta	Problemas de conducta
		Problemas de comunicación y lenguaje	Problemas de comunicación y lenguaje
		Problemas de aprendizaje	Problemas de aprendizaje
		Trastornos	Trastornos
		Diversidad social, cultural y lingüística	Sociocultural
		Lingüística	Lingüística
		Otros	Condición de salud
	Capacidades y aptitudes sobresalientes	Aptitudes sobresalientes	Aptitudes sobresalientes
Talentos específicos		Talentos específicos	

■ **Fuente:** Comunicación directa con la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (2014).

TEXTO VIGENTE	TEXTO QUE SE PROPONE
<p>Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.</p> <p>De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.</p>	<p>Artículo 39°En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial en sus modalidades de apoyo a la escuela de educación básica regular y sus servicios escolarizados de atención múltiple que imparten el mismo currículo de la educación básica, y la educación para adultos.</p> <p>De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población de inicial y adultos, también podrá impartirse educación con programas o contenidos complementarios para atender dichas necesidades. Para el caso de la educación especial podrá incorporar recursos adicionales o diferentes para satisfacer las necesidades educativas especiales que se generen frente al cumplimiento del currículo básico.</p>
<p>Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con</p>	<p>Artículo 41° La educación especial está destinada a alumnos con necesidades especiales, con o sin discapacidad, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias</p>

<p>equidad social.</p> <p>Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.</p>	<p>condiciones, con equidad social.</p> <p>Tratándose de menores con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular de acuerdo al consentimiento fundado de sus familias. Para quienes no logren o no consientan esa integración, esta educación procurará la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva en los servicios escolarizados de atención múltiple de educación especial.</p>
--	--

I.4.-misión de la educación especial.

Principios generales y base legislativa de referencia.

El artículo 39 de la Ley General de Educación señala que la educación especial forma parte del sistema educativo nacional. El artículo 41, establece que esta modalidad: «está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.» Y enseguida señala: Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Por último, el artículo menciona que la educación especial incluye a los padres, maestros y personal de escuelas de educación básica regular que tengan alumnos con necesidades especiales de educación.

Administración de la educación especial. A raíz de la federalización educativa los servicios de educación especial pasaron a ser administrados por los gobiernos de cada entidad federativa. Esto implicó que la Dirección General de Educación Especial, organismo encargado de la prestación del servicio hasta marzo de 1992, quedara sólo a cargo de la educación especial en el Distrito Federal. Sin embargo, continúa ofreciendo orientación técnica y consultoría a los equipos técnicos estatales, así como materiales educativos a las entidades federativas. Al mismo tiempo, la educación especial que se ofrece en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal, quedó bajo la responsabilidad de una oficina llamada «Servicios Complementarios», dependiente de la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI).

Centros en los que se imparte educación especial. Los servicios de educación especial se ofrecen en 1 924 escuelas, centros y unidades de diverso tipo:

- a) Escuelas de Educación Especial;
- b) Centros de Capacitación para el Trabajo de Educación Especial;
- c) Centros de Intervención Temprana;
- d) Unidades de Grupos Integrados y Grupos Periféricos;
- e) Centros Psicopedagógicos;
- f) Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar;
- g) Centros de Orientación Evaluación y Canalización;
- h) Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes; y
- i) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (en operación a partir del ciclo escolar 1993- 1994).

Las Escuelas de Educación Especial imparten educación primaria a niños con deficiencia mental o trastornos neuromotores, visuales y auditivos. Estas escuelas existen en todos los estados del país.

Los Centros de Capacitación para el Trabajo de Educación Especial ofrecen un servicio a alumnos de 14 a 20 años con deficiencia mental, para que, a través de cursos que los habilitan en diversos oficios puedan incorporarse al mercado de trabajo. En cada estado de la República existe por lo menos un centro de este tipo.

Los Centros de Intervención Temprana se encargan de atender a niños de 45 días de nacidos a 5 años de edad con deficiencias físicas o mentales para que puedan integrarse a la educación regular. En la actualidad todavía 15 entidades federativas carecen de estos servicios.

Las Unidades de Grupos Integrados atienden a alumnos con problemas de reprobación en los primeros años de la educación primaria. Operan en varias escuelas primarias de todo el país. Actualmente estas unidades están en proceso de ser incorporadas a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Básica Regular (USAER).

Los Grupos Periféricos atienden alumnos de segundo a sexto grados de educación primaria en las zonas rurales y urbanas marginadas que carecen de servicios de educación especial. Dan atención a niños y jóvenes con necesidades transitorias de educación especial y complementaria a su educación regular. Los Grupos Periféricos existen en nueve estados de la República (Chiapas, Durango, Guanajuato, Estado de México, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Tabasco y Zacatecas) y operan directamente en escuelas primarias del lugar de residencia de la población demandante.

Los Centros de Atención Psicopedagógicos proporcionan servicio de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de segundo a sexto grados con deficiencias en lengua y matemáticas o con problemas de conducta, en una o más sesiones a la semana de una hora de duración. En cada uno de los estados se ofrece este servicio.

Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar dan servicios de evaluación y diagnóstico a alumnos de jardines de niños oficiales que presentan problemas de adaptación al proceso educativo y prestan atención psicopedagógica a los que presentan dificultades de aprendizaje, de desarrollo psicomotriz o de lenguaje.

Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización detectan problemas en los alumnos del sistema regular que ameritan atención especial. Este servicio aún no se ofrece en 14 entidades federativas.

Las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) ofrecen actividades a niños que destacan en áreas científicas, humanísticas, artísticas o deportivas. Este servicio educativo se proporciona en las escuelas de todos los estados del país.

Para el ciclo escolar 1993-1994, se pondrá en marcha una estrategia de educación especial denominada Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Básica Regular (USAER) en el Distrito Federal y Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Primaria (USAEP), concebida como una instancia técnico operativa y administrativa que ofrecerá en las escuelas regulares apoyos técnicos y metodológicos para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

CUADRO 11.1.1

Centros de Educación Especial. 1991-1992

Intervención Temprana	37
Escuelas de Educación Especial	684
Unidades de Grupos Integrados	567
Centros Psicopedagógicos	514
Centros de Capacitación	82
Centros de Orientación, Evaluación y Canalización	40
T O T A L	1 924

FUENTE: SEP (1992a).

Implicaciones de los padres en la educación especial. La Ley General de Educación expedida en julio de 1993 indica que los padres de alumnos de los centros de educación especial recibirán orientación, así como también los maestros y el personal de las escuelas de educación básica regular que tengan alumnos con necesidades de educación especial. Para

cumplir con esta disposición se está diseñando un dispositivo que permitirá a los padres participar en la educación de sus hijos.

Por otra parte, la Ley General dispone que habrá Consejos Escolares de Participación Social, en los cuales los padres o tutores y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos, ex-alumnos y miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la escuela, podrán abordar asuntos pedagógicos, conocer evaluaciones y llevar a cabo acciones en beneficio de la escuela y sus alumnos. Esta disposición se aplica a todas las escuelas, incluidos los centros de educación especial.

Deficiencias atendidas.

La educación especial se ofrece en dos modalidades: indispensable y complementaria. La primera se dirige a niños y jóvenes con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, neuromotores y visuales. La segunda ofrece apoyos transitorios y complementarios a la educación regular en áreas como problemas de aprendizaje, de lenguaje y de conducta.

Orientaciones metodológicas y contenidos.

La educación especial es una modalidad de la educación inicial, básica y de capacitación para el trabajo. Por ello, los centros, escuelas y unidades de educación especial siguen los currículos de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y de capacitación establecidos por la Secretaría de Educación Pública para su vigencia nacional.

Los equipos de apoyo técnico-pedagógico de los organismos responsables de la educación especial están encargados de ofrecer a los docentes elementos teóricos y metodológicos que les permitan adecuar los currículos a las necesidades de la educación especial.

Alumnos de educación especial. En el ciclo escolar 1991-1992 casi 240 mil alumnos recibieron algún tipo de atención educativa especial. Los centros que más alumnos atienden son las Escuelas de Educación Especial, las Unidades de Grupos Integrados y los Centros Psicopedagógicos (cuadro 11.1.2).

Por el tipo de deficiencia, el mayor número de alumnos se concentra en los servicios de atención a los problemas de aprendizaje (cuadro 11.1.2), lo cual coincide con la gran mayoría de alumnos atendidos por los Centros Psicopedagógicos y por las Unidades de Grupos Integrados, las cuales trabajan principalmente problemas de aprendizaje en lecto-escritura y matemáticas.

CUADRO 11.1.2

Alumnos de Educación Especial por tipo de centro. 1991-1992

Tipo de Centro	Alumnos
Intervención Temprana	2428
Escuelas de Educación Especial	56120
Unidades de Grupos Integrados	75323
Centros Psicopedagógicos	94198
Centros de Capacitación	5225
Centros de Orientación, Evaluación y Canalización	5800
Total	239121

FUENTE: SEP (1992a).

CUADRO 11.1.3
Alumnos de Educación por tipo de atención. 1991-1992.

Tipo de Atención	Alumnos
Deficiencia Mental	32435
Trastornos de Audición y Lenguaje	6704
Trastornos Neuromotores	1937
Trastornos Visuales	888
Problemas de Conducta	2192
Problemas de Aprendizaje	130834
Problemas de Lenguaje	10146
Doble Terapia en Aprendizaje y Lenguaje	6283
Intervención Temprana	6504
Alumnos Diagnosticados	41198
Total	239121

Una parte considerable de los alumnos de educación especial son al mismo tiempo alumnos de escuelas regulares. Quienes son atendidos en las Unidades de Grupos Integrados, en los Grupos Periféricos, en los Centros Psicopedagógicos (preescolar y primaria), en los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización y en las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes son alumnos de escuelas regulares que reciben un servicio educativo complementario.

Por otra parte, con frecuencia el personal de las escuelas especiales visita las escuelas regulares y viceversa. En Nuevo León y Sonora, estados en los que está más desarrollada la

integración educativa, los profesores de las escuelas regulares con niños que también reciben algún tipo de educación especial, visitan los centros educativos especiales para enterarse de los avances de sus alumnos.

La Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM), originalmente destinada a los Grupos Integrados, se aplica en la actualidad en grupos regulares de primer grado y se continúa en el segundo grado con los mismos grupos. Muchas experiencias y sugerencias del PALEM han sido retomadas en el Programa de Actualización del Magisterio (PAM) y en los libros de texto gratuitos. Se trata de una aportación de tecnología educativa desarrollada en la educación especial a la educación básica regular.

Con base en los hallazgos de investigaciones psicogenéticas, las propuestas pedagógicas del PALEM toman en cuenta los procesos psicogenéticos que los niños desarrollan en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas. Con ello, el PALEM se propone contribuir a abatir índices de reprobación, propiciar la permanencia de los alumnos en la escuela y elevar la eficiencia terminal del sistema.

Profesorado de educación especial.

En el periodo escolar 1991-1992 había 1,865 profesores como personal directivo, 13,347 como personal docente y 6,071 como personal de apoyo a nivel nacional.

La mayor parte del profesorado tiene la licenciatura en normal de educación especial en las diferentes áreas. El personal de apoyo tiene estudios de nivel técnico o de licenciatura en trabajo social, en psicología o de normal especializado en lenguaje.

Año con año, se llevan a cabo cursos de capacitación y actualización para personal docente en servicio en diversas áreas y temas.

Entre otros, se pueden mencionar: bases teóricas y metodológicas para la atención de alumnos con deficiencia mental; batería de evaluación intelectual secuencial simultánea Kaufman (K-A B C); estenografía; Braille II; signografía Braille para las matemáticas; estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas; diagnóstico de problemas del lenguaje; el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura en educación especial; adquisición del lenguaje; propuesta psico-pedagógica para el grupo especial dentro de la escuela regular; enfoque integral de las alteraciones neurológicas con repercusión motora; metodología para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes de tercero a sexto grados de primaria.

En 1991-1992, con el propósito de que el personal docente y técnico contara con material didáctico y de difusión para desempeñar sus funciones, se publicaron 43 títulos con un tiraje de 146,085 ejemplares. También se llevó a cabo el inventario de los apoyos didácticos existentes en educación especial, se elaboraron 25 prototipos para educación preescolar y primaria en el área de ciegos e hipocáusticos, y se editaron folletos y otros materiales de apoyo a la educación especial.

UNIDAD II

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

2.1. ¿qué es la inclusión educativa?

La creciente toma de conciencia de la sociedad acerca de las desigualdades sociales y la progresiva consolidación de los derechos humanos, en particular el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la diversidad, vienen propiciando en la sociedad actual, el surgimiento y uso del término inclusión. Con dicho término, se pretende dar un paso más en el proceso de integración y extenderlo a los diferentes ámbitos de la vida —social, laboral, familiar, etc.— siendo su referente básico el social, de ahí, que se contraponga al de exclusión social. Es la sociedad la que pauta las necesidades, los valores y los principios inclusivos, es decir, la inclusión no se reduce al contexto educativo sino que constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos: comunidades escolares, familiares y sociales (Parrilla, 2002).

La inclusión es sobre todo un fenómeno social antes, y más aún, que educativo. No existe un significado universalmente admitido del término, que además se utiliza para referirse a situaciones y fines diferentes, y en contextos distintos. Una adecuada aproximación a esa diversidad nos parece que queda reflejada a través de las aportaciones conceptuales que a continuación resumimos.

Para Serra (2000), la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que el concepto de inclusión se configura como un objetivo y como un proceso.

Desde otra perspectiva, Ainscow et al. (2006) destacan la confluencia de tres elementos (presencia, aprendizaje y participación) en la noción de inclusión, a la que consideran como un proceso de mejora sistemático que deben afrontar las administraciones educativas y los centros escolares para intentar eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno en la vida de los centros en que están escolarizados.

A través de un enfoque de provisión de servicios y ayudas, Lipsky y Gartner (1999) definen la inclusión educativa como “la provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso” (op.cit.,p.763).

Poniendo el énfasis en la participación, Booth y Ainscow (1998) conceptualizan la inclusión educativa como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el curriculum en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas” (op.cit.,p.2). Para ellos, la inclusión y la exclusión son dos procesos extremos que dependen uno del otro, no constituyendo situaciones sociales definitivas. También se vislumbra el carácter sistémico de un proceso que implica tanto a la comunidad en general como a los centros educativos inmersos en ella, en los que se da un proceso con amplias implicaciones en todos sus elementos (Echeita y Sandoval, 2002).

Para Farrel (2001), la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad.

También, Mittler (2000) considera la inclusión como derecho humano en el sentido que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, para ser escolarizados en la escuela del contexto en el que viven. Y, desde otra perspectiva, Stainback y Stainback (1992) emplean la expresión inclusión plena para referirse a la educación de todos los alumnos en clases y escuelas próximas a su domicilio y definen la educación inclusiva como el proceso por el que todos los niños sin distinción tienen la oportunidad de ser miembros de las clases ordinarias para aprender con los compañeros y enfatizan la inclusión como proceso de construcción de comunidad.

Ya en 1994, el National Centre on Educational Restructuring and Inclusión de USA definió la educación inclusiva haciendo también hincapié en su faceta vinculada a la igualdad de oportunidades, en los siguientes términos: “la provisión a todos los estudiantes, incluyendo los que tienen discapacidades importantes, de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos con las ayudas complementarias y los servicios de apoyo que sean necesarios, en clase adecuadas a su edad y en las escuelas de su barrio, con el fin de prepararles para una vida productiva como miembros plenos de la sociedad” (NCERI (1994), p.6)

En suma, a través de las definiciones antes reseñadas queda de manifiesto la ausencia en la actualidad de una definición única y compartida de educación inclusiva, pero nos parece procedente, sin embargo, destacar la confluencia en ellas de una serie de elementos relevantes relacionados entre sí, tales como: la participación de los alumnos en el curriculum de las comunidades escolares y en todas las actividades del centro; la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor; el proceso de construcción de comunidad; el derecho de toda persona a participar en la sociedad y a ser escolarizado en el contexto en el que vive; la provisión de recursos, servicios de apoyo y ayudas complementarias,.. Es así, que podemos considerar que la educación inclusiva constituye un constructo que cumple más bien un papel de aglutinador de muchos aspectos diferentes, como bien destacan Echeita y Sandoval [(2002), p.37].

