



ANTOLOGIA

Educación Especial

Psicología

Séptimo Cuatrimestre

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 de Primaria 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 tarde.

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 septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas 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 – Tzitol 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, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

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 de la UDS, 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.

EDUCACION ESPECIAL

Objetivo de la materia:

Al término de esta asignatura el alumno Proveerá de un acercamiento más específico respecto de los niños con discapacidad para que a partir de esa aproximación caractericen una propuesta de intervención educativa.

UNIDAD I

HISTORIA DE LA ATENCIÓN A LA PERSONA DIFERENTE

- I.1.- Antecedentes históricos
- I.2 La debilidad física y mental en la edad media
- I.3 Del renacimiento a la ilustración
- I.4 La educación contemporánea o el nacimiento de la educación especial
- I.5.- Situación actual
- I.6 Enfoques, conceptos y definiciones
- I.7- Carencias y necesidades de la escuela y el profesorado ante los alumnos con n.e.e y dificultades de aprendizaje.
- I.8 Bases para una formación del profesorado
- I.9 La formación inicial
- I.10 La formación permanente
- I.11 La educación especial en la formación del profesorado
- I.12 - Como dar respuesta a las necesidades educativas especiales (N.E.E.)

UNIDAD II

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- 2.1.- Definición.

2.2.- Características de la educación especial.

2.32.3 Tipos de necesidades educativas especiales

2.4.- La organización de educación especial: aulas y centros específicos; integración de acnee en la escuela ordinaria.

2.5.- La organización de las enseñanzas:

2.6.- Aulas específicas de E.E. en centros ordinarios.

2.7.- Integración de alumnos con N.E.E. en la escuela ordinaria.

2.8.- Modelo de integración

2.9 Fundamentos filosóficos de la integración educativa

2.10.- Organización y modos de trabajo en el aula con alumnos con necesidades educativas especiales

2.11 Modos de trabajo en el aula: programación de aula y atención al acnee

UNIDAD III

ACTUACIONES ESPECÍFICAS CON ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.1.- Agrupamientos de alumnos.

3.2 El trabajo individual

3.3 El trabajo por parejas.

3.4 La organización de la clase en pequeños grupos

3.5 La organización de la clase en gran grupo

3.6.- Organización del espacio y el tiempo.

3.7 Adaptaciones curriculares y organización del espacio escolar

3.8 El espacio escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los procesos de comunicación y de socialización

3.9.- Objetivos y contenidos.

3.10.- Estrategias de aprendizaje.

3.11.- Estrategias conductuales.

3.12.- Estrategias concentradas en contenidos curriculares.

UNIDAD IV

4.1 Adaptaciones curriculares individualizadas

4.2 Tipos o clases de adaptaciones curriculares individualizadas.

4.3.- Adaptaciones en los elementos de acceso.

4.4- Adaptaciones de los elementos básicos del currículum.

4.5 La responsabilidad en la realización de la adaptación curricular recaerá sobre el profesor tutor y el resto de profesionales que trabajen con el alumno.

4.6.- Fase i determinación del problema educativo.

4.7.- Fase ii las causas del problema factores que inciden en el problema.

4.8.- Fase iii diseño de la intervención

UNIDAD I

HISTORIA DE LA ATENCIÓN A LA PERSONA DIFERENTE

I.1.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En los últimos años, la Educación Especial ha alcanzado una gran relevancia teórica y práctica desde el punto de vista pedagógico, médico, psicológico y social. Hoy por hoy, se presenta como una disciplina y saber práctico insoslayable en el cuadro general de las Ciencias de la Educación y en el marco de los saberes educativos en general. Con todo, estamos ante una disciplina joven, en cierto modo fragmentada, y todavía dispersa en su marco teórico, en su estatuto epistemológico y en su orientación práctica. Cuando acudimos a su dimensión histórica, observamos que la Educación Especial podría ser tan antigua como la historia misma de la cultura y podría ser tan reciente como cualquiera de los saberes científicos de los siglos XVIII, XIX y XX. Saberes que, no sin cierta presuntuosidad, sostenían que hasta los tiempos modernos no podía hablarse propiamente de ciencia. Sin entrar en consideraciones epistemológicas de este cariz, lo cierto es que deficientes, inadaptados, minusválidos, etc. han existido siempre, y que las culturas antropológicas y pedagógicas, por acción u omisión, por exceso o defecto, han tenido que afrontar el problema en sus múltiples y variadas circunstancias.

La historia de la Educación Especial se convierte así en una historia de la antropología y más en concreto de la antropología cultural. Se trata con ello de poner de manifiesto cómo la acción educativa, entendida como un proceso de perfeccionamiento de la persona, se ha aplicado a sujetos que presentan características claramente diferentes de las tenidas por corrientes o normales. Y todo ello con un propósito claro y firme: afirmar que el derecho a la educación, y más en concreto a una educación especial, no se justifica tanto en función de los fines como de los principios. No estamos tanto ante un derecho externo o social, un derecho que se legitima en función de las posibilidades de integración social y cultural del sujeto con deficiencias. El derecho a una educación especial es por encima de todo y antes que nada un principio insoslayable, emanado de la virtualidad misma de la condición humana, que exige y demanda –en el marco de sus circunstancias particulares– perfeccionar y

actualizar en sus máximas posibilidades la condición irrenunciable del ser. Principio que la historia más reciente de la Educación Especial ha denominado de “normalización” y que constituye hoy por hoy uno de sus principales retos.

I.2 LA DEBILIDAD FÍSICA Y MENTAL EN LA EDAD MEDIA

En la Edad Media occidental, la consideración de la infancia, del pobre y del disminuido físico y psíquico proyecta un comportamiento plural que entremezcla situaciones de entidad pedagógica, sanitaria y asistencial abiertamente positivas con comportamientos de abandono y desprecio notables por las minusvalías físicas y psíquicas.

No cabe duda que la pedagogía patristica contribuyó a generar un optimismo pedagógico que se apoyaba en el optimismo de la fe y en la dignidad de la persona humana. Paralelamente el derecho romano cristianizado y la legislación canónica fueron creando un corpus legislativo que favorecía el cuidado y la protección de la infancia. Ya, el Tercer Concilio de Toledo, celebrado en el 529, establecía que los jueces y los obispos investigarán y castigarán a los padres que matasen a sus hijos “con las penas más severas, excepto la pena capital”. De igual modo, el Concilio de Braga, celebrado en el 572, establecía normas contra la práctica de abortos y filicidios de niños adulterinos. También, el Fuero Juzgo, que comprendía las leyes de los reyes godos, establecía la pena de muerte o de ceguera a las madres que mataran a sus hijos antes o después de nacer, e imponía duras penas a los maridos que lo mandaren y a quienes abandonaran a los recién nacidos (Vives, 1963).

Paralelamente, la atención y el cuidado por el pobre y el desvalido formará parte de las categorías más arraigadas y emblemáticas del mundo medieval. En un sentido amplio, la Edad Media considerará que ser pobre es lo propio de la condición humana –Cristo ha sido el más pobre de los seres humanos, dirá San Pablo en Rom. 15, 26 y en I Cor. 8/9-, por eso la pobreza es algo positivo, nos acerca a Cristo, mueve a la caridad y con ello a la salvación. Desde el marco de esta consideración, /la pastoral episcopal del medievo llamó constantemente a ejercer la caridad con los más pobres, desdichados y desvalidos: en medio de ellos estaba Cristo. De igual modo, el monacato católico encontrará en la asistencia al

enfermo, al vagabundo, al incapacitado y al infante abandonado una de las principales razones de ser. Fruto de todo ello será la fundación de numerosos asilos, casas de acogida, hospitales, etc (Mollat, 1988). Aunque, quizá, el referente más significativo sea Alfonso X El Sabio, quien con sus Partidas abrió un cauce de dignificación y protección jurídica que habría de marcar para España buena parte del devenir jurídico de sordos y ciegos.

- Partida I. “Cuando alguno quisiese manifestar y fuese mudo o hubiera perdido la palabra por enfermedad o herida, que no supiese el lenguaje y no pueda, confesarlo puesto que no lo puede decir por medio de la palabra, es menester que lo haga por medio de señales de arrepentimiento así como si escribiese sus pecados con las manos o alzase las manos a Dios... Si se expresa por medio de estas señales, de acuerdo a la Fe Católica de la Santa Iglesia, no le deben ser vedados ninguno de los sacramentos ni los otros bienes, porque es lo mismo que se confesase por medio de la palabra”.
- Partida V. “... ni los mudos ni los sordos pueden ser obligados a hacer tales pleitos, porque los mudos no pueden preguntar, ni responder, ni los sordos podrían oír cuando les preguntasen...”.
- Partida VI. “El que fuera dado por Guardador de huérfanos no debe ser mudo, ni sordo, ni desmemoriado, ni gastador de lo que tuviera...”.
- Partida VII. “... el mudo y el sordo de nacimiento no puede hacer testamento pero el que lo fuera por enfermedad, ese si puede escribir para hacer testamento, haciéndolo con sus mismas manos; pero si pudiese leer y no pudiese escribir no puede hacer testamento con su mano misma salvo que el Rey le otorgase el permiso que otro le escriba en su lugar. De esta manera podría hacer testamento el hombre letrado que fuese mudo de nacimiento pero que no fuese sordo, y esto acontece pocas veces...”.

Paralelamente la cultura medieval ofreció contrastes claramente antagónicos. Los infanticidios existieron en cantidades importantes, existió el aborto, el abandono infantil, masas ingentes de vagabundos, incapacitados físicos, etc. A todo este elenco intentaba proteger la caridad y la asistencia social de las numerosas cofradías y hospitales que surgieron a finales de la Edad Media. Sin embargo hubo un sector de desheredados de la fortuna que la cultura medieval no supo afrontar con visión positiva, fue el caso de ciertas enfermedades mentales y epilépticas,

consideradas en muchos casos impuras, pecaminosas, diabólicas y despreciables. A alimentar esta creencia contribuyeron sobremanera dos hechos de considerable trascendencia: el Decreto de Graciano y las prácticas de magia, hechicería y brujería que tanto marcaron el mundo medieval. En 1150, el Decreto de Graciano declaraba concretamente que “todo ser humano concebido por concubinato es reo de impiedad y muerte y, por lo mismo, hijo de la ira” (Durant, 1950:820).

En consecuencia, los hijos nacidos fuera del matrimonio eran impuros, fruto de una relación pecaminosa, estaban estigmatizados por el mal. Idea de tremendas consecuencias, pues muchas enfermedades hereditarias arrastraron un sentimiento de impureza innata, depravación y culpa. Este sentimiento de culpa también se asoció a la magia y a las prácticas de brujería, condenadas abiertamente por la Inquisición, y consideradas por muchos origen de minusvalías físicas o psíquicas. Por ejemplo, los monjes Johann Sprenger y Heinrich Kraemer, en su opúsculo titulado *Malleus Maleficarum* (El martillo de las brujas), escrito en 1487, afirmaban que “Cuando el paciente no encuentra alivio en los medicamentos, antes bien, empeora con ellos, la enfermedad es producto del demonio” (Alexander y Selesnik, 1970:68). Todo ello generó cierta aversión y en muchos casos inclemencia por los epilépticos y retrasados mentales. Por ejemplo, en Prusia las personas mentalmente afligidas fueron encarceladas durante el siglo XII; una ley prusiana decretaba: “Si un hombre tiene a su cargo mujeres, hijos, hermanos, hermanas o domésticos afectados, o si él mismo está enfermo, se les abandonará a su propia suerte, y sería deseable que él mismo se quemase o diese muerte con fuego a la persona débil” (Henry, 1941:563)⁸.