2.2.- antecedentes de la inclusión educativa en México.

Los sistemas educativos se ven afectados por los cambios de la sociedad en que están inmersos, y recíprocamente. En los últimos decenios, cabe destacar cómo la convergencia de variables de distinta naturaleza —históricas, filosóficas, políticas y sociales—, ha supuesto nuevos retos para los sistemas escolares, incidiendo en su organización y en su funcionamiento, especialmente en las etapas obligatorias. Entre dichas variables interesa aquí destacar las siguientes:

- La progresiva relevancia dada a valores sociales tales como la tolerancia, el pluralismo, la igualdad, la convivencia, consecuencia de la profundización democrática de los diferentes contextos sociales.
- La creciente multiculturalidad existente en la sociedad actual, en la que confluyen y deben convivir diversidad de etnias, culturas, grupos sociales con orientaciones e intereses diversos,..etc.
- La exigencia de una mayor calidad de los sistemas educativos, que conlleva la búsqueda de una utilización más eficiente de los recursos públicos.
- La consolidación de lo que se conoce como “una sociedad de aprendizaje”, donde la educación no formal va ampliándose a lo largo de toda la vida del ser humano.

2.2.1 Reforma educativa en materia de inclusión.

En el documento en el que la SEP presenta el modelo educativo de la Reforma Educativa (SEP, 2016a), se menciona el término educación inclusiva cinco veces. El término inclusión se menciona diez veces, lo cual podría indicar que a la inclusión se la considera un proceso muy importante. De hecho, el tema de inclusión y equidad forma uno de los cinco ejes de dicho Modelo Educativo; en el documento se señala que la escuela debe constituir un espacio incluyente, en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo. Un espacio donde se valore la diversidad (pág. 63).

En el modelo educativo se afirma que, en éste

La inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo... Esto implica velar porque diversos elementos que son parte o influyen en su operación observen estos principios de manera transversal: normatividad, infraestructura, presupuesto, becas, valores y actitudes, planes, programas, métodos y materiales, ambiente escolar y prácticas educativas, gestión escolar, evaluación, capacitación, sistemas de información, maestros, directores, supervisores, padres y madres de familia” (sic) (SEP, 2016a, p. 64).

También se menciona que la educación inclusiva exige transformar el sistema educativo para eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos. Pero también se señala que se deben ofrecer “mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja. Esto es fundamental para que respuestas diferenciadas a necesidades diversificadas contribuyan a eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación” (SEP, 2016a, p. 64).

Los comentarios anteriores hacen notar que la SEP sigue sin definir una postura clara en torno a la integración/inclusión. El asunto no es menor, pues al autor le han comentado que en algunos estados de la República se ha optado por la educación inclusiva radical, que implica, como se vio en la Tabla I, que ya no se identifican las NEE de los alumnos, sino que se apuesta por la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan todos. Sin embargo, esto propicia no solamente la invisibilización de los alumnos que requieren apoyos específicos, sino que deriva en que no se les ofrezcan dichos apoyos.

En el Plan Curricular (SEP, 2016b) se menciona el término educación inclusiva en dos ocasiones, una para señalar que el plan curricular se ubica en el marco de la EI, y otro para mencionar que el plan busca favorecer la resiliencia de los alumnos mediante el

fortalecimiento del sentido de comunidad y apoyo mutuo, lo que permite el buen desempeño de la EI. Por otro lado, el concepto inclusión aparece 10 veces, la mayoría de las ocasiones asociándolo al concepto de equidad.

Entre los principios pedagógicos del plan se encuentran: promoción del trabajo colaborativo, dar importancia a la motivación intrínseca del estudiante, promover la autorregulación cognitiva y moral y ambientes de aprendizaje seguros, cordiales, colaborativos y estimulantes y considerar que el docente, más que transmitir información, crea ambientes de aprendizaje.

En conclusión, tanto en el plan como el modelo se plantean afirmaciones muy generales sobre los propósitos de la inclusión, pero no se señala cómo se puede poner en marcha en las aulas ni define la política que se seguirá ni la evidencia en que se basará dicha política.

Cabría preguntarse a qué se debe la falta de atención por parte de la SEP con respecto a las políticas que se deben poner en marcha para promover los procesos de inclusión, sobre todo porque desde hace años hay suficiente evidencia cuantitativa y cualitativa para diseñarlas. Si se revisan los resultados de las investigaciones del proceso de integración en el país, se encuentra que son muy contrastantes, pues las investigaciones macro (cuantitativas) apuntan que el proceso de integración/inclusión registra avances considerables, aunque también retos de consideración (Universidad Pedagógica Nacional, 2003, Red de Investigadores y Participantes de la Integración Educativa, 2008, García y Romero, 2016a, UNICEF México, s/f). Por otro lado, distintos estudios micro (habitualmente cualitativos) muestran resultados diferentes. Básicamente, se ha encontrado que los alumnos sí están en la escuela y en el aula regular, pero los maestros no proporcionan los apoyos extras que precisan, dejando que su suerte dependa del trabajo de los profesionales de educación especial de las USAER (por ejemplo Covarrubias y Martín 2016, Fletcher, Klingler, Mariscal López y Dejud, 2003, Flores y García, 2016, Juárez, Comboni y Garnique, 2010, Mares e Ito (2005), Pedraza y Tomasini, 2009, Romero, García, Rubio, Martínez y Flores, 2018, Tuman, Roth-Johnson, Lee y Vecchio, 2008).

De acuerdo con lo anterior, la SEP ha contado con la suficiente evidencia para articular políticas públicas para promover el tipo de educación inclusiva que considere conveniente. Como dice Flores-Crespo (2013), la aspiración de lograr que las políticas públicas educativas se base en las evidencias aportadas por los investigadores data de hace mucho tiempo, pero no se cumple. Meza (2015) señala que el actual Programa para la Inclusión y Equidad Educativa se ha implementado “sin que la SEP haya hecho un análisis riguroso y crítico sobre las las políticas públicas en materia de educación de las últimas décadas” (p. 80), De hecho, mucha de la información cuantitativa en relación con el proceso de inclusión se obtuvo gracias a que la SEP financió los proyectos de evaluación del programa de integración, aunque luego cambió este formato para evaluar de acuerdo con la metodología del marco lógico, misma que evalúa los procesos de acuerdo con los objetivos definidos por el proyecto y nada más. En otras palabras, la metodología del marco lógico no puede evaluar el proceso de integración o inclusión porque no es su propósito. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la evaluación realizada por la SEP en 2015 (SEP, 2015).

Entonces, después de una espera muy prolongada (casi veinte años desde la reforma a la Ley General de Educación), y después de que se empezó a implementar la reforma educativa, la SEP finalmente dio a conocer en 2017 la estrategia para promover la educación inclusiva en el país. Esta consiste, en pocas palabras, en implementar la EI en 200 escuelas de nivel básico y 50 escuelas de nivel medio superior que aceptaron su participación de manera voluntaria y que tengan el apoyo de una USAER, con el fin de que atiendan de manera apropiada a alumnos con discapacidad y capacidades y aptitudes sobresalientes. Se trata de una especie de estudio piloto. A estas escuelas se les apoyaría para que contaran con la infraestructura necesaria, la capacitación de los docentes, el material didáctico, etc. Con esta estrategia inicial se piensa (no se dice cómo), que para el año 2030 todas las escuelas del país serán inclusivas (SEP, 2017). Cabe hacer notar que no se entregaron los recursos prometidos a las escuelas participantes del estado de Chihuahua, no se sabe si a las otras sí.

2.2.2. Acuerdos internacionales y nacionales que sustentan la educación inclusiva.

El principal antecedente de la educación inclusiva se encuentra en la Declaración de los Derechos Humanos, firmada en 1948, en su artículo 26, donde señala que cualquier persona tiene derecho a la educación y debe ser impartida de manera gratuita, al menos en lo que se refiere a la instrucción elemental y fundamental, cuyo objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad humana.

En 1990 el Foro Mundial sobre Educación, aprueba la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien Tailandia; en su primer artículo “Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje”, puntualiza lo siguiente:

“Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus N.B.A. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”.

Otro antecedente importante lo constituye la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, cuyo documento aprobado es conocido como la Declaración de Salamanca, donde se reconoce que:

“Todos los niños y las niñas tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos”. “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”. “Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”.

En el contexto nacional, el Programa para la Modernización Educativa tuvo una influencia fundamental en la parte legislativa. En 1993 la Ley General de Educación reconoció a la población con discapacidad en la distribución de recursos y le dio a la educación especial una orientación incluyente.

El modelo de integración buscó en esencia eliminar la educación paralela y considerar la educación especial como una modalidad de educación básica, buscando la equivalencia con los niveles regulares. La integración fue una estrategia que buscaba mejorar las condiciones (educativas, de vida y sociales) de las personas con discapacidad y/o NEE. La integración escolar se basó en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

☼ Normalización: Es el derecho a una vida lo más normal posible, adecuando las condiciones de donde se brinda la educación para que todos puedan acceder a los mismos lugares, servicios y ámbitos.

☼ Integración: Se refiere a las condiciones habituales de desarrollo en la sociedad. Es la estrategia para lograr la normalización, fomentando el respeto y la aceptación a todos los ámbitos sociales, sin segregación.

☼ Sectorización: Hace alusión a que las posibilidades de ingreso y permanencia de los educandos sea en las escuelas que están cercanas a sus domicilios.

☼ Individualización de la enseñanza: Señala que se atiendan las necesidades educativas especiales en un contexto educativo grupal, mediante adecuaciones curriculares que permitan tener acceso a lo establecido en el currículum regular.

2.3.- La escuela inclusiva.

La educación inclusiva es un modelo de escuela que respeta y atiende la diversidad personal, social y cultural de los educandos. Implica que las autoridades educativas, los padres de familia, los profesores, los estudiantes y la comunidad escolar en general, compartan valores fundamentales de convivencia y respeto por la diversidad. Al mismo tiempo, se trabaja de manera cooperativa para ir creando un modelo de escuela que se convierta en una comunidad de aprendizaje y genere apoyos de diferente naturaleza para garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes en una educación relevante.

Es posible que dentro de la escuela existan alumnos que enfrentan Barreras para Aprender y Participar (BAP), que determinan ciertas características en sus aprendizajes y en su socialización, las cuales deben ser atendidas en la escuela. Esto puede realizarse a través de diferentes opciones curriculares: estrategias organizativas, metodologías, agrupamiento, recursos, etc. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, especialmente aquellos en condición de vulnerabilidad.

A diferencia de la escuela tradicional, la escuela incluyente no relega a aquellos que piensan o actúan o tienen condiciones diferentes, pues considera la diferencia como una circunstancia que es propia de la condición humana, así como un valor esencial y una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La escuela inclusiva es una concepción pedagógica y política de la escuela y de una nueva manera de gestión del currículo y de organización, en cierta manera es la perfección de la escuela de integración.

La escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. Incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad

La propuesta de Educación para Todos abrió las puertas a una nueva visión de la escuela a través de lo que se denomina Educación Inclusiva, que se opone al elitismo de la escuela tradicional, que ofrece educación para niños y niñas “normales”, es decir, sin ninguna necesidad especial de educación.

La Educación Inclusiva va más allá de la visión integracionista de la escuela, para situar en un plano de igualdad en la atención a los niños y niñas con necesidades educativas específicas.

No se trata solamente de una escuela de integración en la cual se incorpora a niños con necesidades especiales de educación en los grupos de niños “normales” –con ayuda o sin ayuda para el maestro o la maestra de un asistente o auxiliar pedagógico, enfoque escolar que, con frecuencia, no lograba los objetivos propuestos de integrar a los estudiantes con estas necesidades al grupo general–, sino de una modificación del sistema educativo, un cambio estructural de la organización escolar a fin de que pueda dar cabida y brindar atención a alumnos regulares “normales”, a niños y niñas con NEE y a adultos de ambos sexos, a indígenas y a ciudadanos de zonas marginadas.

La EI considera fundamental para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de estos niños, la creación de una escuela democrática que responda a las políticas públicas de un país democrático y contribuya a la equidad, la democracia y el desarrollo económico y social y, sin lugar a dudas, al desarrollo de todas las capacidades del ser humano, cualesquiera que sean sus condiciones de salud física y mental y que eleven su calidad de vida, tomando en cuenta las condiciones sociales de pobreza y rezago que enfrentan muchos de ellos.

Ello implica necesariamente la reforma de la educación especial, y el rompimiento definitivo del aislamiento en el que se tenía a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, para integrarlos en los grupos considerados normales. Al mismo tiempo, implica la apertura a los demás grupos marginados de la sociedad, indígenas, población de escasos recursos, y con dificultades de acceso a la cultura oficial o dominante, niños, niñas, jóvenes de ambos sexos, adultos, hombres y mujeres, con características diversas derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos, así como de las diferentes

capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales, motoras, y del rol sexual de los sujetos, que enfrentan barreras para lograr aprendizajes significativos.

Para Salvador Mata, el enfoque de escuela inclusiva “es congruente con los modelos de enseñanza basados en la actividad, ecológicos, holísticos o basados en la comunidad. Además, el movimiento inclusivo aboga por una organización adhocrática caracterizada por la colaboración, la adaptación mutua y la relación discursiva”.

Para Miguel López (2005), se trata de avanzar en la cultura de la diversidad, considerada ésta en su sentido más amplio y no como un déficit, sino como un valor por trabajar en una escuela pública sin exclusiones. Para ello se organiza el aula como una comunidad de convivencia y aprendizaje, con todo lo que ello conlleva de replanteamiento del currículo, de la organización escolar y de la intervención activa de los diversos agentes.

La escuela inclusiva supone que la educación especial se define ya no como un lugar en el cual se ubica a los niños con necesidades educativas especiales, sino como un conjunto de recursos que se ponen en práctica para superar en gran medida las limitaciones impuestas por las discapacidades propias; no en el sentido de una educación especial, sino como posibilidad de colaborar y aprender a partir de la solución de problemas desde el punto de partida y competencia intelectual de cada uno de los alumnos. Por lo tanto, tienen la posibilidad de desarrollarse intelectual y socialmente en el mismo sentido que lo hacen los niños no discapacitados. Se trata entonces de romper con la escuela homogeneizante.

La escuela inclusiva acoge en su seno sin reservas a todos los candidatos independientemente de su origen social, cultural, etnia o capacidades físicas, brindándoles una educación de calidad para fortalecer las posibilidades sociales de equidad y oportunidades de desarrollo humano equivalentes. Esto significa que la escuela inclusiva brinda oportunidades de educación y desarrollo a todos los alumnos, los considerados normales y los considerados con necesidades educativas especiales, los que tienen recursos económicos y capitales intelectuales y sociales, como a aquellos que carecen de ellos.

El concepto también nos lleva a reflexionar sobre las condiciones de ingreso, que debería ser sin mecanismos de selección para ningún aspirante. Estamos de acuerdo con el requisito de la

documentación prevista en el reglamento y en las normas establecidas, sin llegar a posiciones inflexibles, como las que encontramos en la práctica y que dependen del espíritu de los directores de los planteles, o de las políticas de las instituciones educativas particulares. Pero es importante señalar que la accesibilidad no es sinónimo de inclusión. Tener acceso a una institución no quiere decir que profesores, alumnos y demás personal de la institución nos incluyan en sus actividades. No es un problema administrativo, sino de actitud, de apertura de todos los actores del proceso educativo. Se trata de realizar en la escuela pública, de manera particular, los principios de la cultura de la diversidad.

El concepto de necesidad educativa pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, independientemente del origen de las mismas. Esta es una nueva concepción que va más allá del concepto de educación especial y de la integración a partir del tipo de discapacidad que presenten los alumnos. Por lo tanto, no se trata sólo de discapacidad física, sino de cualquier otro tipo de problema que dificulte el aprendizaje.