En 1376, la ciudad de Hamburgo encerró a los afectados en una torre de la muralla, llamada la jaula de los idiotas. Un siglo más tarde, en 1497, el consejo de ciudadanos de Frankfurt-am-Main exigió que se apostasen guardianes para vigilar a los idiotas (Burdett, 1891). Una última contribución de esta época fue un precedente de reconocimiento legal de las personas mentalmente retrasadas. Este reconocimiento se gestó con Eduardo II de Inglaterra, quien en 1324 sancionó que “Su Majestad tomará a su cargo la custodia de las tierras de los idiotas de nacimiento, percibiendo sus beneficios sin devastarlas ni destruirlas, y subvendrá a las

necesidades de los titulares. Y a la muerte de dichos idiotas, restituirá las tierras a los legítimos herederos; de modo que no se incurrirá en alienación ni se despojará a los herederos de lo que es suyo”. La ley contemplaba asimismo la situación de los enfermos mentales: la Corona –decía– “se ocupará de salvaguardar las tierras de los lunáticos (idiota a causa de enfermedades), a fin de restituir las a los dueños en caso de que se recuperen, o bien a sus representantes al morir aquellos” (Hilliard, 1965:3).

Con esta ley, la idiotez o idiocia se definía como la falta permanente de capacidad mental debido a un trastorno congénito (idiota a natiuitate), en tanto que el lunático era potencialmente susceptible de recuperar sus facultades. A medida que el retraso mental legalmente era reconocido, es lógico que surgiesen algunos intentos de medir la inteligencia. En el *New Natura Brevium* publicado en 1534, Sir Anthony Fitzherbert proponía un primitivo test de inteligencia: “Y se dirá que es tonto o idiota de nacimiento, aquel individuo que sea incapaz de contar o numerar veinte peniques, de decir quién es su padre o su madre, como de saber su propia edad, de modo tal que aparente no poseer entendimiento o razón, ni para su beneficio ni en su detrimento. Pero si su entendimiento es tal que conoce y entiende las letras, y lee gracias a las enseñanzas o la formación de otro hombre, entonces no puede decirse que sea tonto o idiota natural”. En 1591 Swineburne amplió el procedimiento, añadiendo pruebas como medir un metro de tejido y nombrar los días de la semana (Pintner, 1923:6)9 .

I.3 DEL RENACIMIENTO A LA ILUSTRACIÓN

Los aires renacentistas y modernos, abonados por las reformas de la escolástica tardía y al abrigo de los nuevos descubrimientos científicos y culturales, empezarán a poner en tela de juicio los paradigmas antropológicos y pedagógicos sostenidos hasta entonces. Los nuevos tiempos empezarán el edificio de la educación no tanto por la sublimación y trasmisión de valores tradicionales como por el redescubrimiento del hombre como sujeto y principio de educación. Ahora la intimidad, el yo y la especificidad del sujeto empezarán a considerarse principios insoslayables de la nueva cultura. Ya no se trataba tanto de reformar la naturaleza encaminándola a los valores del adulto y la tradición, se tratará sobre todo de perfeccionarla

desde sus propias circunstancias individuales. Principio que abrirá unas posibilidades inusitadas para aquellos colectivos que hasta entonces no habían tenido acceso a la educación, tal es el caso de algunas minusvalías físicas, sociales y culturales.

Ejemplos pioneros serán los casos de Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579- 1633) que, venciendo resistencias importantes, abrieron camino a la educación de sordomudos (Pérez De Urbel, 1973). Sus ideas resultaron todo un hito pedagógico y fueron seguidas por una pléyade importante de autores: en Italia destacó la figura de Jerónimo de Cardano (1501-1576); en Inglaterra, las de Juan Wallis (1616-1703), Guillermo Holder (1616-1698) y Juan Bulwer (1648); en Holanda, Conrado Amman (1669-1724); en Alemania, Samuel Heinicke (1727-1790); y en Francia, el abate Charles Michel L'Épée (1712-1789), fundador en 1760 de la primera escuela pública francesa para disminuidos: La Institution Nationale des Sords-Muets de París. Todos ellos hicieron posible que la educación de sordomudos tomara carta de naturaleza estable y se abriera paso en las emergentes políticas sociales y educativas de esa época. Un reflejo significativo es el caso español: en 1802 se abrió, bajo los auspicios de la Real Sociedad Económica Matritense, la Real Escuela de Sordomudos de Madrid (Negrín Fajardo, 1982). Iniciativas parecidas pueden citarse para el caso de los ciegos. Destacan especialmente los casos de George Philip Harsdorffer que, en 1651, creó una tablilla de cera para que escribiesen los invidentes; Valentín Haüy (1745-1822), quien en 1748 fundó la Institution des Jeunes Aveubles en París y fue uno de los primeros en adoptar la escritura en relieve, proclamando que los ciegos eran educables, principio que continuaría pocos años después su discípulo Louis Braille (1806-1852) (Scheerenberger, 1984:72).

Paralelamente a estas medidas, la modernidad se hizo eco del problema social y cultural de los pobres y de la infancia abandonada. A diferencia de la cultura medieval, la existencia de este sector, aunque formara parte de la existencia del mal en el mundo, podía erradicarse y mitigarse. El humanista del XVI, el arbitrista del XVII y el ilustrado del XVIII tendrán una personalidad optimista y en no pocas ocasiones utópica: para ellos el mal tiene un componente estructural y en gran medida puede erradicarse, mitigarse y vencerse. Se trataba de incentivar medidas legislativas, culturales y asistenciales que incorporasen al pobre, al

desprotegido y al infante abandonado a los circuitos culturales y sociales.

El 17 de marzo de 1526 puede considerarse simbólicamente el punto de partida de la llamada educación social europea. En esa fecha, Luis Vives publicaba *De Subventione Pauperum*, considerado el tratado más acabado del programa humanista europeo sobre ayuda al pobre y necesitado. A partir de aquí se abrirá un nuevo campo para la educación social que tendrá en sucesivas medidas asistenciales y culturales: cofradías, casas de doctrinos, asilos, hospitales, orfanotrofios, etc. sus manifestaciones más significativas. En el caso español sería la llamada Ley Tavera de 1540 la que marcaría la atención asistencial al pobre y necesitado. A ella siguieron publicaciones y trabajos de notable trascendencia: Cristobal Pérez de Herrera publicaba en 1598 *Amparo de Pobres*; Martín González de Cellorigo sacaba a la luz en 1600 *Memorial de pobres*; y Sancho de Moncada publicaba en 1619 *Restauración Política de España*. En el siglo XVIII se ponían en marcha diversas leyes sobre recogida de vagos (R.O. de 1777) y mendigos (1778) y diferentes reformas de asilos y casas de beneficencia durante los reinados de Carlos III y Carlos IV. A finales del siglo XVIII, según Canga Argüelles (*Diccionario de Hacienda*), había en España 11.786 niños acogidos en 101 hospicios.

Todas estas medidas y disposiciones se enmarcaron y alimentaron en el contexto de una modernidad caracterizada por un replanteamiento de valores sociales, religiosos, antropológicos y metodológicos de considerable trascendencia. Entre las variables que pergeñaron ese replanteamiento cabe destacar, entre otras, las aportaciones realizadas por las reformas católica y protestante que, al considerar la fe un principio irrenunciable y universal, alimentado y mantenido por la educación, alentaron una labor social, humanista y pedagógica que alcanzaba a amplias capas sociales marginadas hasta entonces. De no menor trascendencia, aunque en otro orden de cosas, fueron los nuevos planteamientos científicos y metodológicos alumbrados por el mecanicismo moderno y sobre todo por el racionalismo empírico de Bacon (1551-1626), Hobbes (1558-1679), Locke (1632-1704), Newton (1642-1727) Hume (1711- 1776), etc. que asentaron no ya sólo una nueva ciencia sino un método pedagógico que hacía descansar todo progreso personal y cultural en la fuerza dinámica de la sensación y experimentación. A partir de entonces el aprendizaje tomo un sesgo empírico,

sensista y paidocéntrico de tremendas consecuencias para la gestación, nacimiento y desarrollo de la Educación Especial. Su partero fue en gran medida el naturalismo filosófico y pedagógico de los siglos XVII y XVIII. Con el naturalismo se devaluó la cultura y pedagogía de la fe, del dogma, de la autoridad y de los valores tradicionales. El hombre y su experiencia se convertían en los principios validadores de la realidad, en los nuevos demiurgos del universo. La educación ya no se entenderá tanto como la asunción de valores externos, se rendirá pleitesía a la individualidad y personalidad del sujeto, y se tomará la sensación y experimentación como principios irreductibles de acción pedagógica (Redondo, 2001:467-501).

Todas estas ideas, traducidas al plano pedagógico por Locke (1632-1704), Condillac (1715-1780), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), etc. iban a tener una trascendencia considerable en el cultivo de la educación especial en general y en particular de la deficiencia mental. Su apuesta por una educación sensualista, natural, intuitiva y activa no tendría tanto por misión incorporar a los alumnos al mundo siempre relativo de los llamados sujetos normales; se trataría especialmente de actualizar la propia naturaleza desde la realidad y posibilidades de cada sujeto. Una legitimación que derivó a favor de los deficientes mentales gracias al impulso de los descubrimientos médicos y al interés que en ello pusieron personalidades médico-pedagógicas de la talla de Philipe Pinel (1745-1826), Gaspard Itard (1774-1836), Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), Edouard Seguin (1812-1880), Willian Ireland (1832-1909), Jhon Down (1812-1896), Johann Guggenbühl (1816-1863), etc. Con ellos, el tratamiento médico-pedagógico de la deficiencia mental dará un giro considerable: saldrá definitivamente del aura mítica, pecaminosa, mágica y asistencial que tradicionalmente lo había envuelto y se incorporará a categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas (Scheerenberger, 1984:75- 108).

I.4 LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA O EL NACIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En el marco de este contexto, aderezado con el impulso de las proclamas ilustradas y decimonónicas en pro de la universalidad educativa, iba a tomar carta de naturaleza estable

una educación especial específica y diferenciada de la educación general. Un elenco amplio de publicaciones y una respuesta institucional adecuada facilitó su implantación y desarrollo. Entre las primeras cabe destacar los trabajos de Félix Voisin, inspector de Bicêtre, que en 1826 publicó *Des causes morales et phisiques des maladies mentales*, texto en el que abogaba abiertamente por un tratamiento pedagógico de la enfermedad mental y, en 1830, sacaba a la luz una obra donde explícitamente recogía –casi por vez primera– la voz educación especial: *Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessiten une education spéciale*; en la misma línea, E. Seguin publicaba, en 1846: *Traitment moral, hygiene et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Desde Alemania, especialmente sensibilizada con el problema, no se dio una respuesta inferior: en 1861, Georgens y Deinhardt sacaban a la luz *Die Heilpädagogik (Pedagogía curativa)* para el tratamiento de deficientes; en 1874, Sengelmann establecía los primeros *Heilpädagogische Beratugen* (coloquios de pedagogía curativa); y, en 1898, aparecían el *Kinderfehler* y el *Hischule*, periódicos concebidos para difundir entre maestros y profesores avances de educación especial.

En el plano institucional, la respuesta no fue menos importante. En 1863 se creaban en Halle (Alemania) las primeras clases especiales para niños inadaptados; y, en 1866, Stolzner y Kern fundaban en Hanover la primera asociación para el tratamiento de niños deficientes. En Estados Unidos, el emigrado Eduardo Seguín contribuía, en 1876, a fundar lo que hoy se conoce como la *American Association on Mental Deficiency*. Iniciativa que en 1893 se reproducía en Londres con la fundación de la *British Child Study Association* para atender a niños con problemas; e igual propósito se perseguía en Francia con la aparición en 1900 de la *Société libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant*, sociedad impulsada por Alfred Binet e integrada por psicólogos, maestros de escuela y directores preocupados por los problemas prácticos que se planteaban en las aulas (Puigdellivol I Aguade, 1986).

La entrada del siglo XX supuso el impulso definitivo de la Educación Especial y su consiguiente consideración como subsistema escolar. La nueva centuria se abrió con dos hitos importantes que marcarían su referencia pedagógica: en 1901 se inauguraba en Bruselas

la escuela de Ovidio Decroly para retrasados y anormales, y, en 1906, se abrió en Roma la primera Casa dei Bambini para niños pobres y con problemas de María Montessori. La necesidad de una escuela diferenciada y al margen del sistema escolar ordinario iba calando con fuerza. En su apoyo vino la emergente escuela graduada y su necesidad de clasificar a los alumnos según su nivel de inteligencia. Importantes fueron en este aspecto las aportaciones francesas de Alfred Binet y de su alumno Teodoro Simon que, en 1905, al publicar el test Binet-Simon, impulsaron considerablemente la psicometría; posteriormente, las aportaciones americanas de H. H. Goddard (1856-1957), L. M. Terman (1877- 1956), Fred Kuhlmann (1876-1941), etc. serían claves para el desarrollo de la psicología cognitiva y la clasificación de los alumnos según su habilidad y capacidades. Todo ello posibilitó una línea divisoria que marcó la apertura de dos grandes modelos escolares o grupos de alumnos: los considerados sujetos normales, que podrían beneficiarse del sistema educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear instituciones educativas especiales (Scheerenberger, 1984:197-215).