“Educación Inclusiva”, organismo civil interesado y preocupado por la educación democrática bajo la modalidad de la inclusión, establece una comparación de los enfoques tradicional e inclusivo de la educación: En la visión inclusiva el aula regular se asume como el lugar apropiado para llevar a cabo el proceso educativo. Los docentes del aula son los responsables directos de todos sus alumnos y por ello cuentan con los apoyos y soportes que requieren para responder a las necesidades de sus alumnos. Es la clase la que requiere apoyo para responder a todos los alumnos. Desde un enfoque inclusivo se proponen los siguientes cambios:

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se hacen diagnósticos de los estudiantes para su categorización y remediar el déficit.	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren. Planeación Centrada en la persona.
Se enfoca en el estudiante.	Se enfoca en la clase.
Valoración por expertos.	Solución de problemas por equipos colaborativos.
Programa especial para el estudiante definido.	Estrategias para el profesor.
Ubicación en un programa especial.	Un aula que responde y es efectiva para todos sus estudiantes.

Esta propuesta de cambio abarca no sólo a los estudiantes, sino a la clase, a los actores de la educación, la formación de los docentes y una modificación del programa de educación especial para crear un aula que responda de manera efectiva a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

La persona es considerada como el centro de la acción pedagógica, que debe responder a las características de cada alumno. De cierta manera se trata de una educación personalizada.

Lo más importante es la apertura de los colegios regulares para acoger en sus filas a todos los alumnos, con los apoyos necesarios, siguiendo las propuestas de la Declaración de Salamanca en relación con la educación inclusiva:

Aquellos alumnos con necesidades educativas especiales deben tener acceso a los colegios de educación regular, donde deben ser acomodados con estrategias pedagógicas centradas en el alumno para responder a sus necesidades.

Si profundizamos el análisis encontramos que se trata más de una educación integradora que de la inclusión, debido a que se refieren especialmente a quienes presentan algún tipo de discapacidad. De cierta manera se justifica, ya que para la atención de otro tipo de población excluida de la escuela, se han creado, por lo menos en México, programas especiales para su atención. Esto se debe al hecho de que la concepción de escuela inclusiva y de educación inclusiva aún está en debate y no hay un solo concepto. Para nosotros, la posición de

Educación Inclusiva es fundamental ya que considera, por una parte, que “la educación inclusiva representa así un modelo social para aproximarse a la educación de las personas con discapacidad, a diferencia del modelo médico tradicional” (2006), por otra, exige la apertura de la escuela a todos los marginados de la escuela.

En este sentido, y en concordancia con la concepción de educación inclusiva, la escuela inclusiva se puede conceptualizar como la modalidad educativa que atiende de manera equitativa a niños y niñas de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica brindándoles una educación de calidad, independientemente de las necesidades educativas que presenten, que los prepare para ser ciudadanos integrales en cuanto a sus derechos y deberes, a fin de poder contar con oportunidades equivalentes para su desarrollo integral como seres humanos, como ciudadanos y como sujetos de derechos. Esto es fundamental, ya que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, no sólo especifica que “la educación es un derecho de todos los niños; el acceso a la escuela debe estar garantizado y estar eximido de discriminación e inspirado en la igualdad de oportunidades, preparándolos para la vida adulta, en una convivencia respetuosa de los derechos humanos, la libertad, la justicia, respeto y promoción de la participación de los niños y adolescentes en asuntos de su interés”, sino –en su artículo 23– apunta específicamente a los niños con discapacidad, señalando “que se reconoce que el niño mental o físicamente impedido debe disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, permitiendo llegar a bastarse por sí mismo y faciliten la participación del niño en la comunidad”.

Concordamos con este autor, al considerar que esta política significa que en el ámbito educativo los niños con “necesidades educativas especiales” deben educarse con el resto de los alumnos de su edad y participar el máximo posible de las actividades escolares, sin perder de vista sus necesidades específicas. Deben participar del currículo común, haciendo los ajustes necesarios, ya que en éste se establecen las competencias necesarias para ser un ciudadano que participa activamente en la sociedad.

En otros términos no se trata de segregarlos o de destinarles una institución especial para su educación, sino de incluirlos en las aulas “normales” realizando las adecuaciones necesarias

en mobiliario y en el currículo, asumiendo actitudes de respeto a la diferencia y no discriminatorias, tanto de parte de los maestros o maestras, como de los condiscípulos.

Pero también deben ser atendidos los niños que presentan problemas de aprendizaje o cualquier otro tipo de dificultad que no necesariamente se clasifica como necesidad educativa especial, pero que requieren de ciertos apoyos para superar obstáculos en su aprendizaje o adquirir métodos de aprendizaje, de manera que todos reciban una educación de calidad que los capacite para desarrollarse social y productivamente en la sociedad en el momento en que ingresen al mercado de trabajo.

El enfoque de educación inclusiva no es el de la integración, aunque evidentemente lo engloba e implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales

De acuerdo con Lucía D'Emilio, se trata de...

- Pasar de un modelo médico asistencial a un modelo social con un enfoque basado en derechos.
- Pasar de una concepción de “integración” a una de inclusión, entendiendo que toda la sociedad crece con las diferencias, viendo la diferencia como riqueza y no como limitación.
- Implica tener una visión de largo plazo y que abarque todo el ciclo de vida. La justificación social de este nuevo modelo es que al educar juntos a los niños y niñas, las escuelas inclusivas pueden ayudar a cambiar la cultura frente a la diferencia y contribuir a formar una sociedad más justa y no discriminadora.

La justificación psicopedagógica implica el desarrollo de medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los niños y niñas con NEE y niños regulares.

En síntesis, podemos afirmar con Nélida Zaitegui, que una escuela inclusiva [...] está orientada a la creación de comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes en las que cada cual es valorado en sí mismo. Pretende que estos valores inclusivos sean compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los miembros de la comunidad escolar [...] Lo que pretendemos [...] no es que cambien las personas, sino que se produzca un cambio cultural que respete a las personas en su diversidad y las valore como sujetos de valor y derecho. No es un ser humano nuevo lo que pretendemos, sino un cambio cultural. Nosotros definimos la cultura que inunda el Proyecto Roma como cultura de la diversidad.

2.4. Características de las escuelas inclusivas

La inclusión educativa al ser un proceso activo y participativo en la comunidad escolar implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa, como en el currículo y en la organización escolar. Estos cambios no solo afectan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo sino que tienen un alcance general para todos los alumnos.

Si bien no existe un modelo único de escuelas inclusivas, en concordancia por otra parte con su propia filosofía, en un análisis de las principales experiencias existentes encontramos que tienden a mostrar características y creencias similares. Siguiendo las pautas de análisis ya utilizadas desde el trabajo de Stainback y Stainback (1992) y el de Daniels y Garner (1999), e incorporando diversos resultados obtenidos en proyectos de carácter inclusivo llevados a cabo más recientemente en diferentes contextos, cabe señalar las siguientes características de las escuelas y aulas inclusivas:

- a) Planteamientos educativos amplios El modelo de escuela inclusiva para todos se ha venido configurando para responder adecuadamente a la diversidad y a una verdadera

igualdad de oportunidades. La filosofía de esta escuela supone que todos los alumnos son educados en el marco de un único sistema educativo en el que todos los niños pueden aprender. La práctica de la educación inclusiva es compartida por todos los agentes implicados (profesores, alumnos, padres), y es aquí donde se suele destacar el carácter nuclear del profesorado, tanto por sus actitudes como por su adecuada preparación, capacidad de apoyo y de asistencia a los alumnos (Mu et al. 2010 ; Mober, y Savolainen, 2003).

b) Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia La escuela inclusiva constituye una comunidad donde todos sus miembros se ponen de mutuo acuerdo para organizarse, para que todos participen, cooperen y se apoyen para satisfacer las necesidades individuales. En este contexto, las estrategias organizativas propias de las aulas inclusivas inciden en la aceptación social de los niños con necesidades especiales en tanto que favorecen la participación social en el tiempo libre con sus iguales (Wendenberg y Oyvind, 2010), configurándose dicha participación como la variable que tiene un efecto más directo sobre la percepción de aceptación social.

c) Servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y los apoyos en el aula ordinaria Cada estudiante es reconocido como un individuo con potencialidades y necesidades y no como un miembro de una categoría. Las aulas inclusivas tienden a facilitar la formación de redes naturales de apoyo entre compañeros, grupos de colaboración entre el profesorado, grupos inter-profesionales, círculos de amigos, enseñanza en equipo y otras formas de relaciones entre todos los miembros que constituyen la comunidad educativa. Existen múltiples razones (éticas, sociológicas y legales) a favor del sistema de educación inclusiva manifestándose más importante el cómo el niño es educado que dónde sea educado (Graves y Tracy, 1998).

d) Principio de proporciones naturales Los estudiantes asisten a la escuela de su entorno, lo que asegura que cada escuela y clase tenga una proporción de población escolar con y sin discapacidades similar a la existente en la comunidad social en que se ubica la escuela; por tanto, no hay clases especiales. A este respecto, varios estudios destacan las dificultades que los padres suelen encontrar para que sus hijos tengan

igualdad de oportunidades incluso en las escuelas inclusivas, lo que se ve influido por factores tanto relacionados con el personal (actitudes, competencias para identificar necesidades especiales, adecuada delimitación de responsabilidades) como con los recursos disponibles (Hewitt-Taylor, 2009).

e) Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas Los recursos y apoyos que se facilitan al alumno en las aulas inclusivas van dirigidos a que los alumnos alcancen los objetivos educativos adecuados a sus necesidades —y no predefinidos según una norma— y se beneficien del curriculum común por medio de adaptaciones curriculares. La educación inclusiva requiere un amplio grupo de estrategias instructivas que permitan a todos los estudiantes formarse en el reconocimiento de las diferencias en inteligencia, estilo de aprendizaje, potencialidades y limitaciones. Entre las estrategias podemos citar las siguientes: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, actividades manuales, aprendizaje fuera de la clase y el uso de tecnología instructiva.

f) Evaluación no discriminatoria Los resultados del aprendizaje para estudiantes con discapacidades derivan de los que son esperados para los estudiantes en general. Sus actividades con las adaptaciones necesarias y las modificaciones en los instrumentos y procedimientos de medida son incorporados en su totalidad a las actividades de la escuela.

2.5. Retos para avanzar hacia una escuela inclusiva

El desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en la política educativa, en el sistema educativo, en el funcionamiento de las escuelas y en las actitudes y prácticas de los actores de la educación. Estas modificaciones tienen que ver con:

a) Cambios en las políticas, las normativas y los sistemas educativos.

- Fortalecimiento de la responsabilidad del Estado para asumir los costos de una educación para todos con equidad, justicia y calidad para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en la que todos los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos democráticos se desarrollen física, intelectual y profesionalmente, alcanzado una calidad de vida digna.

- Ampliación de la cobertura y de la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia: la equidad y la calidad en la educación que brinde mejores oportunidades a niños y niñas que, por sus condiciones individuales, sociales o culturales, se encuentran en situación de desventaja, constituyen tal vez el mayor desafío.

- Flexibilidad de la oferta educativa en todas las etapas. Mayor flexibilidad y diversificación de la oferta educativa para asegurar que todos logren, en la medida de sus posibilidades, las competencias básicas establecidas en el currículo escolar.

- Recursos de apoyo para los docentes. La escuela de integración, como la inclusiva, requiere apoyos que brindan los auxiliares del maestro en clase, para los alumnos con NEE. Pero es la escuela y el sistema mismo los que deben modificarse para lograr el éxito esperado. Un apoyo valioso es el que se pueden prestar las escuelas entre sí; es importante fomentar redes de trabajo entre escuelas y entre los sistemas de educación regular y especial, que se reúnan para reflexionar conjuntamente e intercambiar experiencias.

- Políticas educativas e intersectoriales que promuevan la inclusión en todos los niveles educativos. La escuela inclusiva con su enfoque social basado en derechos,

implica la apertura de todos los niveles del sistema educativo a los ciudadanos con y sin NEE, garantizando una educación de calidad y una formación para la vida y el trabajo, lo que conlleva la sensibilización del sector social productivo para brindar oportunidades de empleo a los egresados.

- Legislación y normativas educativas e intersectoriales. Si bien el modelo escolar de la integración es aceptado y cuenta con legislación favorable, la educación inclusiva aún debe abrirse camino en la legislación educativa del país para su desarrollo y fortalecimiento.

- Redes de trabajo intersectorial entre diferentes sectores responsables del bienestar de las personas con discapacidad. Como lo indican los diferentes documentos que hemos trabajado, es necesaria la articulación entre los diferentes sectores gubernamentales y la sociedad para colaborar principalmente en temas relacionados con la educación, el empleo y la salud.

b) Cambios en las actitudes y las prácticas educativas.

- Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social. El cambio cultural de la sociedad para valorar y respetar la diversidad y lo diferente es una de las condiciones necesarias para el desarrollo de una educación inclusiva. El Estado debe incidir en esta transformación de las actitudes de los ciudadanos.

- Un currículo amplio y flexible como condición necesaria para transformar no sólo el aula, sino el sistema educativo a fin de hacerlo incluyente desde la educación inicial hasta la superior e instrumento para responder a la diversidad y garantizar la calidad de la educación.

- Los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el alumno, mediante el modelo de educación personalizada, por una parte, pero organizar el trabajo áulico en función de las necesidades y competencias específicas de

cada uno, por la otra. Uno de los mayores desafíos es romper con la cultura homogeneizadora de las escuelas y la enseñanza transmisora y frontal que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma.

- Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción. La evaluación debe ser diferenciada para los alumnos con NEE, de acuerdo con el currículo especial que se haya elaborado para ellos, cuidando de no segregarlos del resto del grupo. La evaluación diagnóstica debería tener como finalidad identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social.

- Proyectos educativos de toda la escuela que contemple la diversidad y compromiso de cambio. La elaboración de un proyecto educativo acompañado del proyecto curricular para la atención a la diversidad a fin de responder a las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

- Una pedagogía fundamentada en el trabajo y el aprendizaje colaborativo para que los alumnos aprendan y participen plenamente. Participación de los padres y de la comunidad. La educación inclusiva hace de la escuela una comunidad en la que todos los involucrados deben participar, estableciendo relaciones de cooperación y solidaridad.

- Formación de los docentes y otros profesionales. Formación psicopedagógica que les dote de competencias para una actividad pedagógica innovadora con niños y niñas sin y con NEE.

- Renovación de planes de estudio, lo cual implica la renovación de los planes y programas de la licenciatura y de los cursos de capacitación. Es importante la revaloración social del maestro y salarios acordes a sus responsabilidades en una escuela como la inclusiva.

2.6. Uso del término inclusión educativa y barrera para el aprendizaje y la participación.

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNIEE) se dejó de usar el término integración educativa, reemplazándolo por el de educación inclusiva. La integración educativa es un proceso que busca que los alumnos con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecérseles los apoyos que requieran (García, et al., 2000). El término educación inclusiva hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas, una educación de calidad (Booth y Ainscow, 2002). Mientras en la integración se busca proporcionar apoyos individualizados a los niños que los precisan, en la inclusión se busca reorganizar los sistemas educativos para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos.

El proceso de integración educativa está asociado con el concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Este concepto se refiere a los apoyos que deben darse a los alumnos cuyos aprendizajes difieren significativamente de los del resto del grupo, para potenciarlos. Se considera que las NEE se asocian a factores personales (como una discapacidad), familiares y comunitarios (como provenir de una familia muy disfuncional o donde se ejerce abuso físico o sexual) y escolares (como escuelas con recursos muy escasos, maestros impreparados, clima de aula hostil). El concepto de NEE no se refiere exclusivamente a los alumnos con discapacidad, sino a todos los alumnos que estén aprendiendo por debajo de su potencial, lo cual puede incluir a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes y a niños que presentan situaciones que oficialmente no son consideradas como discapacidad, por ejemplo, los problemas de lenguaje. Este concepto de NEE no se utiliza en la terminología de la educación inclusiva. En esta última se utiliza el concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), el cual alude a los obstáculos que enfrenta el alumnado (en plural) para alcanzar sus aprendizajes, y se relaciona tanto con la carencia de recursos en las escuelas, como a procesos de exclusión.

Se debe tomar en cuenta que ambos procesos, la integración educativa y la educación inclusiva, constituyen procesos situados, es decir, adquieren modalidades distintas de acuerdo con las condiciones del entorno en que se ponen en operación.

La distinción entre la integración educativa y la educación inclusiva se complica conceptualmente porque, mientras la integración busca ofrecer al alumno apoyos en su sistema familiar (orientación familiar, escuela para padres), en el sistema escolar (mejor preparación de los docentes, eliminación de barreras físicas y actitudinales) y en el sistema personal (adecuaciones de acceso y curriculares), en la inclusión se da apoyo en los dos primeros sistemas y puede no proporcionarse en el sistema personal. Entonces, una diferencia fundamental entre ambos tipos de educación inclusiva estriba en que la Educación inclusiva Radical (EIR) está dirigida exclusivamente a los grupos, no a los sujetos, por eso elimina el concepto de NEE y utiliza el concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación (se entenderá entonces que es un contrasentido decir “niño con barreras para el aprendizaje y la participación”, pues este concepto no se aplica a los sujetos en lo individual). Las ventajas de esta última perspectiva son que, al no identificar a los sujetos individuales, no se les discrimina ni estigmatiza, además de que el esfuerzo se dirige a mejorar la educación que se ofrece a todo el estudiantado. La desventaja es que niños que pueden presentar necesidades de apoyos muy específicas (no compartidas con otros alumnos) podrían no recibirlos.

Para la implementación de la educación inclusiva radical es necesario que al llegar a la escuela los alumnos con discapacidad y otras condiciones de vulnerabilidad hayan recibido los apoyos necesarios para evitar la aparición de la discapacidad o para reducir la desventaja que pueden tener estos niños para tener éxito escolar. Esta situación no se presenta en México. En el país, a pesar de que se cuenta con leyes y reglamentos que teóricamente garantizan que desde su nacimiento los alumnos con discapacidad y otras condiciones de vulnerabilidad reciban la atención médica y educativa apropiadas (por ejemplo la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [Cámara de Diputados, 2011] y el Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [Cámara de Diputados, 2012]), la realidad es que no se cumplen (Flores y García, 2016). Esto implica que los niños

con discapacidad necesitan que el sistema escolar identifique y otorgue los apoyos específicos que requieren. Por estas razones, el autor piensa que lo que el país requiere es la implementación de la educación inclusiva moderada.

2.7. Bases teóricas de la educación inclusiva.

Bases teóricas de la Orientación Inclusiva Los fundamentos ideológicos de la orientación inclusiva se centran tanto en una perspectiva ética, consecuencia de los avances en la consolidación de los derechos humanos, como en el modelo social de discapacidad.

Perspectiva ética: consolidación de los derechos humanos.

El marco teórico de referencia de la orientación inclusiva puede considerarse constituido, en gran parte, por todo un conjunto de demandas realizadas por distintos organismos internacionales -que se iniciaron ya en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que continúan en la actualidad- en las que se declara que los deficientes tienen los mismos derechos que los demás seres humanos y se trata de implementar tal reconocimiento en la vida real. Así, cabe señalar: La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989; La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en el sector de la enseñanza, de 1960; Las declaraciones de los Derechos del Deficiente Mental de 1968, 1971 y 1975; El “Año Internacional de los Impedidos” de 1981 (Participación e Igualdad plena); La Conferencia Mundial de 1990 sobre “Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, en la que se considera que se comenzó a configurar la noción de “inclusión”; la resolución “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, aprobada por la ONU en 1993; y, la Conferencia Mundial de Salamanca, en 1994, sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, que recogió por primera vez la idea de Educación Inclusiva y que en sus declaraciones finales contempla la inclusión como principio y política educativa.

Los derechos humanos deben ser la referencia desde la que se aborde el tema de la discapacidad porque constituyen una serie de instrumentos que reflejan una determinada concepción de la moralidad pública y que en este sentido constituyen un criterio de legitimación y de justificación [De Asís Roig (2004) y Palacios (2008,p.155)].

Como señala Palacios (2008), el modelo social de discapacidad se plasmó en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, organizada por la ONU en 2006, y que adoptó el primer Tratado de Derechos Humanos del siglo XXI.

En cumplimiento de los acuerdos referidos, un elevado número de países adoptan estas propuestas como orientación en materia de política educativa, comprometiéndose a desarrollar y promover sistemas educativos con una orientación inclusiva que favorezca una escuela para todos.

El modelo social de discapacidad.

El modelo social de discapacidad surge como reacción al modelo de déficit, que considera la deficiencia como una enfermedad y lleva consigo la exclusión tanto del ámbito escolar como del social. Se origina en consonancia con la evolución de los propios planteamientos conceptuales de la Educación Especial que han ido experimentando profundos cambios tanto de orden cualitativo como cuantitativo (Dueñas,1994). La evolución de la noción de deficiencia, así como de las formas de escolarización han constituido dos elementos muy importantes para la transformación radical del concepto de Educación Especial (op.cit.).

En el modelo de deficiencia, ésta tenía un carácter estático, permanente, y era considerada como una enfermedad que estaba en el propio individuo, y la persona afectada era excluida de todos los ámbitos sociales.

En el modelo ecológico, la deficiencia ya no tiene un carácter estático, sino dinámico, evolutivo, es susceptible de mejora, progreso, contemplándose no sólo desde una perspectiva intrínseca al sujeto, sino extrínseca y social, produciéndose un cambio sustancial, porque la discapacidad es el resultado de la interacción de la persona con el entorno.

En el modelo social, la discapacidad es considerada un constructo esencialmente derivado de la sociedad (Shalock,1999) que está construido en contextos sociales particulares que determinan el significado que lleva (Vehmas,2004). Lo que llega a ser una discapacidad está determinado por los significados sociales que los individuos asignan a deterioros físicos y mentales particulares (Albrecht y Levy,1981). La discapacidad es consecuencia del desajuste entre las necesidades del individuo y las normas de comportamiento de la organización social en la que la persona tiene que vivir, es decir, es la sociedad la que crea las discapacidades al definir las normas o criterios de comportamiento, por tanto, la sociedad es en sí misma discapacitadora, ya que percibe las diferencias negativamente.

Los presupuestos fundamentales del modelo social son dos (Palacios, 2008):

- 1) Las causas que originan la discapacidad son sociales y no de otro tipo, son las limitaciones que pone la sociedad para facilitar servicios adecuados a las necesidades de las personas.
- 2) La utilidad para la comunidad: las personas con discapacidad pueden ser útiles a la sociedad si priorizamos su dignidad y sus capacidades a través de la inclusión y la aceptación de la diferencia.

Este modelo social de discapacidad que enfatiza la necesidad de eliminar las barreras físicas y sociales, constituye una de las principales contribuciones al planteamiento de una educación inclusiva, estableciendo un marco de acción y de relaciones políticas, sociales y educativas (Parrilla, 2002; Palacios, 2008). Se ha producido un cambio de paradigma: de un modelo rehabilitador, donde se consideraba a las personas con discapacidad solamente desde una perspectiva vinculada a leyes de servicios sociales, se ha evolucionado al modelo social que involucra el cambio hacia leyes de derechos humanos. Este modelo social de discapacidad tiene muchas semejanzas con los valores que sustentan a los derechos humanos: la dignidad, la libertad y la igualdad (Palacios, 2008).

2.8. Conceptos sobre inclusión

La integración escolar alude al propósito de que todos los niños y jóvenes, cualquiera que sea su condición personal o social tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se basa en los principios de normalización, sectorización y enseñanza individualizada implicó que los niños y jóvenes llevaran el mismo currículum escolar que el resto de sus compañeros y no un currículum diferenciado o paralelo.

Inclusión educativa.

El término inclusión educativa reconoce el derecho de cada niña y cada niño a tener características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes. Los planes, programas y prácticas docentes en todos los espacios del sistema educativo deben reconocer y emplear a favor los propósitos educativos de la diversidad, cualquiera que sea su naturaleza: discapacidad, condición social, étnica, económica, aptitudes o talentos especiales, dificultades cognitivas o conductuales y vulnerabilidad por alguna condición migratoria, física, de género o de orientación sexual, entre otras.

Equidad educativa.

La equidad se logra dando un trato diferente a los desiguales. La UNESCO (2012) señala que la equidad educativa implica enseñar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales. En este sentido, la equidad educativa significa tomar en cuenta las situaciones desiguales de los alumnos y sus familias, así como de las comunidades y las escuelas, para ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieran, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes (UNESCO, 2002; Bracho y Jiménez, 2009). El enfoque de equidad busca generar oportunidades iguales para que todos los estudiantes aprendan, lo que implica apoyarlos de manera diferente.

Atención a la Diversidad

Lo diverso es aquello que puede manifestarse de múltiples formas. En educación, la diversidad ha sido vista como un obstáculo. Sin embargo, la atención a la diversidad debe ser entendida como un principio que debe regir la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo estudiante una formación de calidad adecuada a sus características y necesidades (Arnaiz, 2005).

Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

A diferencia de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) se refieren a todos aquellos elementos que dificultan el acceso y/o permanencia a la educación de niños, niñas y jóvenes. Dichas barreras se encuentran en los contextos en los que se desenvuelven como: social, familiar, escolar, áulico, etc. Mientras que las NEE se circunscribían a las características del alumno.

Necesidades educativas especiales (NEE)

Es el desempeño escolar significativamente distinto de un alumno, en relación a sus compañeros de grupo. Requiere que se incorporen a su proceso educativo, mayores y/o distintos recursos, con el fin de lograr su participación y aprendizaje, alcanzando así los propósitos educativos.

Evaluación psicopedagógica (EPP)

Es el proceso de recogida y análisis de información relevante, concerniente a los distintos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, con el objetivo de identificar las Barreras para Aprender y Participar (BAP) que enfrentan determinados alumnos o alumnas, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo

escolar por diferentes causas, fundamentando las decisiones de la Propuesta Educativa Específica (PEE). Es importante mencionar que la EPP no busca prioritariamente obtener información sobre determinados aspectos psicológicos del alumnado, ni comparar al alumno con un grupo de referencia, ni establecer categorías o clasificaciones diagnósticas. El proceso de elaboración de la EPP debe ser realizado con la participación activa de un grupo interdisciplinario: maestro de grupo, familia, maestro de apoyo, trabajador social, psicólogo educativo, maestro de comunicación, especialistas de otras áreas. Si la escuela no cuenta con éste, es importante que se gestione el apoyo con otras instancias para poder integrarlo.

UNIDAD III

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

3.1.- ¿Qué son las necesidades educativas especiales?

La integración en los centros ordinarios de los alumnos con necesidades educativas especiales o de los alumnos con necesidad de apoyo específico o, por el contrario, su escolarización en centros específicos ha generado polémica y contraste de pareceres.

Cuando nos apoyamos en este constructo, estamos descansando en una creación mental, no en algo empírico, es una idea que dirige, no sólo nuestra ideología, sino, posiblemente, todas nuestras actuaciones. Por eso conviene preguntarse qué entendemos por alumno con necesidades educativas especiales. Entonces, ¿Cuáles son los sujetos con necesidades educativas especiales?

La integración de los alumnos en los centros ordinarios o su escolarización en centros especiales tiene como consecuencia inmediata el planteamiento de interrogantes referidos a la singularidad del colectivo y de la persona dentro de ese colectivo. ¿Cuáles son sus verdaderas necesidades? El conocimiento de las necesidades del alumno con parálisis cerebral, por ejemplo, a través del diagnóstico tiene que propiciar una respuesta educativa lo más idónea posible dentro de cualquier modalidad de escolarización.

Todo este cometido no se puede realizar si no es dentro de una educación adaptada a la diversidad y dentro del modelo social de la discapacidad, enfoques que permiten integrar a la persona dentro del contexto escolar y la sociedad, haciéndolos más inclusivos.

Las necesidades educativas especiales (en adelante n.e.e.) son aquellas que sobrevienen cuando deficiencias de tipo físico, intelectual, social y/o afectivo inciden de manera negativa sobre el aprendizaje y, en ocasiones, lo hace fracasar. Ahora bien, si ajustamos los objetivos a las posibilidades de los alumnos no podemos hablar de fracaso, el fracaso sobreviene cuando no se han cumplido los objetivos; de ahí la importancia de adaptar y flexibilizar el currículo, por un lado y, por otro, de evaluar respecto de criterios y no respecto de la norma que hace

referencia a los objetivos de la etapa o nivel. En el caso de alumnos con n.e.e. tenemos que apoyarnos en los objetivos que nos hemos fijado y en lo que pueden conseguir estos alumnos con la ayuda adecuada.

Estas deficiencias o limitaciones para aprender pueden ser permanentes o transitorias y pueden situarse en un continuum de importancia desde leve a grave o muy grave. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2/2006, de 3 de mayo (BOE: 4 de mayo del mismo año) entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Es decir, se entienden como tales las necesidades que presentan aquellos alumnos y alumnas que durante un periodo de su escolarización, o en toda ella, requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas a causa de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. También hay alumnos que requieren atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales.

Esto puede traer como consecuencia – si no se arbitran las medidas adecuadas para compensar el posible desajuste- que los alumnos que tengan estas necesidades educativas fracasen dentro del sistema educativo. Este fracaso, en un gran número de veces, es achacable a la propia ineficacia del sistema educativo por no saber adaptarse a la individualidad del alumno. En este punto es importante considerar las necesidades educativas, o incluso la discapacidad, como situaciones causadas por desajuste entre el alumno y el medio y no trasladar la responsabilidad de la no consecución de los objetivos al alumno.

El constructo necesidades educativas especiales (la LOE emplea también los términos alumnos con necesidad específica de apoyo educativo) surge como consecuencia de llevar la integración escolar de los alumnos que tienen estas necesidades a las últimas consecuencias. Se propicia con estas actuaciones la aparición de servicios de apoyo para llevar a cabo la inclusión de los alumnos en el sistema educativo ordinario, en lugar de la única posibilidad existente de escolarización en centros especiales.

Hay que resaltar que las llamadas necesidades educativas especiales no sólo atañen a las provocadas por déficit sensorial, físico o intelectual, sino también a aquellas que sobrevienen como consecuencia de situaciones de marginación, deficiencia sociocultural, desórdenes madurativos u otras provocadas por diferentes causas. Esto no quiere decir que las necesidades educativas sean propias o surjan únicamente en la inclusión de los alumnos en el sistema educativo ordinario, sino que se empieza a hablar de ellas a raíz de su integración. Por supuesto esto no significa que los alumnos que se escolarizan en régimen de escolarización combinada o exclusivamente en centros especiales no tengan necesidades educativas que hay que satisfacer de la mejor manera posible como en el caso anterior.

Para el alumnado que necesita medidas extraordinarias para su debida atención, el enfoque general parte de su escolarización en la escuela regular o común, siempre que pueda ser atendido en ella de forma adecuada mediante los apoyos que requiera y con las medidas curriculares y organizativas oportunas. Cuando plurideficiencias o deficiencias graves hacen desaconsejable que el alumno sea atendido en la escuela ordinaria, se le escolariza en los centros de educación especial, desde donde desarrolla la enseñanza básica obligatoria y los programas de transición a la vida adulta o de garantía social para los alumnos con necesidades educativas especiales. En estos centros el alumnado puede estar escolarizado hasta los 21 años de edad. Aproximadamente el 80% del alumnado con necesidades educativas especiales se encuentra integrado en el sistema ordinario.

La integración tiene que cumplir una serie de premisas que resumimos aquí:

Los alumnos se deben escolarizar en el ambiente menos restrictivo posible y en situaciones normalizadas.

Los alumnos se deben escolarizar, siempre que sea posible, en los centros educativos de su entorno inmediato. Hay que acabar con la inercia de escolarizar a estos alumnos en determinados centros con la excusa de que van a estar mejor atendidos sin ninguna base sólida que lo justifique.

Es la escuela la que se debe adaptar a las diferentes capacidades y condiciones de los alumnos mediante la provisión de recursos y apoyos como los cambios en la organización o en los servicios.

Los alumnos con n.e.e. deben seguir el currículo que siguen sus compañeros con las oportunas adaptaciones, no un currículo paralelo.

Los criterios que rigen los dictámenes de escolarización deben ser exclusivamente pedagógicos. Con frecuencia priman los criterios político-organizativos.

Los Centros de Educación Especial también deben estar abiertos al entorno y a la comunidad y coordinarse con los demás centros del sistema educativo.

Los alumnos que ingresan en estos centros no ingresan para siempre y la modalidad de escolarización se debe revisar para conseguir mayores cotas de integración.