Esta doble vía se vio favorecida por el propio impulso científico de la Educación Especial que consideró a los deficientes y minusválidos sujetos de educación diferenciada. Especialmente significativas en este aspecto fueron las aportaciones del Congreso Internacional d'Hygiene Scolaire, celebrado en 1904, que supuso el inicio de una colaboración muy estrecha entre médicos, juristas y educadores a favor de la escolaridad específica y diferenciada. En 1922 tuvo lugar en Munich el primer congreso organizado bajo la denominación de pedagogía terapéutica o curativa (I Kongress fur Heilpädagogik). A este congreso asistieron más de 1000 congresistas de 21 países, y en su seno se creó la Asociación Internacional de Pedagogía Curativa o Terapéutica. Con parecidas intenciones, Elizabet Farrol impulsó en los Estados Unidos la creación en 1922 del Consejo Internacional para la Educación de niños Excepcionales; y en 1937 se creaba en Francia la Societé Internationale pour la Pedagogie de l'Enfance Deficiente.

El resultado de estas iniciativas se vio acompañado por numerosas publicaciones científicas de carácter personal y colectivo que alimentaron todavía más el interés por una educación

diferenciada y especial. Importancia capital tuvo la edición inglesa de 1928 de Ovidio Decroly: *The Education of Mentally Defective Children*, que asentó a nivel internacional una buena parte de las líneas pedagógicas de la educación en deficientes. Importante fue también –sobre todo en USA– la *News letter of the International Council for Excepcional Children*, dirigida por Elizabet Farrol. En España, por su carácter pionero y simbólico, merece traerse a colación el caso de Francisco Pereira, fundador en 1907 de la revista “La infancia anormal”. Ese mismo año, Augusto Vidal Perera, profesor de Psiquiatría Infantil en la Escuela Normal de Barcelona, publicaba *Compendio de Psiquiatría Infantil para maestros* y dos años más tarde se creaba, en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, la primera cátedra de Psiquiatría Infantil para maestros (Polaino, 1983: 220-221). Aunque uno de los hitos más significativos de la reciente historia de la Educación Especial española habría de ser la publicación en 1917 de *Los niños mentalmente anormales*, obra de Gonzalo Lafora que habría de dar lugar a la creación en 1925 del Instituto Medico-Pedagógico, en el que más tarde se formarían figuras relevantes de la Educación Especial en España (Cfr. Pozo, 1958).

En el marco de este contexto, la Educación Especial adquirió carta de naturaleza estable y prácticamente irreversible en el panorama de los sistemas educativos del siglo XX. La mayor parte de países alentaron con diferencias temporales e ideológicas su impulso y desarrollo. Un impulso que no estuvo exento de polémicas y afirmaciones que, grosso modo, pueden sintetizarse en cuatro grandes tendencias. En primer lugar cabe señalar lo que se ha dado en llamar “alarma eugenésica”, producida sobre todo por algunas teorías evolucionistas y ciertos estudios genéticos y psicométricos, como los de A. Garrod: *Inborn Errors of Metabolism* (1909) y Herbert Goddard: *The Kallikaks* (1912). Esta teoría, que constituye más una ideología, abarca la primera mitad de siglo y se sustancia en la idea que la debilidad mental se producía por transmisión genética. Sus alegatos supusieron para algunos países escandinavos, Canada y algunos estados de EEUU dictar medidas eugenésicas que acarrearón la esterilización de deficientes, la prohibición de matrimonio y su reclusión en casas especiales, casas que más que favorecer su recuperación y terapia acarrearón su discriminación, segregación y aislamiento social.

Una segunda línea, que arranca de mediados del XIX y que se extiende también hasta mediados de siglo XX, vino marcada por lo que Isaac Kerlin denominó en 1889 “imbecilidad moral”. Para sus partidarios –fundamentalmente psiquiatras– la deficiencia mental era un factor de primer orden en el origen de la delincuencia, la inmoralidad sexual, la transmisión de enfermedades venéreas, la prostitución, la vagancia, etc. Para controlar estos problemas, debido a la incapacidad del deficiente para controlarse a sí mismo, debía internarse a éste en centros de acogida que, como en el caso anterior, difícilmente facilitaban su desarrollo y educabilidad (Fierro, 1984:407-408).

Una tercera tendencia y que a la postre ha tenido mayor peso en la configuración de leyes, instituciones, centros y servicios de Educación Especial ha sido la que genéricamente suele denominarse “atención especial”. Alentada por la emergente psicometría, abarca las siete primeras décadas del siglo XX y descansa en el principio insoslayable de la necesidad de una educación personal y diferenciada. Su punto de partida es la especificidad del deficiente, alguien que por sus propias circunstancias y posibilidades necesita atención y asistencia específica; una atención que ha de llevarse a término en centros diferenciados y especiales bien a lo largo de toda su vida o gran parte de la misma. Se trata en la práctica de la tendencia más aceptada y de la que han disfrutado y disfrutan la mayor parte de minusválidos y deficientes. En ella se presenta a los deficientes como sujetos distintos; alguien que por su propia peculiaridad demanda una clase particular y específica de leyes, escuelas, talleres, residencias, empleos, etc. Son, en definitiva, los sujetos segregados y anormales, aquellos que constituyen un subsector social, educativo y cultural frente al gran grupo de los ordinariamente considerados normales.

La última de las tendencias viene representada por lo que se ha dado en llamar principios de normalización e integración. Surgen, procedentes fundamentalmente de países nórdicos, Italia y USA a partir de la década de los sesenta y setenta y llenan una buena parte de las publicaciones y políticas educativas sobre la educación especial del último tercio del siglo XX. En principio, constituye un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales que ha presidido sobremanera la historia de la Educación Especial contemporánea

para reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a desarrollar y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades (Illán/Arnaiz, 1996:28). Aunque esta tendencia ha sido catalogada de utópica, teórica y escasamente real tiene la virtualidad de superar las anteriores. No descansa tanto en un sentido funcional y práctico como en la legitimación misma de la dignidad humana: “todo ser humano tiene derecho a la educación”. Las políticas sociales y educativas se han hecho eco de estos principios y los han incorporado a sus referentes legales.

Con todo, como señaló Aquilino Polaino, el principio de normalización que busca –como planteábamos al comienzo de este trabajo– garantizar el derecho a la educación a las personas con minusvalías físicas y mentales “no es sinónima de inespecialización; tampoco implica un tratamiento pedagógico idéntico al de los niños normales. La normalización continúa siendo un programa (...) que exige, cómo no, de medidas especiales” (Polaino, 1983:228).

I.5.- SITUACIÓN ACTUAL

La etapa actual se caracteriza como un proceso de transición, más o menos avanzado, desde una educación segregada hacia una para la diversidad, más inclusiva e integradora, aun cuando todavía hay un debate entre aquellos que desean tener un sistema inclusivo único y quienes desean mantener un sistema educativo separado para el segmento de la población con discapacidad. Hoy en día, la tendencia mundial es promover la plena participación de todos los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en la escuela común. Es posible afirmar que, salvo algunas excepciones, los países no han eliminado las opciones paralelas para alumnos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje. Es más, en aquellos países donde su escolarización se lleva a cabo predominantemente en el sistema educativo regular, se producen prácticas excluyentes al interior de las escuelas y las aulas. La evaluación de los diez años de Educación para Todos (2000), puso de manifiesto que en muchos aspectos, la educación era menos inclusiva, en términos globales, de lo que era en la época de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990).

I.6 ENFOQUES, CONCEPTOS Y DEFINICIONES

• SUPERACIÓN DEL ENFOQUE CENTRADO EN EL DÉFICIT POR UN ENFOQUE EDUCATIVO

Actualmente, existe un convencimiento respecto a que el modelo centrado en el déficit debe sustituirse por un enfoque educativo, sin embargo, queda mucho por hacer para que esto sea una realidad; en la mayoría de los países se sigue clasificando a los alumnos en función de las categorías diagnósticas tradicionales, basadas en las dificultades de los individuos.

En este enfoque, las dificultades se definen según las características individuales de los alumnos, por ejemplo las discapacidades, los rasgos psicológicos o sus antecedentes sociales o familiares. Considerando estos criterios, los alumnos se clasifican y agrupan en escuelas y cursos especiales para recibir una enseñanza adecuada a sus dificultades, a cargo de especialistas. La intervención ha estado más centrada en compensar las “deficiencias del alumno” que en promover los aprendizajes del currículum escolar. Esta limitación en las oportunidades educativas también se ha debido a que, hasta no hace mucho, la tendencia mundial ha sido que las escuelas de Educación Especial tuvieran currícula paralelos, muy diferentes al currículo común en cuanto a enfoque, estructura y contenidos.

Desde el enfoque educativo, sin embargo, se considera que las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar. En este modelo, se considera que las decisiones que toman los docentes y la forma de enseñar, pueden generar o acentuar las dificultades de aprendizaje. Por ello, la intervención no está centrada en las deficiencias de los alumnos, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de éstos. Se persigue que los alumnos participen al máximo del currículo y de las actividades escolares.

• EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ESTÁ EN DEBATE EN MUCHOS PAÍSES

En el ámbito educativo, se ha comenzado a utilizar, en muchos países, el concepto de

necesidades educativas especiales. Éste implica que cualquier alumno o alumna que presente dificultades para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, debe recibir las ayudas y apoyos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible.

Este concepto, en muchos casos, se utiliza como sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización centrada en los sujetos, ya que es frecuente hablar de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Esto nos muestra que, en general, las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones personales de los alumnos y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece.

Otro punto de tensión se produce por la dificultad de aplicar el término en la práctica, cuando se trata de identificar qué alumnos presentan necesidades educativas especiales y, por tanto, requieren recursos adicionales que han de ser dispuestos por la Administración educativa. La determinación de dichas necesidades implica evaluar al alumno en interacción con el contexto educativo, lo que significa que éstas pueden variar de un establecimiento educacional a otro. Esta relatividad choca con el funcionamiento de las administraciones educativas, que normalmente necesitan conocer con anticipación cuánta población requerirá recursos adicionales. Otro punto de tensión es que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de carácter temporal suelen quedarse con esta “etiqueta” a lo largo de su vida escolar, con las consecuencias negativas que esto tiene tanto en los alumnos (baja autoestima y auto-imagen) como en el entorno (bajas expectativas y discriminación).

• RECIENTEMENTE SE HA COMENZADO A ACUÑAR EL CONCEPTO DE BARRERAS AL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Este concepto hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. Según Tony Booth (2000), las barreras

al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas.

• MOVIMIENTO MUNDIAL: DE LA INTEGRACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN

La inclusión significa hacer efectivos para todos: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Significa, también, eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos y alumnas para aprender y participar. Estas barreras se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas.

El foco de la educación inclusiva es la transformación de la educación general y de las instituciones educativas, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad. La inclusión está ligada a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como: los alumnos con discapacidad, personas viviendo con VIH/SIDA, pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas o adolescentes embarazadas, entre otros. El desarrollo de escuelas inclusivas implica un cambio profundo en las actitudes y prácticas, pasando de un enfoque centrado en la homogeneidad a uno centrado en la diversidad. Cuánto más inclusivas sean las escuelas comunes desde su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos.

En la actualidad, muchos países están utilizando el concepto de inclusión como sinónimo de integración, cuando en realidad se trata de dos conceptos distintos. La integración es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. El

movimiento de la integración está ligado, por tanto, al colectivo de alumnos con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la educación general.

I.7- CARENCIAS Y NECESIDADES DE LA ESCUELA Y EL PROFESORADO ANTE LOS ALUMNOS CON N.E.E Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

El sistema educativo está en un momento de cambio y de innovación, referida tanto a sus elementos particulares como al análisis global del mismo. Y un aspecto fundamental en este período de renovación es la formación del profesorado, como elemento esencial en todo proceso de transformación de la educación.