Ha habido y, aún hoy puede haberlo, ciertos debates, entre los profesionales de la educación sobre las causas de las necesidades, responsabilidad o culpabilidad de las mismas y cuestiones parecidas. El hecho de buscar causas internas (neurológicas, fisiológicas, bioquímicas, etc.) en los alumnos al desajuste de estos respecto del contexto escolar no es más que una excusa para justificar ese desajuste o como justificación de los resultados de los que piensan así. Los problemas de aprendizaje y desarrollo han contado con barreras de diferentes tipos para el abordaje correcto en el sistema educativo y, también, con el favor de concepciones defectológicas que han llenado el camino de barreras biológicas, físicas y de otro tipo que impiden al alumno tener una educación de calidad y gozar de una verdadera educación inclusiva. Así las reformas educativas que se han llevado a cabo en España no han contado con el esfuerzo inversor necesario, siendo el impacto producido bastante menor de lo deseable, factor que hay que tener en cuenta antes de evaluar las políticas de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, es conocido por todos los profesionales los principios que deben regir todo intento de integración, por eso sólo vamos a recordar que estos son:

- Principio de normalización. El alumno con necesidades educativas especiales debe escolarizarse en un ambiente lo menos restrictivo posible y en condiciones parecidas al resto de los alumnos.
- Principio de individualización. La educación que se proporciona a estos alumnos y su concreción en una respuesta educativa debe ser lo más ajustada posible a sus características y singularidades.
- Principio de sectorización. Los alumnos con n.e.e. deben escolarizarse en su propio entorno. Para ello, los servicios y apoyos se organizarán de tal forma que el alumno los reciba en su propio ambiente natural.

La consecución de una verdadera educación inclusiva es un proceso difícil y complejo que cuenta con una interminable sucesión de obstáculos, la mayoría de ellos son barreras mentales de los profesores y la sociedad y, otras veces, miedo de los primeros a que la inclusión acabe con su acomodación pedagógica y la rutina. En algunas ocasiones no será posible la integración del alumno en un aula ordinaria; es algo que hay que asumir. Pero hay que tener en cuenta que la decisión sobre la modalidad de escolarización será revisable con el objetivo de conseguir la máxima integración y que no hay verdades absolutas e inmutables en este terreno.

El proceso de integración del alumno con necesidades educativas especiales debe iniciarse con la valoración psicopedagógica del alumno y la detección de las necesidades educativas con el objetivo de diseñar la mejor respuesta educativa a esas necesidades. Esto debe suceder lo más pronto posible y la maquinaria burocrática debería engrasarse para no ser un obstáculo más en el camino de la educación inclusiva. También habría que considerar como principio para entender verdaderamente lo que significa esto que la integración no supone una simple ubicación en un ambiente determinado, sino una participación activa del alumno en las tareas escolares con las menores restricciones posibles.

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios y la provisión de los recursos necesarios para su mejor atención, son buenos indicadores de lo que es una educación de calidad. En la actualidad las evaluaciones de la calidad de los sistemas educativos recogen esta consideración. Por esa razón es necesario incorporarlo a

los indicadores representativos de la mayor o menor igualdad en la educación. Este mismo razonamiento ha conducido a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) a incluirlo en la última versión disponible de los indicadores educativos.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en general, la atención a la diversidad presuponen en los centros educativos unas medidas que se pueden dividir en dos grupos: medidas curriculares y medidas organizativas, ambas importantísimas y que deben presidir todas las acciones que se lleven a cabo para que la inclusión sea verdaderamente plena.

En ciertos países europeos y desde hace 4 o 5 décadas la integración ha sido una realidad. Los padres de alumnos con problemas y los profesionales favorables a la integración la ha hecho posible. También el ejemplo de la buena práctica educativa que demostró en diferentes sitios que la integración era posible ayudó. También la voluntad política afectó a la práctica educativa y propició cambios en el sistema educativo, unida a los cambios sociales y económicos producidos. Sin embargo, últimamente soplan vientos contrarios y hay ciertas iniciativas de las administraciones educativas que hacen necesaria una reactivación de la educación inclusiva.

Sin embargo hay quien rechaza la denominación alumno con necesidades educativas especiales. Porque supone trasladar la responsabilidad al alumno y no al entorno. Así la “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”, sino que implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se debe utilizar porque el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Ello ocurre porque al “etiquetar” a un alumno con n.e.e., se generan expectativas más bajas por parte de los profesores; es lo que afirman algunos.

También se propone sustituir el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”. Desde esta perspectiva la inclusión

supondría identificar y minimizar los efectos de estas barreras. Se hace hincapié, también, en el aspecto social, ya que no sólo hay que identificar y eliminar las barreras que impiden el acceso a los centros, sino todas aquellas que impiden la participación de las personas afectadas.

Sin embargo, en la actualidad se habla mucho de competencias y poco de objetivos educativos, integración, inclusión e, incluso educación.

3.2.- El carácter interactivo de las necesidades educativas especiales.

La modalidad educativa denominada como Educación Especial atiende a una población que, según sus características, oscila ente el déficit y la excepcionalidad en el desarrollo. De tal manera que hablar de educación especial, es hacer referencia a la diversidad en la población que se atiende, en sus formas de atención y más aún, en las formas de concebir a la propia educación especial.

Con la intención de terminar con un sistema de educación concebido como paralelo, emanado de la diversidad inherente de la educación especial, de unificar el modelo de atención, sugiriendo el modelo educativo y plantear una nueva visión de la misma. La Secretaría de Educación Pública propone la Integración educativa, la cual se concreta básicamente en seguir el plan y los programas de educación básica en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en la integración de niños con algún tipo de discapacidad a las aulas de educación regular, con el apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a Educación Regular (USAER)

Conviene mencionar que desde la integración educativa se plantean cambios en conceptos tales como el de déficit y discapacidad al tiempo que se propone el concepto de necesidades educativas especiales. El déficit se concibe como consecuencia de alguna limitación o privación en la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica se le da un carácter estático y permanente. La discapacidad se entiende como un de obstáculo o limitación, tiene un carácter dinámico. Desde la integración se argumenta que la discapacidad se verá agravada o superada según las condiciones del entorno, el déficit no.

Con base en lo expuesto se entiende que la discapacidad adquiere un matiz interactivo, entre las características de la persona que las posee y la relación con su entorno, se utiliza el vocablo como adjetivo no como sustantivo. En cuanto a las necesidades educativas especiales, se las define como el

“conjunto de medios - profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etcétera - que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar

hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela” (Puigdemívol, 1996: 62).

En este sentido, se considera que un alumno requiere del apoyo de ciertos medios educativos especiales cuando presenta, en relación con sus compañeros de grupo, un retroceso o avance significativo en torno al acceso y/o dominio de los contenidos de la curricular de educación básica. Las necesidades educativas especiales pueden ser transitorias o permanentes, y estar asociadas al contexto socio familiar, al contexto escolar y/o áulico, o bien, ser inherentes al propio niño.

Es importante mencionar que se entiende a la integración educativa y al modelo educativo como propuestas loables en proceso, se reconoce también el derecho a la normalización y la presencia de la diversidad en la educación; sin embargo, en esta política educativa existen “espacios abiertos” entre los supuestos, las propuestas y lo que ocurre en la cotidianidad del aula, estos espacios invitan a investigar en torno a ellos. El escenario que interesa aquí es el aula integradora.

Pero, ¿cómo responder en términos de educación a esta población heterogénea? ¿qué tipo de estrategias de intervención deberán utilizarse? **¿Cómo viven las interacciones los pares en aula integradora?**

Las interacciones en el aula.

En el aula se viven infinidad de rituales impregnados de interacción. La importancia de las interacciones en el aula puede percibirse en la diversidad de trabajos realizados sobre el tema. Al hablar sobre las interacciones en el salón de clases, Jackson (1991) desde la etnoantropología, considera de igual importancia tanto los acontecimientos que resultan significativos para comentar, como las interacciones más rutinarias que pueden ser olvidadas.

J. Piaget (en Cazden, 1991) desde la teoría psicogenética, realizó trabajos sobre el desarrollo del juicio moral en niños, en dichos trabajos encontró que cuando los niños

trabajan juntos y emiten opiniones diferentes, esto les genera perturbaciones en sus sistemas cognitivos lo que provoca un conflicto cognitivo.

Por su parte L. S. Vygotsky (1988), desde la escuela sociocultural, considera a las interacciones como elemento fundamental del desarrollo cognitivo. Centra su teoría precisamente en las interacciones sociales, entendidas “como un medio en el que los niños se desarrollan, rodeados de personas más diestras en el manejo de las tecnologías intelectuales de su cultura” (Rogoff y Tudge 1997:99).

A partir de los autores citados, se asume que en el aula se viven distintos tipos de interacciones lo que convierte al salón de clases en escenario de una cotidianidad compleja. Dicha complejidad puede ser entendida desde diversos soportes teóricos como por ejemplo la etnoantropología, la pragmática, las escuelas psicogenética y sociocultural entre otras.

Por lo anterior, el énfasis se puso en el escenario y en las interacciones, en particular en las realizadas por los pares en el momento de colaborar. La lectura de datos se realizó desde los supuestos de la escuela sociocultural. Se partió del supuesto que las interacciones beneficiarían a los interactuantes. Pero, **¿cómo favorecerlas?**

El trabajo colaborativo como herramienta de mediación.

La mediación se considera como una actividad social que puede generar el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Se identifican tres tipos de mediadores: una herramienta material, un sistema de signos o la conducta de otro ser humano Vygotsky (1996)

La presencia de la mediación se puede identificar en las siguientes circunstancias: a través de una herramienta o signo y cuando la conducta inmediata, impulsiva, dirigida a un objeto deseado, se transforma en conducta planeada y deliberada. Con base en lo anterior se infirió que existía la posibilidad, a través de una herramienta, de mediar en las interacciones del aula integradora. Se eligió como herramienta mediadora al trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Cfr. Johnson y Johnson, 1999). En este tipo de trabajo se procura que los resultados obtenidos beneficien a todos los involucrados. Como elementos básicos del trabajo colaborativo se señalan la interdependencia positiva, entendida como una estrategia que asegura el triunfo de todos; la interacción proveedora que se hace presente cuando los alumnos comparten los conocimientos que aprenden y escuchan de otros; se entiende que de esta forma se autovaloran y mejoran su conocimiento; la responsabilidad individual para el equipo de trabajo, se manifiesta cuando los alumnos realizan acciones con la intención de comprometerse con ciertas actividades en particular para posteriormente integrarlas al grupo de trabajo; la distribución de tareas, hace referencia a la planeación, organización y reparto de acciones para resolver la tarea asignada (Cfr. Johnson y Jonson, 1999).

Estos autores recomiendan la estrategia colaborativa de “aprendiendo juntos” para facilitar la interdependencia positiva y la interacción cara a cara. Consiste en formar grupos de seis a cuatro niños. Se sugiere que la tarea seleccionada implique la resolución de problemas.

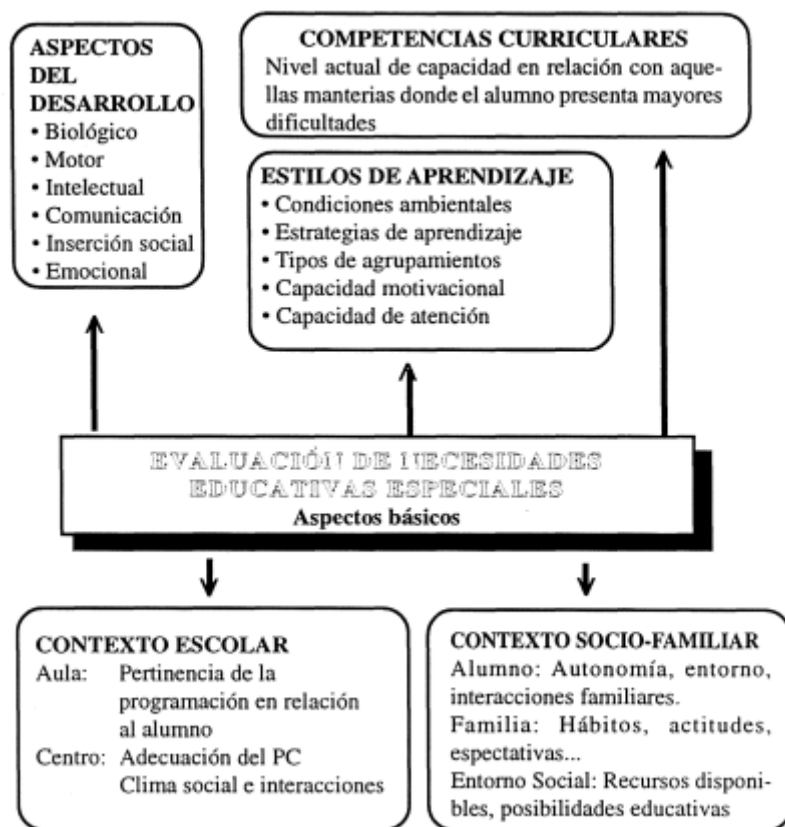
3.3.- El carácter relativo de las necesidades educativas especiales.

Observamos que la finalidad del diagnóstico viene siendo la de seleccionar a los alumnos a partir de unos niveles promedio que deben alcanzar, cuando debería ser todo lo contrario, es decir, constatar la adecuación del proceso de enseñanza a las características y necesidades de los alumnos, para en función de ello, realizar las mejoras pertinentes en el trabajo docente, es entonces cuando valora las necesidades de los alumnos, no siendo un fin en sí mismo, sino un medio, un primer paso hacia una mejor comprensión de las dificultades de los sujetos.

Por ello, vincular la evaluación de las necesidades educativas al aprendizaje y a la enseñanza es una exigencia pedagógica en la medida en que la evaluación es capaz de ofrecer un conocimiento sobre los alumnos y sobre sus procesos de aprendizaje en contextos determinados, siendo de gran ayuda para el desarrollo de la práctica en el aula y para la adaptación de la enseñanza a las características del alumnado. Como consecuencia de ello, el enfoque pedagógico de la Educación Especial se plantea la necesidad de abandonar el diagnóstico fundamentado en el déficit y por consiguiente el modelo educativo deficitario, porque ya no se trata tanto de diagnosticar las «deficiencias» de los alumnos, para prescribir después una intervención que muchas veces termina centrándose solamente en la rehabilitación de las limitaciones diagnosticadas, como de analizar cuáles son las ayudas pedagógicas que aquellos requieren para progresar, a partir de sus necesidades, hacia los objetivos educativos marcados para todos los alumnos.

Es necesario que en la práctica evaluadora se busque un equilibrio que evite, tanto el descuido y la superficialidad de los procesos, como su rigidez, y que sea coherente con la diversidad de necesidades, procurando la comprensión de los procesos de aprendizaje, no limitándose a la información que se recoge a través de instrumentos formales y procedimientos sistemáticos de recogida de datos. En este sentido proponemos que en cuanto al aula, se debe observar la adecuación de los programas a las características de los alumnos, así como los aspectos interactivos en relación con el alumno. Referido al centro, la evaluación habrá de centrarse en las finalidades educativas que se proponen, en el proyecto curricular de centro y en su desarrollo. Desde el contexto socio-familiar, será necesario

recoger todo tipo de información que permita considerar si existe algún aspecto del mismo que condicione o favorezca el proceso de aprendizaje del alumno.



El nuevo modelo de evaluación de las necesidades educativas con fuerte base social y psicopedagógica, entiende que el agente del fracaso escolar son las disfunciones entre el alumno, el profesorado, la institución escolar, los recursos educativos y la familia; por ello, hemos de observar y analizar a cada uno de ellos y las interacciones que se producen. Este modelo nunca nos llevará a procesos de actuación fuera del aula ordinaria sino a modificarla y, sólo en ocasiones, a intervenir fuera de ella. Es un modelo que puede producir tensiones entre profesionales, y entre éstos y las familias y requiere, como condición imprescindible, el trabajo colaborativo.

Caracterización de necesidades según áreas de desarrollo.

Con el ánimo de facilitar la valoración y posteriores propuestas curriculares, reseñamos a continuación las necesidades educativas que suelen presentar diferentes alumnos durante su escolarización atendiendo a las áreas de desarrollo.