La actualización didáctica y científica del profesorado representa un factor determinante para alcanzar el objetivo de innovación en la escuela, nosotros vamos a analizar este tema tan complejo desde una triple perspectiva, que atendiendo a una variable histórica por su aparición en la escena educativa, señalamos a continuación:

- A. El programa de integración educativa.
- B. La reforma del sistema educativo. (Logse).
- C. Los nuevos planes de estudio en las universidades.

La aparición del programa de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria representa una variable que obliga al profesor a modificar tanto la organización de la escuela y del aula, como a efectuar alteraciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el motivo de adaptar estos elementos a las necesidades educativas de sus alumnos. La realización de estas adaptaciones deben ir acompañadas de programas de formación del profesor para no dejar en manos de la improvisación o de su voluntarismo la puesta en práctica de la integración escolar, pues este programa lleva implícita una innovación en todo el sistema educativo.

I.8 BASES PARA UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado está unida a los modelos de enseñanza y a las teorías curriculares que lo sustentan y explican, por ello deberán modificarse los modelos formativos para adecuarse a las demandas y a los planteamientos propios del sistema educativo, que se fundamenta en principios distintos de los dominantes en la enseñanza. Cada programa de formación del profesorado se plantea de forma explícita o implícita un modelo de profesor, que se corresponde con uno de los cuatro paradigmas o modelos de formación del profesorado que nos describe Marcelo (1.989):

- a. El profesor como técnico, sustenta un modelo de formación basado en la competencia y en los resultados de su acción. Son planes basados en el «accountability».
- b. El profesor como persona, propone una formación de tipo humanista que destaca el carácter personal de la enseñanza. El punto central es la persona con todos sus condicionantes y posibilidades.
- c. El profesor como maestro, que concibe la enseñanza como un oficio y al profesor como una persona que domina la técnica y el arte de dicho oficio.
- d. El profesor como sujeto reflexivo, que resuelve problemas. Este modelo implica al profesor en procesos de cuestionamiento y transformación de todos los aspectos de la enseñanza.

I.9 LA FORMACIÓN INICIAL

La formación de los futuros profesores debe conjuntar el conocimiento académico y didáctico con el conocimiento práctico. La práctica representará un papel central, el cual se concibe como un espacio curricular donde se pueda aprender y construir el propio pensamiento práctico del profesor en todas sus facetas. La formación inicial del profesorado como institución cumple tres funciones, apunta Marcelo (1.989):

1. Formación y entrenamiento de los futuros profesores.
2. Control de la certificación o permiso para ejercer la profesión docente.
3. Agente de cambio del sistema educativo.

Este último aspecto, podemos relacionarlo con la planificación de los nuevos planes de estudio en los centros de formación inicial del profesorado. En este sentido, debemos

aprovechar la oportunidad para adaptar estos planes de estudio a las demandas del sistema educativo, debemos aprovechar para romper con el dominio de las disciplinas, de los conocimientos academicistas y de la formación meramente teórica, para ofrecer unos estudios dirigidos a cambiar el modelo de maestro, donde se potencien los aspectos de reflexión, de formación didáctica, de aplicación de los conocimientos, de colaboración y de trabajo en equipo, con el fin de reformar los planteamientos educativos de los nuevos profesores. Estas modificaciones deberán ir acompañadas de un cambio en la metodología de estas instituciones de formación para adaptarlas a los nuevos contenidos y a las nuevas formas de entender la labor del profesor.

I.10 LA FORMACIÓN PERMANENTE

La aplicación de un proyecto de innovación —y la participación de alumnos con necesidades educativas especiales lo exige— requiere una adecuada preparación y formación del profesorado, no sólo en el ámbito de los futuros profesionales, sino también en relación a aquellos profesores en ejercicio, que deben recibir una información y una formación para alcanzar su puesta al día y adaptarse a las exigencias que las nuevas corrientes educativas conllevan. Paralelamente, no podemos olvidar que la labor docente debería ir siempre acompañada por una actitud de permanente indagación, de planteamiento de problemas y de búsqueda de sus soluciones.

La formación permanente dirige actualmente sus esfuerzos por unas líneas que abandonan el reciclaje como elemento básico del proceso formativo por su carácter puntual, individual y poco comprometido, y se dirigen hacia propuestas de perfeccionamiento vinculadas a la práctica, lo que nos lleva hacia la figura —afirma Pérez Serrano (1.990)— de un profesional comprometido en la resolución de los problemas que plantea la práctica cotidiana de la enseñanza y de los centros escolares.

La formación permanente presenta una característica peculiar, que en muchas ocasiones olvidamos, la cual marca una diferencia significativa con la formación inicial, nos referimos al hecho de que necesariamente las actividades de desarrollo profesional se dirigen a adultos,

por ello será imprescindible aplicar los principios del aprendizaje adulto a estas actividades. Marcelo (1.989) nos explicita unos elementos básicos surgidos de los principios generales sobre el aprendizaje adulto, tales como:

- Continuidad, entendida en el sentido de que el perfeccionamiento se concibe como un proceso en desarrollo, no como actividades puntuales y asistemáticas.
- Potencia: los profesores han de percibir que el contenido al que nos referimos es relevante y puede ser aplicado a su situación práctica, y por tanto contribuye a la mejora de su enseñanza.
- Participación: los profesores deben participar en las fases de planificación de las actividades de desarrollo profesional, que repercutirá en una mayor implicación de estos en su desarrollo e implementación.
- Coherencia: se entiende la necesaria correspondencia que debe existir entre el contenido y las propuestas metodológicas empleadas en su desarrollo.

Todas estas variables, tanto las relativas a información como formación del profesor en activo, atendiendo a sus demandas de motivación e interés, como a las particularidades del aprendizaje adulto, la encontramos en la Investigación-Acción, que como señala Pérez Serrano (1.990;190) constituye una fórmula privilegiada de renovación pedagógica, de perfeccionamiento del profesorado, de innovación educativa y, sobre todo, un instrumento clave para alcanzar cotas más altas en la calidad de educación.

La Investigación-Acción ayuda a superar el binomio teoría-práctica en la formación permanente del profesorado, pues se centra en la propia escuela de donde surgen las cuestiones que provocan en el profesor una demanda y una búsqueda sistemática de la resolución de estos problemas; la propia práctica profesional se conecta con la necesidad de perfeccionamiento, de cambio y de innovación. El problema surgido en la escuela y la intención de buscar fórmulas para su solución, sitúan al profesor ante la encrucijada de investigar sobre su propia práctica profesional, tanto en la recopilación de información, como en la aplicación de nuevas estrategias de intervención encaminadas a mejorar su práctica cotidiana. Este proceso de formación centrado en la escuela pretende motivar más al profesor en la labor de renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje al identificar las necesidades en su propia escuela y ello le dejará más dispuesto para realizar el esfuerzo que

cualquier innovación o cambio supone. En este sentido, destacar dos últimos aspectos claves apuntados por Pérez Serrano (1.990):

- A. La necesidad de colaboración y asociación entre formados y profesores, para asesorar y participar en los distintos grupos de trabajo en un esfuerzo común y compartido.
- B. La necesidad de dotar a los centros de los recursos suficientes, así como de potenciar la interacción entre los mismos profesores apoyando las iniciativas que contribuyan a la resolución de problemas.

I.II LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La implantación del programa de integración puede colocar a cualquier niño con necesidades educativas especiales en el aula de cualquier profesor, aunque éste no haya recibido ni en su formación inicial ni a lo largo de su práctica docente ningún tipo de formación en educación especial ni ninguna información en relación a los niños con necesidades educativas especiales. En estos momentos de puesta en marcha del proceso de integración —afirma López Melero (1.990)— la ausencia de unos profesionales que hagan frente a los problemas de la integración está produciendo una grave situación de inseguridad y de crisis. Esta angustia, que se crea en el profesor, creemos pone en peligro la aceptación y la plena implantación del proceso de integración en las escuelas. Una causa relevante, que provoca esta angustia, está representada por la falta de formación en educación especial, disciplina que hasta hace poco se marginaba y se reducía su interés sólo a unos pocos.

Otro aspecto muy importante para la aceptación del niño con necesidades educativas especiales y su total participación en la vida de la escuela ordinaria está en el cambio actitudinal, que debe producirse en el profesor. Tanto sus expectativas como su actitud abierta y positiva hacia estos sujetos determinarán dos contextos fundamentales en el proceso de integración:

- Por una parte, incidirá en su aprendizaje y en su desarrollo tanto cognitivo como social y afectivo.
- Por otra parte, marcará la actitud y el tipo de relación que los demás niños tendrán con él. El profesor señala las pautas a seguir, que sus alumnos imitan y aplican en el trato ofrecido al

niño con necesidades educativas especiales.

Este cambio de actitud en el profesorado es el mismo, que debe producirse en la sociedad en general para alcanzar la normalización en todos los campos de la vida del minusválido. Para modificar las actitudes de cualquier persona, uno de los principales elementos a tener en cuenta está en la información de que se dispone sobre el tema. Para el profesor, además será preciso demostrarle que la participación de estos niños en su clase y en su escuela puede ser provechosa para el conjunto y los cambios e innovaciones que ello conlleva repercutirán en beneficio del global de su labor profesional.

En esta línea, podemos señalar un tercer factor, que incide tanto en ratificar la necesidad de formación del profesorado ante el reto de la integración como en el cambio de actitud necesario para atender en la escuela al niño con necesidades educativas especiales, se trata del necesario cambio que debe producirse tanto en la concepción general del curriculum como en la organización escolar del centro educativo y ello en el más amplio de los sentidos. La integración y la implantación del nuevo sistema educativo (o al revés) sólo alcanzarán su verdadero sentido si se produce una renovación general de la escuela. La formación del profesorado encaminada a conseguir los objetivos señalados debe ofrecerse tanto en el período de preparación para desempeñar la función docente como a los profesionales en ejercicio; y en ambos casos, se comparten los principios referidos con anterioridad al tratar la formación del profesorado a nivel general.

Ahora bien, la formación en educación especial debería ofrecerse a todos los profesores — señala Hegarty (1.988; 188)— un conocimiento suficiente sobre las necesidades educativas especiales e información de base para conseguir un entendimiento de las mismas y de sus implicaciones respecto de la enseñanza. También se precisan ciertas destrezas para advertir la necesidad de ayuda de los alumnos, saber como conseguirla y adoptar las estrategias docentes más apropiadas. Este conocimiento y las habilidades adquiridas a través del adiestramiento contribuirán al logro de actitudes positivas respecto de los alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias. La formación referida a esta disciplina debe tener presente tres facetas complementarias:

- A. Debe ofrecer información y conocimiento relativo tanto a las características como a los tratamientos de los niños con necesidades especiales.
- B. Esta información no debe ser un elemento aislado en la formación del profesorado, sino que debe participar del conjunto de materias y de procesamientos que se ofrecen para tal fin. Pues, la integración es un elemento más a tener en cuenta en la implantación del nuevo contexto escolar y de las actuales estrategias de intervención.
- C. La formación relativa a la educación especial deberá vincularse a las características y a los problemas que cada escuela tenga en su práctica diaria, no puede analizarse la integración como un aspecto independiente del conjunto de la problemática que genera la escuela

El proceso de integración conlleva la aparición en la escuela de nuevos profesionales que ofrecen aquellos servicios específicos requeridos para dar una respuesta educativa válida y coherente a las necesidades de todos los alumnos. Todos estos profesionales, que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela deben necesariamente estar involucrados en el proyecto docente del centro y formar parte activa del equipo docente que lo lleva a la práctica. Se necesita, pues, una formación diferente en cada uno de estos profesionales, que van a cumplir funciones distintas en el engranaje global de la escuela. En el aspecto específico de la educación especial también deberán diferenciarse sus demandas de formación, que vamos a centrar en las referidas al profesor tutor y al profesor de apoyo a la integración, como puntales básicos en la aplicación del proceso de integración.

EL PROFESOR TUTOR

La labor a desempeñar por este profesional ocupa el papel central en el marco natural del aprendizaje que es el aula. Se convierte en el punto de referencia de todos los alumnos de su grupo, recogiendo y sistematizando la información de todos los que intervienen en el proceso educativo. El profesor-tutor es el núcleo que aglutina toda la acción educativa referida a cualquiera de sus alumnos; es el responsable de todos ellos, así como de la actividad educativa que con ellos se realiza. La formación del profesor tutor en educación especial tiene una doble perspectiva a analizar:

- 1º. Los aspectos generales de formación relativos a la educación especial, especificados por los conocimientos y la información que se requiere para desarrollar su labor de forma coherente e integrada para con los niños con necesidades educativas especiales.

2°. Los aspectos diferenciales en relación a la formación inicial o permanente, que se contempla tanto en las formas como en las oportunidades o en las estrategias.

Los aspectos generales y comunes a todos los profesores tutores hacen referencia a la necesidad de recibir una formación que puede agruparse en cinco bloques básicos de contenidos en educación especial:

- A. La conceptualización actual de la educación especial, que incluye aspectos relativos a asimilar conceptos como normalización, integración, necesidades educativas especiales y sus implicaciones en el proyecto educativo global de la escuela.
- B. Las características generales de los alumnos con déficits sensoriales, físicos o psíquicos, así como aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje, y sus implicaciones en el aprendizaje escolar.
- C. Las estrategias de individualización didáctica y los modelos de intervención y tratamiento de las diferencias humanas tanto en alumnos con dificultades de aprendizaje como con minusvalías.
- D. Los modelos de organización de centros escolares para atender a estos alumnos con necesidades especiales.
- E. Introducir en todas las áreas curriculares o en las disciplinas propias del curriculum escolar aquellas modificaciones o estrategias específicas que facilitaran la asimilación de sus contenidos a los sujetos con necesidades especiales.

La introducción de estos contenidos en el curriculum de la formación inicial del profesorado viene apoyado y facilitado por la aparición de los nuevos planes de estudio para obtener el título de maestro en todas sus especialidades. Estos planes de estudio reconocen la imprescindible necesidad de formación en educación especial que tienen todos los futuros maestros, sea cual sea su especialidad o función docente, por ello contemplan al menos una materia troncal que cubre los contenidos mínimos referidos a esta materia.

Sin embargo, creemos muy importante que los distintos Consejos de Estudio de cada Universidad influyan sobre los contenidos de otras materias no directamente referidas a la educación especial, pero que deben incluir entre sus contenidos aspectos relacionados con la participación de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Es fundamental para la completa y fructífera implantación del proceso de integración que estos

principios se apliquen con rotundidad. Hay muchos contenidos relacionados con la educación especial, que deben figurar en el curriculum inicial del profesor tutor enmarcados en otras materias no propias de educación especial, que siempre han aparecido en sus programas de formación.

En cuanto, a la formación permanente del profesor tutor, los contenidos relativos a la educación especial deben darse en una doble vertiente:

—Por una parte, la formación propiamente dicha de educación especial, que cubre los contenidos explicitados en los bloques A y B de los enunciados anteriormente, así como una parte de los correspondientes a los apartados C y D.

—Por otro lado, la formación relativa a cualquier materia relacionada con su labor docente, ya sea de carácter pedagógico-didáctico o psicológico, ya sea de carácter propiamente disciplinar (lenguaje, matemáticas, sociales, etc.) debe en la actualidad ofrecer unos apartados o impregnar todo su discurso relativos al tratamiento educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta segunda vertiente cubriría la parte de los bloques C y D, así como todos los contenidos mencionados en el bloque E.

Esta formación en educación especial se caracteriza por ser interdisciplinar y debe realizarse utilizando las mismas vías y los mismos procedimientos que cualquier otra actividad de formación programada, tanto por los Cep, como por los lce, como por cualquier otro organismo dedicado de forma constante o esporádica a la formación del profesorado en ejercicio. Ahora bien, creemos que la mejor forma de implicar al profesor en los aspectos de la integración y en su propia formación, serán aquellas actividades o planes de formación surgidos desde la propia escuela, aquellos que tengan en los problemas y dificultades cotidianas su origen y su desarrollo.

I.12 - COMO DAR RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.)

EL CENTRO COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El Centro educativo es el lugar principal donde han de tratarse las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas. Es imprescindible que se traten las necesidades desde la cima de la pirámide que compone la educación, ya que de esta forma será más fácil poder atenderlas.

Los sujetos con deficiencias estarán escolarizados como norma general en un centro ordinario, siempre que puedan ser atendidas de forma significativa sus dificultades. Sólo en el caso de que no sea posible llevar a cabo la educación de estos alumnos en un centro ordinario, se escolarizarán en Centro Específico

El Sistema educativo está compuesto por tres niveles de concreción principalmente:

- 1) Diseño curricular Base.
- 2) Proyecto curricular de Centro.
- 3) Programación de Aula.

Es importante que se traten las necesidades educativas desde el Diseño curricular Base para que el centro se dote de los recursos necesarios y así tratar a los alumnos y alumnas de forma adecuada, respetando sus intereses, motivaciones y circunstancias individuales de cada alumno.

En cuanto al Desarrollo curricular, el currículo ha de ser abierto, flexible, funcional, reflexivo, realista..., es decir, partir de un currículo base y hacerle a éste las modificaciones necesarias. No se debe de hablar de currículo especial propiamente dicho, sino adaptado a las características de cada uno de los alumnos escolarizados en el centro. En cuanto al proyecto de centro, Sola Martínez y López Urquizar (2000), argumentan que para que un Proyecto de Centro contemple la atención a la diversidad se ha de consolidar como documento único referente de todas las actuaciones, dotándoles de carácter integrador y ajustándose a una serie de criterios como son: el atender a los sujetos contemplando y atendiendo al análisis contextual del centro, que el proyecto se pueda aplicar con facilidad, la coordinación de los elementos y sobre todo, que sea flexible, ya que muchos aspectos se tendrán que ir modificando una vez que se lleven a la práctica y se obtengan resultados satisfactorios o no

satisfactorios.

LA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA COMO MEDIDA EDUCATIVA ESPECÍFICA

La adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen. A continuación detallo sus características:

- Forman parte de un continuo que va desde ajustes poco significativos a modificaciones significativas, desde ajustes temporales a cambios permanentes.
- Tienen un carácter relativo (debido al carácter relativo del concepto de NEE).
- Se desarrolla desde distintos niveles de concreción y desarrollo:
 - Para un Centro: PCC.
 - Para un aula: Programación de aula.
 - Para un alumno concreto: ACI.

A pesar de los ajustes y adaptaciones que se realizan a nivel de centro y de aula, algunos alumnos con necesidades educativas especiales, en Educación infantil, Primaria o Secundaria, requieren adaptaciones curriculares individualizadas. La Orden de 13 de Julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares, define la adaptación curricular individual como el "conjunto de modificaciones realizadas en uno o en varios elementos básicos del currículo y/o en los elementos de acceso al mismo, para un alumno concreto". Estas adaptaciones serán más significativas según afecten a los elementos básicos del currículo (mayor significatividad cuando la modificación afecta a los contenidos y objetivos), o poco significativas cuando las modificaciones afecten a los elementos de acceso.

El referente en toda ACI serán los objetivos generales de Etapa del PCC concretados para cada ciclo, pudiendo darse el caso de que los objetivos que se tomen como referentes sean

los de un ciclo anterior, porque las características del alumno así lo aconsejen. Según hemos comentado, pueden ser de dos tipos:

■ **ACI poco significativas.** Suponen modificaciones en los elementos de acceso al currículo, tales como la organización de los recursos humanos, distribución de espacios, disposición del aula, equipamiento y recursos didácticos, programas de mediación (enriquecimiento cognitivo, lingüístico...) o métodos de comunicación alternativo (Braille, bimodal...).

Estas adaptaciones son decididas por el tutor y el Equipo Educativo y afectan a elementos del currículo tales como la metodología, el tipo de actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación... No afectan a los objetivos educativos. Suponen que el alumno será atendido en su contexto habitual por sus mismos profesores y, en su caso, podrá contarse con la colaboración de otros profesionales. Se realizan sin necesidad de trámites que superen el ámbito del centro.

■ **ACI significativas.** Son aquellas que se apartan significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas a alumnos con NEE. Cuando sea necesario se elaborará un documento con los siguientes apartados:

- Datos personales y escolares.
- Valoración de la competencia curricular.
- Delimitación de las NEE.
- Determinación del currículo adaptado que se seguirá.
- Modo en que se realizará el seguimiento de la ACI y sus mecanismos y retroalimentación.
- Concreción de los recursos humanos y materiales necesarios.

La responsabilidad del diseño y desarrollo de la ACI significativa recae sobre el tutor y el resto de profesionales que intervienen con el alumno. Deben ser supervisadas y aprobadas por la Administración Educativa. El procedimiento para la puesta en marcha de una ACI comienza cuando se detectan como insuficientes las medidas de adaptación de carácter general. A partir de ahí, el tutor, tras la pertinente evaluación inicial o diagnóstica,

considerará la conveniencia de realizar una ACI. La evaluación inicial o diagnóstica recoge datos sobre la situación general del alumno y el desarrollo que ha realizado del currículo para su edad.

Recopilada esta información, el Jefe de Estudios convoca una reunión de trabajo con el tutor, en la que podrán estar los demás profesores intervinientes, así como otros profesionales que hayan intervenido en la fase diagnóstica. Se decidirá acerca de:

- Pertinencia o no de la ACI.
- Decisión sobre los elementos del currículo que han de ser adaptados.

Asesorados por el EOE y otros especialistas, el tutor y profesores diseñarán el documento de adaptación curricular, que será enviado por el Director al Servicio de Inspección. Las medidas de adaptación curricular individualizadas significativas que se hayan adoptado se harán constar en la documentación académica (actas, libro de escolaridad, IEI).

Las familias recibirán la información adecuada. La evaluación del alumno que haya seguido ACI significativa se hará en función de los criterios de evaluación establecidos en la propia adaptación curricular.

UNIDAD II

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.1.- DEFINICIÓN.

En las referencias al pasado reciente, a la actualidad y su visión prospectiva se han ido reflejando una serie cambios que han tenido como base el reconocimiento del derecho de los estudiantes con dificultades a educarse en un entorno más comprensivo y también el cambio ideológico motivado por movimientos sociales y culturales que han ido generando una concepción más dinámica del proceso educativo en contextos integradores. A este

cambio ideológico-conceptual han contribuido numerosos factores. El Informe Wamock (Wamock y otros, 1978) supuso un momento fundamental al convertir un conjunto de ideas generales y dispersas en una propuesta coherente y sistemática, encabezada por el concepto de "necesidades educativas especiales". Las influencias de este Informe no se produjeron tan sólo en el país donde se orligno (Inglaterra), que inspiró la nueva Ley de Educación de 1981, sino que se ha convertido en punto de referencia para la planificación educativa y la normalización en varios países, entre ellos y de forma muy especial, España. Como señala Ruiz (1988) de acuerdo con el Informe Wamock:

" ... las necesidades y actuaciones educativas especiales deberían entenderse como extremos, y formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas, respectivamente; y ello en la medida en que se descarta la idea de que hay dos tipos de alumnos: los que reciben Educación Especial y los que "sólo" reciben Educación" (p. 27).

Warnock (1991) compara las dificultades educativas de los niños con los obstáculos a lo largo de una senda. Una mirada retrospectiva y su compromiso con la respuesta a las necesidades educativas especiales lleva a la autora a señalar:

"La educación era un sendero a lo largo del cual cada niño y adulto tenía derecho a caminar, un derecho "de tránsito". Para algunos, este sendero era relativamente suave y fácil, para otros un lugar con obstáculos. Estos podían surgir por una variedad de causas y podían en algunos casos ser terriblemente desalentadores. Era la obligación de los servicios educativos, creemos, capacitar a los niños para llegar tan lejos como fuera posible a lo largo del sendero, ayudándolos a superar los obstáculos. Proporcionar tal ayuda fue responder a las necesidades especiales de esos niños. Y así el concepto de necesidad educativa, siempre latente en el pensamiento educativo (ciertamente no es nada nuevo) llega a adquirir importancia a finales de los 70 y a principios de los 80, y fue incorporado en el Acta de Educación de 1981" (Warnock, 1991: 147).