AUTISMO

Área	Necesidades Educativas Especiales
<p style="text-align: center;">COGNITIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En los procesos perceptivos • Resolución de situaciones normales y cotidianas • Conocimiento del ambiente • En las funciones básicas de atención, memoria y motivación • En la imitación y seguimiento de órdenes • En el repertorio de las áreas curriculares • En procesos sensoriales • NEE en la estructuración espacio temporal • En la capacidad para ponerse en el lugar del otro • Predecir estados de conocimiento • NEE en la eliminación de conductas repetitivas, estereotipadas, de autolesión y autoestimulación
<p style="text-align: center;">LÓGICO-MATEMÁTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En los procesos de categorización y generalización • En desarrollar la función simbólica • En establecer relaciones • En los conceptos básicos • En el cálculo, razonamiento, abstracción y análisis/síntesis

Área	Necesidades Educativas Especiales
<p align="center">COMUNICACIÓN Y LENGUAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición del lenguaje. • Necesidad de implantar un SAAC • NEE en lenguaje oral expresivo. • Bajo repertorio verbal • NEE en la comprensión, codificación de la información,... • En la utilización de símbolos • En la discriminación auditiva • En la comunicación gestual • En los componentes básicos del lenguaje • Establecer relaciones entre significado y significante • En la lectura y escritura
<p align="center">AFECTIVO-SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el repertorio de habilidades sociales • NEE a la hora de establecer interacciones • En la adaptación al medio y al entorno • Necesidad en la autonomía • NEE en potenciar el juego • NEE en la eliminación de procesos de frustración, aislamiento, desconfianza e inseguridad, resistencia al cambio
<p align="center">MOTOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Control de conductas disruptivas: babeo, balanceos y control postural (a veces) • Psicomotricidad fina (manipulación) • Movimiento, coordinación, dinámica general y desplazamiento (a veces) • NEE de integración de la autonomía y esquema corporal, en la integración y aseo

Área	Necesidades Educativas Especiales
<p style="text-align: center;">LENGUAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de apropiarse de un código comunicativo útil (SAAC) a la vez que conoce el sistema lingüístico comunitario • Necesidad en elaborar procesos lingüísticos espontáneos • NEE en expresión • NEE en comprensión (oral, labio lectura,...) y razonamiento verbal • En el desarrollo de los niveles de lenguaje, principalmente en los procesos fonológicos • Establecer relación entre significado y significante • En habilidades lingüísticas de representación • Lectura y escritura
<p style="text-align: center;">AFECTIVO-SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en la autoestima y un concepto positivo • De una mayor información referida a normas y valores • En el repertorio de habilidades sociales • NEE a la hora de establecer interacciones, compartiendo significados con sordos y oyentes • Necesidad de ser valorado y recibir una educación teniendo en cuenta sus posibilidades • NEE en la eliminación de procesos de frustración, aislamiento, desconfianza e inseguridad
<p style="text-align: center;">MOTOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el ámbito perceptivo motriz y en destrezas motrices • Movimiento y coordinación • Dinámica general • Integración del esquema corporal (en edades muy tempranas)

DEFICIENCIA AUDITIVA

Área	Necesidades Educativas Especiales
COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • En las funciones básicas: atención, memoria y sobre todo perceptivas (auditivas, visual y táctil) • En la memoria visual y táctil • De estrategias para aprender autónomamente • De asegurar su identidad • De desarrollo de experiencias directas e información relacionada • En los procesos de categorización, simbolización, resolución de problemas cotidianos, procesos de generalización, conceptos básicos y razonamiento • En el repertorio de las áreas curriculares

Área	Necesidades Educativas Especiales
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de apropiarse de un código comunicativo útil (SAAC) a la vez que conoce el sistema lingüístico comunitario • Necesidad en elaborar procesos lingüísticos espontáneos • NEE en expresión • NEE en comprensión (oral, labio lectura,...) y razonamiento verbal • En el desarrollo de los niveles de lenguaje, principalmente en los procesos fonológicos • Establecer relación entre significado y significante • En habilidades lingüísticas de representación • Lectura y escritura
AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en la autoestima y un concepto positivo • De una mayor información referida a normas y valores • En el repertorio de habilidades sociales • NEE a la hora de establecer interacciones, compartiendo significados con sordos y oyentes • Necesidad de ser valorado y recibir una educación teniendo en cuenta sus posibilidades • NEE en la eliminación de procesos de frustración, aislamiento, desconfianza e inseguridad
MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> • En el ámbito perceptivo motriz y en destrezas motrices • Movimiento y coordinación • Dinámica general • Integración del esquema corporal (en edades muy tempranas)

Área	Necesidades Educativas Especiales
LÓGICO-MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • En los procesos de categorización • En la resolución de problemas cotidianos • En los procesos de generalización • En los conceptos básicos numéricos • En el cálculo y razonamiento abstracto
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • NEE de comprensión y razonamiento verbal • Establecer relación entre significado y referente • En habilidades lingüísticas • En el desarrollo de los niveles de lenguaje, principalmente en el desarrollo de los procesos fonológicos • Lectura y escritura
AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en el autoconcepto • En el autocontrol • En el repertorio de habilidades sociales • NEE a la hora de establecer relaciones/amistades
MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Psicomotricidad fina • Psicomotricidad gruesa • En el ámbito perceptivo motriz • NEE en las destrezas motrices • Movimiento y coordinación • Dinámica general Integración del esquema corporal

DEFICIENCIA MOTORA

Área	Necesidades Educativas Especiales
COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • En la capacidad para resolver situaciones. • Conocimiento del ambiente • En las funciones básicas: atención, percepción y memoria • En el desarrollo de la imitación y seguimiento de órdenes • En el repertorio de las áreas curriculares • Motivación • Dimensión sensorial • NEE en la estructuración espacio temporal
LÓGICO-MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • En los procesos de categorización y generalización • En el establecimiento de relaciones entre objetos, relaciones,... • En los conceptos básicos • En el cálculo En el razonamiento • En la capacidad de abstracción • En la capacidad de análisis / síntesis

Área	Necesidades Educativas Especiales
<p align="center">COMUNICACIÓN Y LENGUAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en expresión y en comprensión • Establecer relaciones entre significado y significante • En habilidades lingüísticas • En la lectura y escritura • Necesidad de implantar un SAAC
<p align="center">AFECTIVO-SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en el autoconcepto, autocontrol • En el repertorio de habilidades sociales • En la adaptación al medio y al entorno • Necesidad de autonomía • NEE en la independencia social
<p align="center">MOTOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Control del babeo y control postural • Psicomotricidad fina (manipulación) y gruesa • En el ámbito perceptivo motriz • Movimiento, coordinación y desplazamiento • Dinámica general • Integración del esquema corporal • NEE en la autonomía personal • NEE en la higiene y el aseo

DEFICIENCIA VISUAL

Área	Necesidades Educativas Especiales
MOTORA	<ul style="list-style-type: none"> • Organización paramedial • Conocimiento del espacio • Coordinación dinámica general • NEE en el desplazamiento • Equilibrio Mantenimiento de posturas
PERCEPTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación oído-mano • Percepción táctil • Discriminación auditiva/interpretación de estímulos sonoros • Reconocimiento e identificación de objetos • Orientación espacio-temporal
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • NEE en el desarrollo de la fluidez verbal • Establecer relaciones entre significado y significante • En habilidades lingüísticas (pragmática) • En el desarrollo de los niveles de lenguaje
AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • En la adaptación al medio • En la integración al grupo Independencia y autonomía • Autoestima
LECTOESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Braille

3.4.- Campos de intervención.

En diversas leyes y normativas se alude directamente al alumnado con n.e.e dándose orientaciones de cómo abordar su educación. Así la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define el carácter de enseñanza básica de la Educación Primaria y por lo tanto su carácter comprensivo, ofreciendo al alumnado por muy diverso que sea las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas.

Se establece la necesidad de adecuar esta etapa a las características de los alumnos con n.e.e. Se indica que los alumnos con n.e.e, temporales o permanentes, podrán llegar a alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. En la Ley de la Escuela Pública Vasca se indica que Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la Educación Primaria educativas que en un contexto determinado son consideradas como “especiales” en situaciones educativas más adaptadas dejan de serlo.

Con el fin de facilitar el estudio y análisis de las diferentes problemáticas, sin que esto suponga encasillar o clasificar al alumnado en función del déficit, se pueden establecer los siguientes grupos:

- Alumnos y alumnas con déficits auditivos, visuales o motrices sin una problemática intelectual o emocional acusada. Van a necesitar fundamentalmente de medios técnicos, ayudas especiales y sistemas alternativos de comunicación para facilitarles su acceso al currículo ordinario.
- Alumnos y alumnas que proceden de un medio sociocultural desfavorecido o pertenecen a una cultura diferente y que presentan dificultades para adaptarse a las tareas de aprendizaje que la escuela propone
- Alumnos y alumnas con dificultades específicas de aprendizaje vinculadas a la adquisición de los contenidos instrumentales de las áreas básicas (lenguaje y matemáticas). Será necesario adoptar medidas de refuerzo educativo introduciendo modificaciones en la secuenciación de los contenidos y en las estrategias metodológicas.

- Alumnos y alumnas con dificultades generalizadas de aprendizaje derivadas de un déficit intelectual y que van a precisar de adaptaciones significativas del currículo a lo largo de toda su escolaridad.
- Alumnos y alumnas con trastornos generalizados de desarrollo o gravemente afectados cuya escolarización se va a desarrollar fundamentalmente en aulas estables.
- Alumnos y alumnas con dificultades emocionales y/o conductuales que suelen generar dificultades de aprendizaje
- Alumnos y alumnas con altas capacidades.

UNIDAD IV

LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

4.1.-Las adaptaciones curriculares individualizadas.

La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años de edad, asegura una respuesta “comprensiva” proporcionando una formación polivalente con un porcentaje amplio de contenidos comunes para todos los alumnos, sea cual sea su condición o clase social, en un mismo tipo de centro y con los mismos profesores y recursos, ofreciéndoles el mismo currículum básico y retrasando la separación del alumnado en vías de formación diferentes e irreversibles.

Pues bien, si la propuesta anterior nos puede parecer a unos buena y a otros quizá menos buena, en lo que sí creo que podemos coincidir es que todos sabemos que es incompleta. Es insuficiente quedarse tan sólo con una visión necesariamente “comprensiva” de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), porque ésta no es realmente posible sin una adecuada atención educativa a la diversidad.

Como ya hemos dicho en otra ocasión (Coronado 1997), el hecho de ofrecer a todos los alumnos las mismas posibilidades de formación básica nos parecerá, sin duda –una alternativa necesaria, pero no por ello suficiente, ya que el hecho de que todos deban tener las mismas posibilidades no quiere decir que todos los alumnos sean iguales y por tanto habrá que articular las medidas precisas para la atención educativa a las distintas capacidades, intereses y motivaciones que muestren en cada caso.

Estas necesidades educativas especiales no se entienden ya como dos ubicaciones opuestas y separadas entre sí por un vacío curricular: de un lado los alumnos sin necesidades educativas especiales y de otro los que las necesitan.

En este sentido el informe Warnock (1978), marcó un antes y un después en la atención a

la diversidad del alumnado, que podríamos resumir de forma bastante intuitiva en que no sólo el término educación especial quedó desbancado por el de necesidades educativas especiales, sino que además este último término de “especial” podía incluso sustituirse por el de “específicas”.

Es así no porque nos parezca más bonito, sino porque en ese informe se demostró estadísticamente que uno de cada cinco alumnos puede necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su escolaridad.

En este aspecto es importante aclarar también que cuando se habla de necesidades educativas especiales no sólo se habla de alumnos que presentan algún tipo de déficit, sino también aquellos con sobredotación intelectual y que requieren, por su parte, adaptaciones “al alza”. Es éste un aspecto fundamental de la realidad educativa que no podremos circunvalar si queremos realizar una enseñanza que sea lo más eficaz y gratificante posible para todos los personajes que la conforman.

Por tanto, si la comprensividad como carácter educativo nos parece indispensable, no lo es menos la adecuada atención a la diversidad del alumnado, aspecto este último que más veces de las deseadas se concibe con un carácter básicamente complementario y secundario.

Bien, adentrándonos en el meollo de la cuestión, somos conscientes de todo lo expuesto, dejando explícito que no es posible atender de forma satisfactoria una enseñanza obligatoria que abarque hasta los dieciséis años sin aportar una serie de medidas que den respuesta a la diversidad.

I. Medidas de atención a la diversidad.

Para repasar este apartado nos puede ser de ayuda didáctica, el diferenciar las medidas educativas de atención a la diversidad que tienen un carácter más general y aquellas que presentan unas características más específicas y - si se quiere- especiales, desembocando

de esta manera en las adaptaciones curriculares individualizadas, tema fundamental que ocupa y justifica nuestra atención sobre estas líneas.

Como medida general podemos comentar brevemente y como marco básico de ubicación curricular, los tres ya clásicos niveles de concreción y adaptación.

En primer lugar, los Decretos de Enseñanza - de las Comunidades Autónomas de España, con competencias educativas- que concretan a las características propias y más definitorias de cada Comunidad, el Diseño Curricular Base, propuesta primigenia y básica de la cuestión educativa en nuestra nación.

En segundo término, los Proyectos Curriculares de Centro (PCC), propuestas educativas que adaptan los Decretos de Enseñanza a las peculiaridades de cada centro educativo.

Finalmente, las Programaciones de Aula, como respuesta curricular a las características y necesidades de cada grupo o clase.

Nos quedaremos tan sólo con lo que de estructuración del espacio curricular suponen estos tres niveles, para retomarlo posteriormente cuando nos sea conveniente para situar las adaptaciones curriculares individuales. Mientras tanto, pasaremos a ocuparnos de las medidas más específicas de atención a la diversidad, dentro de las cuales podemos incluir “in crescendo” en especificidad, las siguientes: opcionalidad, adaptaciones curriculares individualizadas no significativas, significativas, programas de diversificación curricular, y finalmente los programas de garantía social.

La Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en especial en el segundo ciclo, presenta un espacio de opcionalidad curricular, que permite atender los intereses y necesidades educativas del alumnado, que incluso posibilita en el cuarto curso, la definición de itinerarios acordes con las características académicas personales, ya comentados.

Dejando la cuestión de las adaptaciones curriculares para un apartado más específicos y central, podemos continuar el análisis, por los programas de diversificación curricular (Coronado, 1997), dirigidos a facilitar la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria a aquellos alumnos de entre dieciséis y dieciocho años de edad, con deficiencias generalizadas en la mayoría de las áreas.

Estos programas pueden tener una duración de uno o dos años y pretenden mediante una metodología específica, contenidos e incluso áreas diferentes a las establecidas con carácter general que los alumnos alcancen los objetivos de la etapa educativa.

Finalmente, los programas de garantía social, para aquellos alumnos que tengan cumplidos diecisiete años de edad y que, a juicio de su equipo educativo, no esté en condiciones de alcanzar los objetivos de la etapa.

Estos programas van dirigidos a proporcionar una formación básica y profesional que les posibilite incorporarse a la vida activa.

2. Las adaptaciones curriculares individuales (ACI).

Comenzaremos con la definición de adaptación curricular como, la respuesta educativa a las necesidades especiales de los alumnos consistente en modificaciones, de los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen, eficaces para desarrollar los objetivos de etapa deseados.

Como ya hemos visto anteriormente - aunque con la brevedad requerida – las distintas medidas generales de adaptación, podemos entrar sin más reparo en el estudio de las adaptaciones curriculares individuales (ACI). Se entiende por éstas el conjunto de modificaciones configuradas en uno o varios de los componentes básicos del currículo y/o en los elementos de acceso al mismo, para un alumno en concreto.

Estas adaptaciones individuales pueden requerir un mayor o menor grado en cuanto a lo significativo o importancia de las modificaciones requeridas.

I. Adaptaciones curriculares individualizadas, poco significativas.

Podemos hablar de modificaciones poco significativas, cuando se realizan sobre los elementos de acceso al currículo, de forma que permitan desarrollar en el alumno las capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa, distinguiendo entre adecuaciones arquitectónicas y ambientales, organizativas y, de otro lado, didácticas.

En el grupo de modificaciones arquitectónicas y ambientales podemos englobar desde las más obvias, como la supresión de barreras arquitectónicas para aquellos alumnos con necesidades especiales que afectan a su movilidad hasta otras más específicas relativas a la adaptación de mobiliario y materiales para alumnos con otras necesidades especiales relativas a visión, audición.