El término necesidades educativas especiales que actualmente se utiliza para hacer referencia al grupo de sujetos.. anteriormente llamados de Educación Especial es el resultado de una evolución ideológica, social y educativa. Las concepciones sociales respecto a determinados grupos marginales se han ido modificando con el tiempo y haciéndose menos peyorativas. La progresiva democratización de las colectividades propició una igualdad de derechos, entre ellos el derecho a la no discriminación por razones de sexo, opinión, raza o características

físicas e intelectuales. Para Garrido (1993) este contexto condujo a "asignar nombres sin matices despectivos que no inciten a la segregación, el temor o el desprecio" (p. 19). A nivel educativo ha habido una gran evolución en lo referente a la incorporación terminológica para referirse a determinados grupos de alumnos. Así, en el entorno de países desarrollados el término más utilizado para referirse al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje es el de "necesidades educativas especiales" y es, asimismo, el utilizado en los textos oficiales de la Reforma del Sistema Educativo Español.

Concretamente, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo -capítulo X- se definen las necesidades educativas especiales de la siguiente forma:

"Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios" (MEe, 1989a: 163).

Bajo este punto de vista, la normativa deja explícitos el derecho a la educación de todos los ciudadanos, la consideración de que los fines de la educación son los mismos para todos y la disposición de ayudas pedagógicas. De ahí, que haya coincidencia en que todos los estudiantes puedan participar de las mismas condiciones y puedan disponer a lo largo de su escolaridad de recursos de tipo personal, técnico o material, al objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación.

Siguiendo esta línea, en las referencias a nivel terminológico y conceptual, se encuentran las siguientes características:

- Las necesidades educativas especiales constituyen un continuo que va desde las más generales a las más específicas.
- Las necesidades educativas especiales están vinculadas a las características del estudiante así como a las condiciones y oportunidades que el entorno físico, familiar y social le ofrecen.
- La identificación de necesidades educativas especiales guarda relación con las oportunidades

de su manifestación en el contexto escolar.

- Una adecuada intervención pedagógica puede mejorar las condiciones de aprendizaje y de vida de los propios alumno/as.

Desde esta perspectiva, se puede decir que los estudiantes con necesidades educativas especiales son definidos por la singular demanda educativa que plantean, por los específicos recursos personales, materiales y técnicos que pueden precisar, por el suplemento y concreción de la educación que necesitan. Ahora bien, como hemos puesto de manifiesto, las necesidades educativas especiales se presentan a lo largo de un continuo que va desde las más leves, aquellas a las que se puede responder con ligeras modificaciones en el currículo ordinario, a las más graves, aquellas que van a precisar de medidas educativas más particulares y que se van a apartar significativamente del tipo de respuesta que se ofrece a la mayoría del alumnado.

Dos dimensiones resultan fundamentales en el concepto de necesidades educativas especiales, en relación con las dificultades que presentan los alumnos:

1/ Interactividad. Las necesidades educativas especiales dependen tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno en el que éste se desenvuelve y, por consiguiente, es la interacción entre ambos lo que las determina. El contrapunto de este concepto se sitúa en el desentendimiento de los orígenes o antecedentes de las mismas y la atención a su presentación actual, a la demanda específica que plantea a la escuela. Es decir, se centra en la realidad actual del alumno y en la posibilidad de modificarla.

2/ Relatividad. Las necesidades educativas especiales no pueden establecerse de forma permanente ni con carácter definitivo ya que van a depender de las características y particularidades del alumno/a y las ayudas pedagógicas o servicios que se dispensen desde el contexto escolar. Bajo este punto de vista no se acota a los estudiantes en un grupo cerrado ni tampoco se les etiqueta, simplemente se define una necesidad. Se centra en la realidad actual del alumno/a y en la posibilidad de modificarla, en la realidad de sus capacidades actuales y la posibilidad de desarrollarlas.

Galloway y otros (1994) recogen tres discursos diferentes relativos a formas de conceptualizar la evidencia de las necesidades educativas especiales:

- El primero hace referencia a las necesidades especiales del alumno. Es esencialmente

individualista, atribuyendo las dificultades de aprendizaje a factores del alumno, su familia y los antecedentes sociales. Implica la necesidad de recursos especiales para ellos.

- El segundo guarda relación con la eficacia del profesor y la escuela. Reconoce explícitamente que el aprendizaje y las conductas problemáticas pueden atribuirse, al menos en parte, a tensiones en el desarrollo del curriculum y al clima pedagógico o escolar. Se hace una llamada al desarrollo profesional y a la formación en ejercicio como forma de promover el aprovechamiento escolar. Es esencialmente un discurso profesional.
- Por último, las incidencias en el fracaso escolar que demandan una reforma legislativa radical. Es esencialmente una variante política del discurso anterior.

Para Sola y López (1999) al hacer mención a las necesidades educativas especiales se está reconociendo una diversidad de sujetos ante los procesos de aprendizaje. Ello exige un análisis pormenorizado de los distintos elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características de los estudiantes.

En este sentido, se puede decir que la diversidad hace referencia a las diferencias individuales y a los diferentes contextos de actuación de acuerdo con las características de los estudiantes (físicas, psíquicas o sensoriales), los condicionantes familiares y sociales y las circunstancias escolares. Con todo, del concepto de necesidad educativa especial que hemos venido analizando se desprende la idea de que todos los alumnos tienen, por diferentes motivos y en diferentes circunstancias, necesidad de una respuesta educativa que, siguiendo el principio de individualización deba adaptarse a sus peculiaridades. En este sentido, las necesidades se deben entender como algo consustancial a los procesos educativos en los que cualquier alumno, dadas sus particularidades y sean cuales sean sus características intelectuales, afectivas y relacionales, requiere ayudas y respuestas curriculares concretas.

2.2.- CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

PRINCIPIOS GENERALES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La intervención educativa, según se indica en nuestro marco normativo y en las diferentes

orientaciones legislativas, debe fundamentarse en los principios de normalización, integración, sectorización, individualización y flexibilización:

• **Principio de Normalización:** Todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible y, por tanto, poder utilizar los servicios normales de la comunidad. Los primeros teóricos destacados de esta corriente de pensamiento fueron: Mikkelsen que, a finales de los años cincuenta, plantea la posibilidad de que los deficientes mentales desarrollen un tipo de vida tan normal como sea posible; Nirje que a finales de los sesenta, propone la introducción en la vida diaria del deficiente de unas pautas y condiciones de vida lo más parecidas posibles a las consideradas habituales para la sociedad, y Wolfensberger que, a mediados de los setenta, proclama la utilización de los medios más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y mantener el comportamiento y características personales que sean lo más normales posibles.

Este principio de normalización viene a plantear que las personas afectadas por alguna deficiencia tienen la misma necesidad y mismo derecho que el resto de la población a participar de las interacciones con otros y a la utilización de los servicios en los contextos sociales ordinarios. De este modo, los servicios sociales, educativos, sanitarios, etc., que se les proporcione, deben proveerse, en el mayor grado posible, en el mismo emplazamiento en el que se proporciona al resto de la población (atención en el entorno menos restrictivo).

De este principio de normalización, que se origina en el ámbito social, se derivan otros principios en el ámbito educativo:

- **Principio de integración escolar.** Propugna que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria que les corresponda según su edad y situación geográfica y recibir la respuesta educativa de mayor calidad en función de sus necesidades.
- **Principio de sectorización.** Formula la necesidad de que se descentralicen los recursos, se creen equipos multiprofesionales que atiendan las necesidades de la zona educativa y se dote de profesores especializados a los centros ordinarios, con el fin de que el alumno no se separe de su medio natural.
- **Principio de individualización.** Hace referencia a la necesaria individualización que exige la

relación educativa, para que cada alumno reciba la respuesta educativa que requiera en cada momento.

- **Principio de flexibilización.** Necesidad de adecuar y flexibilizar los objetivos, metodología, organización, etc., para que tengan cabida la diversidad de alumnos con sus necesidades, intereses, motivaciones, capacidades.

2.3 TIPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En el Informe Wamock (1978) se identifican las necesidades como especiales o no en relación a los diferentes elementos del curriculum y/o los medios de acceso a éste y se distinguen cuatro grandes grupos:

- Necesidades educativas especiales de niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales. Estos alumnos tienen necesidad de aprender técnicas especiales, aprender a usar equipos especiales, medios, recursos adaptados o desplazamientos asistidos. Plantean necesidades en relación al aprendizaje que exigen el uso de técnicas específicas adicionales a las generales.
- Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas. Son aquellas que presentan determinados alumnos que no son capaces o no están preparados para adaptarse a la escuela y/o a las tareas de aprendizaje propuestas, por razones sociales o psicológicas. Plantean necesidades educativas en relación a su proceso de desarrollo personal, a la enseñanza específica de materias básicas y en tomo a la organización y agrupamientos en el currículo.
- Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje. Suelen diferenciarse dos subgrupos de necesidades dentro del mismo. Algunos de estos niños necesitan adaptaciones curriculares significativas y permanentes, mientras otros tienen esas necesidades de forma transitoria. Existen amplias variaciones en cuanto a la madurez, capacidad y progreso educativo de estos alumnos. Alumnos con dificultades emocionales y conductuales.
- Necesitan especial atención en su curriculum respecto a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación, y cierto grado de individualización en sus relaciones, métodos de enseñanza, contenidos disciplinares' ritmo y modelos de aprendizaje. El trabajo ha de planificarse tanto a nivel cognitivo y social/emocional como a nivel actitudinal.

Según lo reflejado aquí, las necesidades educativas especiales se circunscriben a la provisión de medios especiales de acceso al currículum, o de la necesidad de modificar distintos elementos curriculares, o de prestar una atención particular al contexto social y al clima emocional (Wamock, 1978). Desde este punto de vista se podrían concretar las necesidades en base al tipo de demanda curricular o de servicios que requieren, tal como se refleja a continuación:

I. Necesidades Especiales de Adecuación Curricular:

- NEE de adaptación de objetivos
- NEE de adaptación de contenidos
- NEE de adaptación de metodología
- NEE de adaptación de la evaluación
- NEE de adaptación de temporalización

2. Necesidades Especiales de Provisión de Medios de Acceso al Currículum.

- NEE de provisión de situaciones educativas especiales (emplazamiento)
- NEE de provisión de recursos personales
- NEE de provisión de materiales específicos
- NEE de provisión de acceso físico a la escuela y sus dependencias

Garrido (1993) presenta de forma resumida dos clasificaciones de las necesidades educativas especiales que se corresponden en nuestro contexto con el antes y después de la actual Reforma Educativa y que representan orientaciones claramente diferentes. Las presentamos a continuación, con la intención de que sean de utilidad al objeto de diferenciar las dos grandes tendencias para de definir las necesidades de los estudiantes y plantear las respuestas educativas:

A. PSIQUICAS

I. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

- | | | |
|---------------------|----------------------|---------------------|
| I.1. Evolutivas | I.1.1. Perceptivas | I.1.2. Motrices |
| I.1.3. Atencionales | I.1.4. Mnemónicas | I.1.5. Verbales 337 |
| I.1.5.1. Dislalia | I.1.5.2. Disfemia | I.2. Académicas |
| I.2.1. Dislexia | I.2.2. Disortografía | I.2.3. Discalculia |
| I.2.4. Disgrafía | | |

2. INTELECTUALES. DEFICIENCIA MENTAL

2.1. Ligera 2.2. Media 2.3. Severa 2.4. Profunda

3. EMOCIONALES, AFECTIVAS Y SOCIALES

3.1. Psicosis infantil 3.2. Autismo 3.3. Trastornos de conducta 3.4. Inadaptación social

B. FISICAS**I. SENSORIALES**

I.1. Visuales I.1.1. Invidencia I.1.2. Ambliopía I.2. Auditivas
I.2.1. Sordera I.2.2. Hipoacusia

2. MOTRICES

2.1. Miembros superiores 2.2. Miembros inferiores 2.3. Otros miembros

3. FISICORGANICAS. ENFERMEDADES CRONICAS

3.1. Hemofilia. Sida. Diabetes. Epilepsia

2.4 LA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: AULAS Y CENTROS ESPECÍFICOS; INTEGRACIÓN DE ACNEE EN LA ESCUELA ORDINARIA.

"En la actualidad, el centro ordinario se concibe como el marco más adecuado para la educación del alumnado con NEE. Esto supone un logro en el sistema educativo que se ve influido por el movimiento integrador y la escuela inclusiva. Cabe destacar la importancia de la evaluación psicopedagógica y del dictamen de escolarización para determinar sus necesidades y la modalidad adecuada para este alumnado. El dictamen será elaborado por el E.O.E. de la zona y se realizará como resultado de la evaluación psicopedagógica. El dictamen se ajusta a la Orden de 19 de septiembre del 2002, de evaluación psicopedagógica y dictamen

de escolarización. Después el E.O.E. informará a las familias sobre el contenido del dictamen.

Con respecto a las modalidades de escolarización cabe destacar que quedan recogidas en el Decreto 1471/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los ACNE asociadas a sus capacidades personales, y son:

- En grupo ordinario a tiempo completo.
- En grupo ordinario con apoyo en períodos variables.
- En aula de educación especial en un centro ordinario.
- En un centro específico de Educación Especial.
-

CENTROS ESPECÍFICOS.

Los Centros Específicos han contribuido a la adquisición de gran conocimiento sobre ellos, así como a elaborar métodos y sistemas favorables en su atención y demandas específicas.

"Éstos vienen definidos en el art. 111.4 de la LOE como "centros que ofrecen la enseñanza a ACNEE, que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. También se recoge la definición en el art. 113.5 de la LEA."

A rasgos generales, son centros que forman parte del sistema educativo, atienden a una parte del ACNEE y a sus familias, que presentan también necesidades muy significativas, disponen de recursos tanto humanos como materiales muy específicos en calidad y mayores en cantidad y diversidad, poseen un margen superior de autonomía pedagógica para la organización de sus enseñanzas, aplican las medidas de atención a la diversidad extraordinarias a todo el alumnado atendido y por todo ello, su Plan de Centro, y dentro de este su proyecto educativo, tiene unas características y unos referentes específicos y distintos en ocasiones. Para comprender en profundidad los centros específicos, a continuación se describen características relacionadas con los criterios de escolarización, el alumnado, las familias, los recursos, la organización de las enseñanzas y el Plan de Centro.

LOS CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN:

La LOE define como criterio básico de escolarización en los centros específicos: ACNE por cualquier tipo de discapacidad o trastorno grave del comportamiento. En esta ley, se hace referencia a la escolarización de este tipo de alumnado, se especifica que se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia del sistema educativo. La escolarización en unidades o centros de E.E., que podrá extenderse hasta los 21 años, solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios. También establece, que al finalizar cada curso, se evaluarán los resultados y se tomarán decisiones, entre las que se puede incluir el cambio de modalidad de escolarización hacia un régimen de mayor integración.

La LEA establece que la escolarización de todo el ACNEAE se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Con objeto de proporcionar la respuesta educativa adecuada, este alumnado, podrá escolarizarse en aquellos centros que dispongan de recursos específicos que resulten de difícil generalización.

El Decreto 1471/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los ACNEE, asociadas a sus capacidades personales establece que los EOE propondrán la escolarización en estos centros de aquellos ACNEE permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad, que requieran adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad, cuando consideren que no sería posible su adaptación e integración social en un centro ordinario. Excepcionalmente, podrán escolarizarse alumnos y alumnas con edades correspondientes al 2º ciclo de la Educación Infantil, cuando en el dictamen de escolarización se proponga esta modalidad."

En la Orden de 19 de septiembre de 2002, de proyecto curricular en centros específicos, se recoge que la respuesta educativa en las aulas y centros de educación especial ha de ajustarse

a las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de un alumnado, cuyas características diferenciales están marcadas por la afectación en grado extremo de los procesos de desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo, afectivo y social.

EL ALUMNADO:

El alumnado de estos centros posee unas características extremas y con NEE muy significativas, permanentes y asociadas a trastornos graves del desarrollo, retraso mental severo o profundo, problemas graves de comunicación o múltiples discapacidades. Sus características también se relacionan con la compensación de las dificultades, derivadas de las condiciones personales de discapacidad y, en los casos de mayor afectación, necesidades de asistencia y cuidados. Sus características y necesidades van a modular y orientar la concreción de la propuesta educativa que se elabore, constituyendo el marco referencial para perfilar el número, el tipo y la intensidad de las ayudas y las estrategias de intervención. Debido a esta circunstancia, las adaptaciones serán siempre imprescindibles y tendrán una significatividad importante. El límite de edad de escolarización en los mismos se establece en los 21 años y el agrupamiento del alumnado se realizará teniendo como criterio básico la edad cronológica. Con carácter complementario, en la configuración de cada grupo-aula, podrán tenerse en cuenta otros criterios, tales como las necesidades de asistencia y cuidados o las alteraciones del comportamiento.

Se podrán adoptar durante la jornada escolar, diferentes formas organizativas o agrupamientos flexibles para satisfacer las necesidades del alumnado y facilitar el desarrollo de los diferentes tipos de actividades o atenciones especializadas que su currículo requiere. Estos agrupamientos se realizarán para organizar actividades psicomotoras, fisioterapéuticas, logopédicas, musicales, deportivas o para desarrollar los aprendizajes instrumentales.

La vinculación con el entorno se verá influenciada por la procedencia de los escolares y el carácter especializado o asistencial del centro. Su ámbito de influencia no se limita a un contexto geográfico, ya que atienden a personas de distintos entornos.

LAS FAMILIAS:

También cabe destacar la importancia de la problemática socio-familiar. Las familias del alumnado con discapacidades más graves y permanentes sufren el impacto psicológico de la aceptación de las discapacidades, de la sobrecarga de tareas y costos que la misma supone y de las repercusiones que sobre la vida familiar conllevan los cuidados, asistencia y desordenes comportamentales que pueden darse. Se realiza una acción tutorial más continuada y coordinada, precisando un seguimiento diario en algunos aspectos. También es importante la creación de las Escuelas de Padres y Madres para que ofrezcan asesoramiento y apadrinamiento a las familias, especialmente del alumnado de menor edad, en el caso de temas como la sexualidad o la incorporación al mundo laboral."

LOS RECURSOS:

Los recursos humanos y materiales de los que disponen estos centros son abundantes, de calidad diversa y muy específicos. En cuanto recurso material, existe una mayor dotación económica y suele haber especialización en función del tipo de alumnado que se escolariza, disponiendo de materiales y equipamiento técnico específico y de los avances tecnológicos más idóneos para responder a las necesidades de la población atendida. En cuanto a los recursos personales, la importancia del claustro constituido por el profesorado de Pedagogía Terapéutica y por un grupo heterogéneo de profesionales. La docencia y los tratamientos especializados que requiere este alumnado son responsabilidad del profesorado especialista en P.T. Asimismo, los centros disponen de logopedas, monitores de E.E., psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas y trabajadores sociales según su configuración.

2.5 LA ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS:

La organización de las enseñanzas en las Aulas o en Centros específicos se establece en el Decreto 147/2002, indicando 2 períodos que a continuación se desarrollan. A su vez, esto es tratado ampliamente en la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de los centros específicos y de la programación de las aulas específicas en los centros ordinarios. Los períodos de la organización de las enseñanzas de estos centros son:"

1.- El período de formación básica posee un carácter obligatorio y se organiza en 3 ciclos por criterio de edad y características cognitivas:

- Primer ciclo (6-10 años) a su finalidad es la estimulación del desarrollo en sus diferentes ámbitos y la adquisición de una imagen de sí mismo y los hábitos básicos de comportamiento que permitan al alumnado establecer una relación comunicativa con el entorno. El currículo de E.I. es su referente para el proyecto curricular.
- Segundo ciclo (10-13 años) a su finalidad es consolidar las capacidades cognitivas y la capacidad de comunicación oral o mediante sistemas aumentativos, la adquisición de habilidades sociales y escolares para su autonomía, y la adquisición de los aprendizajes instrumentales para su integración social-comunitaria. Su referente es el currículo de E.I. y E.P.
- Tercer ciclo (13-16 años) a su finalidad es consolidar la capacidad de comunicación, el manejo de las técnicas instrumentales básicas, la adquisición de habilidades y destrezas laborales polivalentes y la autonomía personal en el ámbito doméstico, así como el desenvolvimiento autónomo en la comunidad y el aprovechamiento de los recursos sociales, deportivos y culturales de la comunidad. Su referente es el currículo de E.P. y E.S.O.

Teniendo en cuenta la evolución y los progresos alcanzados por cada discente, el equipo educativo decidirá la conveniencia de ampliar en uno o dos cursos la duración del período de formación básica de carácter obligatorio, aplicándolos en cualquiera de los ciclos descritos."

2.- El período de formación para la transición a la vida adulta y laboral se destina a los jóvenes con NEE y está regulado por la Orden de 19 de septiembre de 2002, en la cual se dispone, que tendrá una duración máxima de 4 cursos, pudiendo comenzar a los 16 años y prolongarse has el año natural en el que cumplen 21 años. Su referente fundamental son las capacidades establecidas en los objetivos educativos que tiendan a la adquisición y al desarrollo de aprendizajes relacionados con la inserción laboral y la transición a la vida adulta.

Las enseñanzas de este período se organizan a través de programas:

- Para la transición a la vida adulta y laboral a se desarrollan en un continuo desde la adquisición de habilidades de autonomía y autocuidados, hasta el aprendizaje de tareas que permitan algunas posibilidades de ocupación o empleo.
- De garantía social específico a para ACNEE con mayores posibilidades de desarrollo e inserción laboral, con perfiles profesionales de operarios, diseñados para tareas de tipo

manipulativo adaptadas a sus posibilidades de ejecución. Actualmente se denominan Programas de Cualificación Profesional inicial específicos (PCPI)."

Ambos programas son impartidos por el profesor de Pedagogía Terapéutica.

2.6 AULAS ESPECÍFICAS DE E.E. EN CENTROS ORDINARIOS.

Su origen en España coincide con la aparición y desarrollo de la Ley General de Educación {1670}. Después con la aparición de la LOGSE en 1990 se reconfigura la EE, y en su art.37 se recoge que la escolarización en unidades o centros de EE sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, se establece que determinados alumnos y alumnas con NEE podrán ser escolarizados en aulas de EE. Esta opción se configura como modalidad de escolarización para el ACNEE asociadas a condiciones personales de discapacidad, que requieran adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que le correspondan por su edad y cuando no sea posible su adaptación e integración social en un centro ordinario.

Estas aulas desarrollarán los mismos objetivos educativos que los impartidos en los centros específicos y para ello se organizarán las enseñanzas correspondientes al período de formación básica de carácter obligatorio y, en su caso, al período de formación para la transición a la vida adulta y laboral. Por tanto, cabe destacar que los elementos de la programación del aula de EE son recogidos en la Orden de 19 de septiembre de 2002.

Por otro lado, cabe destacar una serie de propuestas para mejorar su organización y funcionamiento (Mayor, 1989):

- No deben ser contextos cerrados y fijos, sino que han de ser un medio para responder a las NEE, procurando siempre la promoción del alumno/a hacia entornos menos restrictivos.
- Deben contar con los apoyos necesarios tanto a nivel interno del centro como externo, a través de los equipos interdisciplinares de sector.
- Han de funcionar como un aula de recursos en la medida en que esté dotada de material

tanto de reeducación como de consulta.

- No deben centrarse exclusivamente en los contenidos que el alumnado no es capaz de superar en el aula ordinaria, sino en facilitar los factores cognoscitivos, afectivos y sociales en el proceso de un aprendizaje significativo.
- Debe buscar la participación de la familia en su dinámica, con un conocimiento puntual sobre la evolución de su hijo o hija así como del sistema de trabajo que se lleva a cabo y su posible participación en el mismo.

2.7.- INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON N.E.E. EN LA ESCUELA ORDINARIA.