Las adecuaciones organizativas consisten en ajustar a las necesidades especiales del alumno como; el trabajo en parejas, la flexibilización de grupos para aspectos o áreas concretas del currículum y en función del nivel de aprendizaje de los alumnos, organización de “talleres”.

En lo referente a las adaptaciones didácticas, se consideran como tales aquellas que inciden en la forma de presentar los aprendizajes y los recursos utilizados en ellos. Podemos citar los referentes a material didáctico así como recurso o estrategias didácticas relativas a adaptaciones metodológicas en las actividades de enseñanza-aprendizaje, programando para los alumnos con dificultades tareas menos complejas o prestando una atención preferente en su trabajo individual o de grupo, así como en las actividades de evaluación. De la misma manera y para alumnos con sobredotación intelectual, se puede programar actividades de profundización sobre los mismos contenidos.

2. Adaptaciones curriculares individuales significativas.

¿Qué son?

Cuando las necesidades educativas especiales del alumnado requieran adecuaciones curriculares, que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículum, para conseguir los objetivos generales de la etapa, será necesaria la adaptación significativa del currículo. Ésta adaptaciones se plasmarán documentalmente, conllevan el trabajo coordinado del equipo de profesores, Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios, así como la oportuna información a la familia del alumno y la necesaria aprobación de la Inspección Educativa.

¿Cuándo realizarlas?

Las ACI tendrán como temporalización media, un ciclo educativo de la etapa en que esté escolarizado el alumno. Por tanto, el periodo indicado para iniciar una adaptación curricular significativa será el primer trimestre de cada ciclo de la E.S.O. y a partir de los datos de la evaluación inicial, pre evaluación o lo más tardar, al final de la primera evaluación.

¿Cómo hacerlas?

Cuando como resultado de la evaluación inicial o diagnóstica de un alumno concreto, el tutor considere la conveniencia de realizar una ACI significativa, recopilará la información pertinente tanto la aportada por el equipo educativo en lo referente al nivel de competencia curricular del alumno, como a la aportada por el Departamento de Orientación en lo referido a aspectos psicopedagógicos significativos (Coronado, 1989).

El siguiente paso consiste en una reunión de trabajo presidida por el Jefe de Estudios y en la que participarán el tutor, equipo educativo y Orientador del centro, en la que se decidirá:

- a) Pertinencia o no de la adaptación.
- b) Decisión sobre elementos del currículo y/o de acceso al mismo, que han de ser adaptados.

Si la decisión es positiva, el tutor y el equipo educativo asesorados por el Orientador, abordarán el diseño de la ACI, conteniendo los siguientes elementos:

- Datos personales y escolares del alumno.
- Informe o valoración de la competencia curricular.
- Delimitación de las necesidades educativas especiales.
- Especificación del currículo adaptado que seguirá, especificando:
 - La adecuación de los objetivos educativos de Área.
 - La selección y/o inclusión de determinados contenidos.
 - Las estrategias metodológicas
 - Criterios de evaluación.
- Seguimiento de la adaptación curricular.

- Concreción de recursos humanos y materiales necesarios, así como de horarios y distribución de tiempos.

Los padres o tutores legales del alumno podrán realizar las sugerencias que consideren oportunas. Si no estuvieran de acuerdo podrán reclamar ante el director del centro y, si no se resolviera, ante el Servicio de Inspección, que resolverá finalmente.

-Tipos de adaptación sobre los elementos curriculares básicos: priorización, inclusión/eliminación y temporalización.

- Priorización de objetivos y/o de contenidos y criterios de evaluación. Una manera de adaptar el currículum, es dando prioridad a unos objetivos sobre otros, lo mismo que a contenidos y criterios de evaluación. Esta priorización consiste en que fundamentalmente se trabajarán los indicados dejando en un segundo plano el resto, que también pueden ser abordados completando o cuando se alcancen los prioritarios. La priorización debe seguir la lógica curricular en cuanto que los

objetivos destacados estén en coherencia y concordancia con los contenidos y criterios de evaluación priorizados.

Teniendo en cuenta y en función del análisis previo de las necesidades educativas específicas de cada alumno, nos puede ser de gran utilidad, a la hora de priorizar elementos básicos del currículum, algunos de los criterios presentados por Puigdemívol (1993) y tomado de lo que L. Brown (1989) formuló como criterios de funcionalidad.

- **Compensación:** consiste en atender las necesidades educativas especiales del alumno destacando aquellos aspectos del aprendizaje que puedan compensar los déficits observados.
- **Autonomía/funcionalidad:** priorizando los aprendizajes que aporten mayor autonomía personal, escolar y profesional al alumno.
- **Probabilidad de adquisición:** comenzando por aquellos aprendizajes que de acuerdo con el nivel de competencia curricular y conocimientos previos, estén más al alcance de alumno e ir graduándolos en dificultad.
- **Sociabilidad:** primando los aprendizajes que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo.
- **Generalización:** priorizando también aquellos objetivos y/o contenidos que comporten una mejor transferencia de lo aprendido a las situaciones y experiencias cotidianas de la vida de los alumnos.

La adaptación será de mayor a menor significación en cuanto que la hagamos sólo de criterios de evaluación, también de contenidos y, la más significativa, cuando afecte también a los objetivos.

En cuanto a los contenidos podemos efectuar una priorización longitudinal o transversal. Esta priorización que denomino longitudinal, consiste en dar preferencia dentro de cada tipo de contenidos (conceptos, hechos y principios por un lado, procedimientos y estrategias de aprendizaje por otro, y normas, actitudes y valores) sobre otros, siguiendo los criterios esgrimidos.

La priorización transversal es aquella en la que predominamos, en función de las necesidades educativas del alumno, un tipo de contenido sobre otro. Un ejemplo de esto último lo podemos encontrar en la priorización de contenidos procedimentales sobre los conceptuales, en los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico, que se suelen dar en la mayoría de los programas de diversificación curricular (Coronado, 1997).

➤ **Inclusión o eliminación de objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación.**

En determinadas circunstancias y necesidades educativas especiales (déficit visual, auditivo, motor o cognitivo) será necesario eliminar del currículum; objetivos, contenidos, criterios de evaluación e incluso áreas, que se muestren inadecuadas e inaccesibles por las características de las necesidades educativas que presente el alumno –lo cual no impedirá el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales- incorporando otros que no están programados para el resto del grupo-clase, pero que, en cambio, tienen especial interés para estos alumnos. Podría ser el caso de algunos alumnos sordos, cuyas dificultades en el desarrollo del lenguaje le dificulte sobremanera el estudio de una lengua extranjera. En este caso, sería conveniente sustituir esa área por el aprendizaje de “la palabra complementada” como facilitador del desarrollo del lenguaje.

Siguiendo dentro de este apartado, también podemos hablar de enriquecimiento curricular cuando sin eliminar ningún elemento, se incluyen contenidos de ampliación dirigidos a alumnos con sobredotación intelectual.

➤ **Modificaciones temporalizadoras.**

La mayor lentitud en el ritmo de adquisición de aprendizajes derivadas de las dificultades específicas de los alumnos, frecuentemente originadas por déficits cognitivos, es un factor muy determinante a tener en cuenta en la mayoría de las ACIs.

Consiste en que el alumno estará en un nivel significativamente distinto del resto del grupo y, en la mayoría de los casos, tratando contenidos también diferentes.

Puede suponer programar, para un alumno determinado y en lo relativo a la consecución de los objetivos de un ciclo educativo, una temporización de tres cursos o años académicos, en vez de los dos que constituyen el ciclo.

Las adaptaciones temporizadoras reclaman unas estrategias metodológicas que posibiliten atender a la vez a los distintos niveles o ritmos de aprendizaje.

El modelo de currículum en espiral que conforman los ciclos educativos (que consiste como sabemos, en tratar a lo largo del ciclo los mismos contenidos pero en orden creciente de complejidad), permite el abordaje didáctico de un mismo contenido pero a distintos niveles de profundidad.

Con todo lo anterior, es indispensable contar con una metodología que cambien exposiciones temáticas con trabajo en grupo. De esta manera mientras que atendemos a un nivel de la clase exponiendo ciertos temas y conceptos, otro/s grupo/s pueden estar realizando un trabajo cooperativo autónomo. Luego cuando atendamos directamente la marcha del grupo de trabajo, los otros pueden comenzar su trabajo autónomo, y así sucesivamente.

En lo referente a las modificaciones de la temporización para alumnos con sobredotación intelectual, la cuestión iría en sentido inverso al comentado flexibilizando su periodo de escolarización en la etapa, en un año.

Flexibilización, que puede efectuarse iniciando un año antes su escolarización en Secundaria o mientras cursa esta etapa.

➤ **El apoyo educativo.**

Las adaptaciones curriculares individualizadas significativas, conllevan en la mayoría de los casos organizar situaciones educativas diferentes a las habituales para el grupo-clase, ya que éstas pueden resultar insuficientes para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Este apoyo educativo lo realizan en Primaria y Secundaria Obligatoria, maestros de la especialidad de pedagogía terapéutica, los cuales pertenecen al Departamento de Orientación.

Es desde este departamento de donde parte la propuesta de horarios y distribución de tiempos, la cual forma parte de la ACI y por tanto su aprobación es competencia del Servicio de Inspección.

Para llevar a cabo adecuadamente esta distribución de tiempos habrá que tener en cuenta una serie de cuestiones básicas que pasamos a comentar.

En primer lugar, hay que decir que los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) que requieren ACIs significativas, se escolarizan –cuando las necesidades lo exigen– en régimen de integración escolar, y es precisamente en estos casos cuando requieren apoyo educativo a su integración, que puede configurarse dentro o fuera de su aula ordinaria.

En cuanto al apoyo en el aula ordinaria, consiste en que el maestro especialista refuerza al/los alumnos concretos a la vez que siguen la misma temática que el resto del grupo, aunque a menudo no al mismo nivel de profundidad. Esta modalidad de ayuda se ve necesitada de estrategias metodológicas en el aula que combinen a la vez y con varios grupos, metodología expositiva con trabajo en grupo.

Aunque en principio el apoyo en el aula es el que aparenta un mayor carácter inclusivo e

integrador de la atención a las necesidades educativas de los alumnos, no siempre es posible o conveniente, teniendo entonces –cuando no podemos hacer compatibles el trabajo de la clase y el de apoyo- que realizarlo fuera del aula.

El apoyo educativo fuera del aula, puede llevarse a cabo, a su vez, con tres modalidades básicas, que incluso admiten alguna combinación entre ellas.

En primer término podemos plantearnos el apoyo como introducción de lo que el alumno trabajará en su aula ordinaria y con su grupo-clase. De esta forma podemos enfocar el apoyo como introductorio y por tanto se realizará trabajando antes que los demás y en el aula de apoyo, los contenidos que luego abordará con su grupo ordinario, y que se pretende facilite su aprendizaje.

También se puede plantear como actividades de refuerzo o recuperación y por tanto, apoyo posterior a los contenidos trabajando en su aula.

Como modalidad más específica el apoyo puede consistir en aprendizajes alternativos y sustitutorios de los trabajados en su aula, debido a necesidades educativas muy especiales.

Asimismo se puede combinar y utilizar en algún área, el apoyo antes y después de lo trabajado en el aula, cuando las características de aprendizaje del alumno así lo recomienden.

➤ **Los criterios de evaluación.**

Aunque anteriormente ya hemos comentado aspectos relativos a los criterios de evaluación de las ACIs, este elemento curricular requiere aunque sea brevemente, dedicar un apartado específico a modo de resumen.

Los criterios de evaluación que se recojan están determinados por las n.e.e. del alumno y las prioridades explicitadas en el documento de la ACI. Estos criterios nos orientarán sobre la evolución y promoción del alumno así como de la mayor o menor adecuación de las adaptaciones programadas.

De fundamental importancia es realizar una evaluación personalizada además de la normativa y criterial. Será necesario evaluar el desarrollo efectuado en el alumno respecto a sus capacidades generales (personalizada), además de la evaluación de sus aprendizajes en relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación propuestos en la ACI (criterial), así como evaluar también el nivel de desarrollo alcanzado en relación al nivel requerido en su curso escolar de procedencia (normativa). Sólo con estas tres valoraciones tendremos una visión completa y ajustada de la evolución y desarrollo del alumno, que permita tomar las decisiones curriculares y escolares precisas.

Estas estrategias evaluadoras necesitan un reflejo documental en la consiguiente elaboración de los boletines informativos trimestrales así como del informe de evaluación individualizado.

➤ **De las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) al proyecto curricular de centro (PCC).**

Las adaptaciones curriculares individualizadas necesitan de un planteamiento previo en un nivel más global, como es el Proyecto Curricular de Centro.

Aunque el análisis de esta cuestión requiere un abordaje más concreto, específico y extenso del que nos puede permitir este trabajo, no quiero concluirlo sin reflexionar sobre algunos aspectos clave.

En primer lugar, es conveniente confeccionar el P.C.C recogiendo varios niveles de abordaje de los contenidos: nivel básico, nivel medio, nivel de profundización. De esta manera facilitaremos la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de los alumnos, incluyendo las derivadas de sobredotación intelectual.

Los criterios a tener en cuenta para determinar los aprendizajes básicos o esenciales de las distintas áreas curriculares pueden ser los siguientes:

- Aprendizajes que se pueden aplicar a un mayor número de situaciones y por tanto, tienen un carácter más general.
- Aprendizajes necesarios para adquirir otros contenidos y seguir progresando en el conocimiento de cada área curricular.

4.2.- Diseño de adaptaciones curriculares individualizadas.

Los diseños de la adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen.

Clases: de acceso e individualizadas; dentro de las individuales: no significativas, significativas, muy significativas y de ampliación.

Adaptación curricular de acceso

Son modificaciones en los elementos personales, espaciales, materiales y organizativos, para favorecer el acceso del alumno al currículo sin realizar modificaciones en éste.

“Las adaptaciones de acceso son aquellas que nos permiten poner en práctica el proceso de enseñanza- aprendizaje, posibilitando el acceso al currículo, sin realizar modificaciones en el mismo. Se pueden hacer adaptaciones curriculares en los elementos personales, espaciales, materiales, organizativos, y temporales” (M.E.C.).

“Se consideran adaptaciones de acceso al currículo a todas aquellas medidas de eliminación de barreras (arquitectónicas y/o de la comunicación), ayudas técnicas, personales y/o metodológicas que necesita el alumno para acceder al currículo” (Aragón).

“Las adaptaciones de acceso consisten en la dotación extraordinaria de recursos técnicos o materiales, o de la intervención de algún profesional especializado (audición y lenguaje, fisioterapeuta, educador, etc.), que posibilite a los alumnos con necesidades educativas especiales acceder al aprendizaje” (Valencia). “Cuando las necesidades educativas especiales del alumno le impidan la utilización ordinaria de los medios de acceso al sistema y a la actividad educativa, el centro propondrá una adaptación individual de acceso al currículo que ponga a disposición las medidas de accesibilidad y las ayudas técnicas o personales necesarias para acceder al aprendizaje”.

En Andalucía, estas adaptaciones se llaman adaptaciones curriculares individualizadas poco significativas y se refieren indistintamente a las adaptaciones de acceso y a las no significativas. Son aquellas modificaciones en los elementos de acceso al currículo que permitirán al alumno o alumna desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa, tales como la organización de los recursos humanos, distribución de espacios, disposición del aula, equipamiento y recursos didácticos, horario y agrupamiento de alumnos/as, empleo de programas de mediación (enriquecimiento cognitivo, lingüístico, habilidades sociales) o métodos de comunicación alternativa (Bliss, Braille, Cued Speech, Bimodal)” (Andalucía)

Procedimientos para solicitar una adaptación curricular de acceso:

Algunas comunidades autónomas tienen regulado el proceso de aprobación de una adaptación curricular de acceso. En la Comunidad Valenciana, el tutor cumplimenta la hoja de datos iniciales y la tramita al servicio psicopedagógico escolar (educación infantil y primaria) o departamento de orientación (educación secundaria) para que realice la evaluación antes del inicio del curso o cuando se detecte las necesidades.

Este servicio realiza el protocolo de la evaluación psicopedagógica de necesidades, emite el informe y la propuesta de adaptación de acceso, y remite el expediente a la dirección del centro, y resuelve la Dirección General de Centros Docentes.

Adaptaciones curriculares individualizadas Son los ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno, con el fin de responder a sus necesidades específicas. Estas adaptaciones pueden ser significativas o no significativas. “Toda modificación que se realice en los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, organización) para responder a las necesidades educativas especiales que de modo transitorio o permanente pueda presentar un alumno a lo largo de su escolaridad” (Aragón, Cantabria). “Conjunto de modificaciones realizadas en uno o varios de los componentes básicos del currículo y/o en los elementos de acceso al mismo, para un alumno/a concreto” (Andalucía).

Adaptaciones curriculares no significativas Son modificaciones que no afectan a los elementos prescriptivos del currículo.

“Son adaptaciones que, utilizando estrategias metodológicas, actividades de enseñanza aprendizaje y secuencias temporales diferentes, así como técnicas o instrumentos de evaluación adaptados, tratan de conseguir los mismos objetivos y contenidos marcados por el grupo ordinario, aplicando los mismos criterios de evaluación” (M.E.C.). “Aquellas modificaciones en la evaluación y/o temporalización de los contenidos, así como la eliminación de algunos de ellos que no se consideren básicos” (Aragón). “Suponen una modificación no esencial de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, así como en la temporalización y otros aspectos metodológicos y organizativos que no afectan a la consecución de las capacidad del curso, ciclo o nivel o etapa correspondiente” (Cantabria). “Afectan a elementos tales como metodología, el tipo de actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación. No afectan a los objetivos educativos, que siguen siendo los mismos que tenga el grupo con el que se encuentra el alumno. El tutor y/o el equipo docente realizarán tales adaptaciones sin necesidad de trámites que superen el ámbito del centro... Serán atendidas en el contexto habitual del alumno” (Andalucía).

Estas adaptaciones corresponden al tutor y al equipo educativo del alumno, con la colaboración de los equipos psicopedagógicos. No necesitan ser aprobadas por la administración educativa.

Adaptaciones curriculares significativas.

Se realizan desde la programación de aula, previa evaluación psicopedagógica, y sirven de base para determinar los apoyos necesarios. Son medidas extraordinarias que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial ya que modifican objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares, y criterios de evaluación.

“Las adaptaciones curriculares se consideran significativas cuando modifican los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación de dichas de dichas áreas y, por tanto, al grado de consecución de las capacidades de la etapa correspondiente” (M.E.C.). “La adaptación curricular significativa es una medida extraordinaria que supone la eliminación de objetivos de una o varias áreas del ciclo o de la etapa. Esta medida se aplicará únicamente cuando resulten insuficientes todas las medidas ordinarias de adecuación al currículo” (Aragón). “Podrán llevarse a cabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica realizada por los equipo de orientación educativa y psicopedagógica o, en su caso, por los departamentos de orientación” (M.E.C.). “La adaptación curricular se desarrollará siempre partiendo de la programación establecida para el grupo al que pertenece el alumno o alumna” (Valencia). “Las adaptaciones curriculares que servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deben prestarse a los alumnos con necesidades educativas especiales” (M.E.C. y Aragón).

En el País Vasco se diferencia entre las adaptaciones curriculares individuales significativas globales de ciclo y las de área:

“Se entiende por adaptaciones curriculares individuales significativas globales de ciclo aquellas por las que se eliminan objetivos generales y contenidos que se consideran básicos y nucleares en las diferentes áreas curriculares y como consecuencia de ello se modifican sustancialmente los objetivos generales y los criterios de evaluación”. –

“Las adaptaciones curriculares individuales significativas de área son aquellas en las que se modifican o sustituyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en una o varias áreas concretas manteniendo, sin embargo, los mismos objetivos de la etapa y pretenden que el alumno tenga acceso a la titulación correspondiente al finalizar la misma”.

Modificaciones: Pueden consistir en:

- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.
- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores (el desfase será como mínimo de un ciclo).

“Las adaptaciones curriculares significativas podrán consistir en la adecuación de los objetivos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como la ampliación de actividades educativas en determinadas áreas” (Valencia, Andalucía). “Serán elementos del currículo susceptibles de modificación los objetivos, que podrán ser reajustados, reducidos, suprimidos, complementados, ampliados, si procede; los contenidos, que también podrán ser modificados, complementados e incluso suprimidos; y los criterios de evaluación; que podrán ser adaptados, complementados, modificados o incluso suprimidos” (Galicia).

“Tienen como referente los objetivos de ciclo o etapa diferente a aquella en que el alumno se encuentra escolarizado e implican, además de las medidas propias de las adaptaciones poco significativas, la adecuación de los objetivos o la modificación o supresión de contenidos y criterios de evaluación de etapa”. “La supresión de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en las adaptaciones curriculares significativas podrá implicar, a su vez, la supresión de uno o más bloques de contenidos de un área, sin que ello suponga la no participación del alumno en otros contenidos de la misma” (Canarias).

“En las etapas de Educación Infantil y Primaria serán consideradas adaptaciones curriculares significativas aquellas cuyo referente curricular se sitúa en un ciclo o etapa diferente a aquella en que el alumno está escolarizado”. “En la E.S.O., serán consideradas adaptaciones curriculares significativas aquellas cuyo referente curricular se sitúa en una etapa diferente a aquella en la que el alumno está escolarizado, siendo la distancia curricular de más de un ciclo escolar” (País Vasco).

“En Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria se considera que una adaptación curricular es significativa cuando la distancia entre el currículo ordinario que sigue el grupo al que pertenece el alumno y el currículo adaptado para el mismo, sea como mínimo de un ciclo” (Valencia).

Duración de las adaptaciones curriculares significativas:

En educación primaria y secundaria obligatoria, las adaptaciones curriculares significativas suelen tener una duración de un ciclo y suelen hacerse en el primer curso del mismo, aunque también pueden realizarse en el segundo.

En Primaria, las adaptaciones curriculares individualizadas significativas se realizarán al inicio del 1er. Ciclo, del 2.º Ciclo o del 3.º Ciclo. “En caso de que la adaptación curricular individual significativa, debido a situaciones excepcionales, se realice para el 2.º, 4.º o 6.º curso de Educación Primaria, ésta se elaborará únicamente para ese curso escolar” (Valencia). “Las adaptaciones curriculares individualizadas se realizarán al inicio de cada ciclo educativo en que esté escolarizado el alumno/a”.

“En caso de que la adaptación curricular, debido a situaciones educativas excepcionales se realice en el segundo curso de un ciclo, ésta se elaborará únicamente para ese curso escolar” (País Vasco). “Tendrán una duración mínima de un ciclo educativo, excepto en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria en el que podrán desarrollarse sólo en un curso” (Galicia). “Las adaptaciones curriculares individualizadas tendrán como temporalización

mínima un ciclo educativo de la etapa en que esté escolarizado el alumno, periodo mínimo suficiente para poder valorar los resultados de las modificaciones que se realicen. Será necesaria una nueva aprobación cuando se produzca una modificación en la referencia al ciclo” (Andalucía).

Responsables:

Los responsables de la confección y aplicación de la adaptación curricular son el profesor tutor y los profesores y profesionales que trabajan con el niño. Cuentan con el asesoramiento de los equipos de orientación, y necesitan de la autorización de la administración educativa.

“La responsabilidad del diseño y desarrollo de la adaptación curricular individualizada significativa recae sobre el profesor tutor y el resto de profesionales que trabajan con el niño o niña con necesidades educativas especiales”. “Deben ser supervisadas y aprobadas por la Administración Educativa” (Andalucía). “Las adaptaciones curriculares autorizadas las realizarán los profesores que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales, con el asesoramiento y apoyo de los Servicios de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional o de los Gabinetes Psicopedagógico autorizado o Departamento de Orientación”. “La decisión de realizar una adaptación curricular individual significativa la tomará el equipo educativo del grupo al que pertenece el alumno” (Valencia). “En la Educación Infantil y Primaria, la elaboración de la A.C.I. compete al profesor tutor y al profesorado de apoyo a las N.E.E. que intervenga (especialista de educación especial, audición y lenguaje, profesor de apoyo a invidentes) con la colaboración del orientador del centro y otros profesionales que incidan en la respuesta educativa del alumno” (Canarias). “En la Educación.

Secundaria el profesor tutor coordinará el equipo educativo para realizar las adaptaciones curriculares que fueran necesarias con la participación del Departamento de Orientación” (Canarias). “El profesor tutor, con el asesoramiento de los servicios de orientación y apoyo de que disponga el centro (profesorado consultor u orientador, profesorado de apoyo) y en

su caso con el asesoramiento del Equipo Multiprofesional del Centro de Orientación Pedagógica correspondiente, definirá las necesidades educativas especiales del alumno y elaborará la adaptación curricular” (País Vasco). “El diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares será responsabilidad del profesor o profesora que imparta el área o materia al alumno, con la colaboración del seminario o departamento didáctico, con el asesoramiento del responsable de orientación educativa del centro, si existe, o del equipo psicopedagógico de apoyo de sector, o, si procede, de cualquier otro profesional que participe en la atención al mencionado alumno” (Galicia).

Procedimiento el diseño de las adaptaciones curriculares significativas:

La normativa autonómica establece el procedimiento para la elaboración de una adaptación curricular significativa. Por ejemplo, en Andalucía, el proceso es el siguiente:

- El profesor tutor, a partir de la evaluación inicial y diagnóstica, considerará la conveniencia de realizar una adaptación curricular significativa.
- Recopilada toda la información pertinente, el jefe de estudios celebrará una reunión de trabajo con los tutores en la que podrán estar presentes todos los profesores que hayan intervenido con el alumno, así como los profesionales que hayan participado en la fase de evaluación inicial o diagnóstica, y se decidirá sobre la pertinencia o no de la adaptación.
- Asesorado por los profesores especialistas del centro y el equipo de apoyo de la zona correspondiente, el profesor tutor, con el resto de profesores que vayan a intervenir, diseñarán la adaptación curricular individualizada, que se enviará al servicio de inspección de la zona.
- El servicio de inspección de zona informará favorable o desfavorablemente.

Registro de las adaptaciones curriculares significativas:

Estas adaptaciones se recogen en un documento individual (D.I.A.C.), en el que se incluyen:

- Los datos de identificación del alumno.
- Las propuestas de adaptación, tanto las de acceso al currículo, como las propiamente curriculares.
- Las modalidades de apoyo.
- La colaboración con la familia.
- Los criterios de promoción.
- Los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos.

En educación primaria, las adaptaciones curriculares significativas se incluirán en: las actas de evaluación, expediente académico del alumno, historial académico de educación primaria, informe personal por traslado, informe de evaluación final de ciclo e informe individualizado de final de etapa.

Asimismo, en educación secundaria estas adaptaciones se recogerán en el expediente académico, en el historial académico de educación secundaria obligatoria y en el informe personal por traslado.

Evaluación y promoción:

Tanto en la educación primaria, como en la secundaria obligatoria, la evaluación y promoción de los alumnos con adaptaciones curriculares significativas se realizará tomando como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.

Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en el mismo ciclo (educación primaria), o la permanencia de un curso más en el mismo curso (educación secundaria obligatoria), la escolarización de este alumnado podrá prolongarse un año más, siempre que favorezca su integración socioeducativa (educación primaria), o que favorezca la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria.

Etapas educativas:

Las adaptaciones curriculares significativas están reguladas en la educación primaria y secundaria obligatoria.

En educación infantil no se especifican:

“Los centros atenderán a los niños/as que presenten necesidades educativas especiales buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales” (M.E.C.).

En bachillerato hay comunidades autónomas que sí las contemplan (País Vasco) y otras no (Comunidad Valenciana). Además de las adaptaciones curriculares, se pueden realizar exenciones parciales o totales para el alumnado con graves problemas de audición, visión y motricidad, cuando circunstancias excepcionales lo aconsejen.

Adaptaciones curriculares muy significativas Concepto recogido en la normativa canaria, implica la supresión de objetivos y contenidos de etapa, afectando a la mayor parte o a todas las áreas del currículo, siendo necesario priorizar objetivos y contenidos del currículo general relacionados con la autonomía personal y social, la comunicación y el tránsito a la vida adulta.

La respuesta educativa podrá requerir la intervención de recursos personales (auxiliar educativo, fisioterapeuta, etc.) y materiales excepcionales. Los alumnos que precisen de este tipo de adaptaciones se escolarizarán en aulas enclave o en centros específicos de educación especial, excepto cuando el dictamen del equipo de orientación educativa y psicopedagógica aconseje una escolarización más normalizada.

El referente curricular será el de las etapas preobligatoria y de primaria, pudiéndose suprimir, priorizar e introducir objetivos y contenidos distintos a los establecidos con carácter general para el resto del alumnado.

La adaptación curricular de los alumnos escolarizados en aulas enclave será diseñada por el profesor de educación especial, el auxiliar educativo y el orientador, y contemplará actividades de socialización con los alumnos del centro.

Adaptaciones curriculares de ampliación.

Realizadas para alumnos con altas capacidades, consisten en el enriquecimiento de los objetivos y contenidos, la flexibilidad de los criterios de evaluación, y la metodología específica que conviene utilizar teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno y el contexto escolar. Se llevan a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se considere que el alumno tiene un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas; de igual modo, si el alumno tiene un rendimiento global excepcional y continuado, pero se detectan desequilibrios en los ámbitos afectivos y de inserción social.

Asimismo, se puede aplicar la “flexibilización del periodo de escolarización”, es decir, la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria y la reducción de la duración de un ciclo educativo de la enseñanza básica.

BIBLIOGRAFÍA.

CEDILLO, García, Ismael. Ivan Escalante Herrera. Ma. Carmen Escandón Minutti. Gerardo. Fernández Torres. Antonia Mustri Dabbah. Iliana Puga Vázquez. (2000) La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias México: Secretaría de Educación Pública.

AINSCOW, M. (1995a) "Education for all: making it happen". Trabajo presentado al International Special Education Congress. Birmingham. Inglaterra. Abril.

AINSCOW, M. (1995b) Necesidades especiales en el aula. Madrid: Narcea-UNESCO.

ALFONSO, Albores, Iris. Guía para la educación inclusiva. Centro Regional de Formación docente e Investigación educativa. México, 2017.

BAUTISTA JIMENEZ, R. (Coord.) (1993) Necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.

CEC/JA (1994) La atención educativa a la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo. Almería: Delegación Provincial.

CIDE (1998) Catorce años de investigación sobre las desigualdades en la educación en España. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de investigación y Documentación Educativa. Área de Estudios e Investigación.

GARANTO, J. (1989) "Modelos de evaluación en Educación Especial". En Abarca, M.p. (Coord.) Evaluación de los programas educativos. Madrid: Escuela Española. Pp. 43-78.

GARCÍA PASTOR, C. (1995) Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: EUB. 2ª. Edic.

Juárez Núñez, José Manuel; Comboni Salinas, Sonia; Garnique Castro, Fely De la educación especial a la educación inclusiva. Argumentos, vol. 23, núm. 62, enero-abril, 2010, pp. 41-83. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México

ORTIZ GONZÁLEZ, C. (1988) Pedagogía terapéutica, Educación Especial. Salamanca: Amarú.

ORTÍZ GONZÁLEZ, M.C. (1994) "De las necesidades educativas especiales a la inclusión". Siglo Cero, 164. Vol. 27 (2). Pp. 4-13.

PARRILLA, A. (1992) La integración escolar como experiencia institucional. Universidad de Sevilla. GID.

SANCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZALEZ, J.A. (1997) Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ J.A. (1997) Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención. Madrid: Pirámide.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y Otros (1999) Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI. Almería: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2000) Educación Especial. Respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (1999) "Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras". Revista de Educación Especial, 25. Pp. 7-21.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999) Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Málaga: Aljibe.

WANG, M.C. (1995) La atención educativa a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea.

Juárez Núñez, José Manuel; Comboni Salinas, Sonia; Garnique Castro, Fely De la educación especial a la educación inclusiva. Argumentos, vol. 23, núm. 62, enero-abril, 2010, pp. 41-83. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Investigación e innovación en inclusión educativa, Diagnósticos, Modelos y Propuestas. México, 2015.