En la actualidad, el Centro Ordinario se concibe como el marco más adecuado para la educación del ACNEE. Aunque esto ha sido gracias a la influencia del principio de integración. Para que se realice adecuadamente la prescripción de la escolarización del alumnado en estos centros, son necesarios una serie de factores o condiciones. Jesús García Vidal (1993) plantea los siguientes factores:

En el ámbito del profesorado del centro:

- Experiencia previa en proyectos de integración y sobre todo de trabajo en equipo.
- Actitudes y expectativas del profesorado en general y de las personas encargadas de las tutorías y de los especialistas en EE en particular, que se manifiestan como variables de máxima relevancia .
- Nivel de formación previa del profesorado.
- Estilo docente donde predomine la capacidad de adaptación de la intervención didáctica a las condiciones concretas del centro y del alumnado.

En el ámbito de los recursos y medios especializados:

- Explicitación del procedimiento a seguir para detectar y tratar las NEE.
- Existencia de adaptaciones curriculares individuales, en la medida que faciliten la participación del alumnado en las actividades instructivas ordinarias.
- Existencia de recursos adecuados para atender a las NEE, teniendo en cuenta que su aprovechamiento está mediatizado por su organización y por la calidad del proyecto elaborado.

En el proyecto educativo:

- Calidad del proyecto, entendida como grado de consenso, grado de elaboración con introducción de innovaciones, planificación de las revisiones, etc."
- Tipo y grado de acuerdo previo para ""participar"" en el proyecto: resulta decisivo que se haya partido de un acuerdo consensuado y debatido en profundidad.
- Implantación del proyecto en la práctica educativa y utilización del mismo como guía de funcionamiento .
- Existencia de un proyecto educativo caracterizado por la flexibilidad, que permita atender a la diversidad de alumnos y alumnas.
- Existencia de una organización escolar flexible, que haga posible un tratamiento dinámico de los tiempos, grupos y espacios."
- Existencia de un plan de orientación que incluya la atención a grupos de ACNEE.

Siguiendo a varios autores, las medidas básicas para facilitar la integración y la inclusión del ACNEE son las siguientes:

<p>OBJETIVOS Y CONTENIDOS</p>	<p>Definirlos teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.</p> <p>Incardinarlos (vincular de manera permanente) de los programas de adaptación curricular en las programaciones de aulas.</p> <p>- Priorizar, seleccionar, eliminar, diseñar objetivos y contenidos que faciliten del desarrollo global del alumnado con necesidades.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>Partir del nivel real del alumnado.</p> <p>Facilitar la experiencia multisensorial.</p> <p>Aprendizaje significativo y funcional.</p> <p>Agrupamientos colectivos.</p> <p>Variedad de instrumentos y recursos didácticos.</p> <p>Uso de sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.</p> <p>- Ambiente organizado y sistematización de las enseñanzas.</p>

ORGANIZACIÓN ESPACIAL	<p>Suprimir barreras arquitectónicas.</p> <p>Organizar nuevos espacios pedagógicos.</p> <p>- Determinar criterios para decidir sobre modalidad de escolarización.</p>
ORGANIZACIÓN TEMPORAL	<p>Diseñar el horario de ACNEE teniendo en cuenta criterios pedagógicos.</p> <p>Permitir diferentes ritmos de ejecución y aprendizaje.</p> <p>- Equilibrar el trabajo ordinario con el trabajo de apoyo.</p>
RECURSOS MATERIALES	<p>Seleccionar materiales válidos para todo el alumnado.</p> <p>- Seleccionar materiales específicos para los ACNEE.</p>
RECURSOS PERSONALES	<p>Incorporar profesionales de apoyos y orientadores en la estructura organizativa de centro.</p> <p>- Determinar funciones de los diferentes profesionales y sistema de coordinación entre los implicados.</p>
ACTIVIDADES	<p>Diseñar actividades de diferentes grados de ejecución y expresión.</p> <p>Variar las actividades para un mismo aprendizaje.</p> <p>- Programar actividades en gran grupo, pequeño e individuales.</p>
EVALUACIÓN	<p>Establecer criterios de evaluación teniendo en cuenta las necesidades.</p> <p>Determinar criterios de promoción.</p> <p>Emplear procedimientos e instrumentos diversos.</p> <p>Elaborar y adaptar los instrumentos de evaluación.</p> <p>- Realizar una evaluación del alumnado y el contexto.</p>

2.8.- MODELO DE INTEGRACIÓN.

La integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. Su origen en la década de los 60 en los países desarrollados se suscitó en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas y en la conciencia de las condiciones en que vivían las personas con discapacidad, entre otros colectivos (Giné, 2001). A partir de estos cambios, los principios de actuación en educación

especial fueron transformados apostando por unas metas similares a las del resto de las personas. La Educación Integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano y básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. “Todos los alumnos tienen derecho a la educación” (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación - UNESCO, 1994), cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares. Este derecho se justifica educativamente por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a las escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferencias individuales; socialmente porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir junta en paz y económicamente ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas (UNESCO 2003a).

2.9 FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DE LA INTEGRACION EDUCATIVA

Respeto a las diferencias

Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un *problema* que se resolvería *homogeneizando* a los individuos, o como una *característica* que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes con una sociedad *cada vez más heterogénea*, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo, 1981).

Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como *persona*, y después como sujeto que necesita atención especial. Mas que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de

cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991).

Escuela para todos

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990). Así, el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos —cobertura y calidad— es necesaria una reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad. Una escuela para todos sería aquella que:

- Se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.
- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza.

El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García Pastor, 1993; Remus, 1995; Marchesi y Martín, 1990).

2.10.- ORGANIZACIÓN Y MODOS DE TRABAJO EN EL AULA CON ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

En la actualidad, gracias a la influencia del movimiento integrador y de la escuela inclusiva, el centro ordinario se concibe como el marco más adecuado para la educación del ACNEE. Desde los principios de integración e inclusión, se trata el centro ordinario como modalidad de escolarización preferente, aunque no única. A continuación, se hace una breve reseña sobre la evolución de la escolarización de este tipo de alumnado:

Aunque el centro ordinario es el entorno de escolarización preferente para todo el alumnado, en los casos en que haya una necesidad educativa especial y tras un proceso de evaluación psicopedagógica, se emitirá un dictamen de escolarización en el que se recomiende la modalidad de escolarización más adecuada para el caso concreto. La finalidad del dictamen de escolarización es determinar la modalidad que se considere adecuada para cada caso particular. Será elaborado por el Equipo de Orientación Educativa (EOE) de la zona, se ajustará al modelo incluido en la Orden 19 de septiembre de 2002, de evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización. Éste contiene los siguientes elementos:

- Datos personales
- Determinación de las NEE
- Propuesta razonada de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que requiera
- Propuesta de la modalidad de escolarización más adecuada a sus características y necesidades
- Opinión de la familia

El EOE informará a las familias sobre el contenido del dictamen de escolarización y remitirá el mismo a la correspondiente comisión de escolarización de localidad, distrito municipal o sector de población. Se revisará con carácter ordinario tras la conclusión de una etapa educativa y con carácter extraordinario, cuando se produzca una variación significativa de la situación del alumno o alumna (a petición de sus representantes legales, del profesorado que le atiende o del Servicio de Inspección educativa). El EOE podrá elegir para el alumnado entre varias posibilidades de escolarización, concretando en su dictamen cuál es la más recomendable, en función de las necesidades educativas que presenta el sujeto y de los recursos de los que disponen los centros. Las posibilidades de escolarización del ACNEE son variadas, en función de sus características personales y de lo que ofrece el entorno. Las diferentes modalidades de escolarización son:

- En un grupo ordinario a tiempo completo.
- En un grupo ordinario con apoyo en periodos variables.
- En aulas de educación especial en un centro ordinario.
- En un centro específico de Educación Especial.

El desarrollo integral del alumnado y el fomento de su integración es válido para todos los

emplazamientos. No obstante, son los planteamientos educativos, curriculares y organizativos de los centros educativos, la adaptación del currículo a las características y necesidades, la puesta en práctica del principio de individualización didáctica, la distribución de los tiempos y espacios, el uso de materiales y recursos específicos, los que provocarán un cambio en el modo de responder y tendrá como consecuencia unos resultados diferentes. Todo esto debe quedar recogido en las programaciones.

2.11 MODOS DE TRABAJO EN EL AULA: PROGRAMACIÓN DE AULA Y ATENCIÓN AL ACNEE

La Programación de aula es el documento escrito donde se refleja la intervención educativa que se va a seguir con un grupo concreto de alumnos y alumnas durante un período de tiempo determinado. En ella se reflejan los objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos personales y materiales, y criterios e instrumentos de evaluación. Debe caracterizarse por la adecuación a la realidad que vamos a planificar, la flexibilidad y la viabilidad. Es la unidad organizativa del aula, en ella deben reflejarse las medidas de atención a la diversidad que el profesorado adopte para la atención de ACNEE, como prescribe la Orden 25 de julio de 2008. En este diseño y desarrollo puede participar el profesorado de pedagogía terapéutica así como el orientador u orientadora, intentando que el alumnado con NEE estén integrados en los planteamientos comunes del aula, de forma que tengan una participación real en el contexto ordinario.

La psicopedagoga del centro educativo (o profesora de orientación educativa siguiendo la terminología actual) puede proponer diferentes respuestas educativas que se adapten mejor a las necesidades del grupo/aula, pero para ello conviene tener en cuenta algunas variables. Una de ellas es el profesor. Es necesario conocer su actitud ante la diversidad, si es flexible, si tiene un talante abierto y positivo hacia los alumnos con más dificultades, con una disposición favorable a la integración y una idea firmemente asentada que pueden aprender igual que los otros. También es importante que se implique con estos alumnos y que informe y oriente a las familias sobre el proceso de Enseñanza / Aprendizaje de sus hijos.

UNIDAD III

ACTUACIONES ESPECÍFICAS CON ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.1.- AGRUPAMIENTOS DE ALUMNOS.

Los agrupamientos se consideran un componente más de la programación didáctica y éstos deben responder al objetivo y tipo de actividad que se lleve a cabo. Por ello, se hace necesaria la reflexión sobre este aspecto y, en mayor medida, cuando se trata de atender a la diversidad (Rodríguez y Bonilla, 2010).

El uso de diferentes tipos de agrupamiento permite que los alumnos interaccionen de formas diferentes y les ofrece la posibilidad de trabajar según sus preferencias (INTEF, 2007); además, cada agrupamiento permite realizar diferentes actividades con recursos didácticos variados (Carda y Larrosa, 2007). Por ello, se exponen a continuación los distintos tipos de agrupamiento que podemos encontrar en el aula.

Los agrupamientos escolares inclusivos tienen un papel fundamental en esto, tal y como demuestran recientes investigaciones (Rojas Tejada et al., 2012; Guasp, Ramón y De la Iglesia Mayol, 2016), pues materializan en la experiencia escolar lo que significa educarse en diversidad. Centrándonos en este concepto, vemos necesario aludir a autores como Morán, Molina y Siles (2012) que, basándose en los agrupamientos que propone el ministerio de Educación y Ciencia en el Plan Nacional de I+D (2008-2011), contemplan tres modalidades de agrupamientos escolares. Estas modalidades de agrupamiento escolar se asientan en los resultados obtenidos de la investigación INCLUD-ED, la cual propone los modelos Mixture, Streaming e Inclusivo para atender a la diversidad del alumnado bajo los principios de inclusión, normalización e integración educativa que la actual legislación contempla.

-----La primera modalidad, el modelo Mixture, hace referencia a la organización tradicional

del aula; encontramos a un único docente que atiende a un grupo heterogéneo de alumnado en relación a su nivel de desarrollo competencial. En esta modalidad los objetivos, contenidos y actividades son las mismas para todos, lo que, pensamos, no permite atender de forma efectiva las características particulares del alumnado. Además, con la entrada del bilingüismo en las escuelas, esta primera modalidad organizativa hace aún más difícil la atención a la diversidad del alumnado.

-----La segunda modalidad, el modelo Streaming, clasifica al alumnado según su nivel de rendimiento escolar dentro de la misma aula o en otra; este sistema cuenta con la ayuda de otros docentes y categoriza al alumnado en función de sus características personales y competenciales. Desarrolla programas paralelos e itinerarios diferenciados en los que, a la postre, es la divergencia o la individualidad del alumnado lo que orienta la práctica escolar.

-----La tercera modalidad, el modelo de inclusión o inclusivo, permite atender la diversidad de todo el alumnado en el mismo aula y con la ayuda de otros docentes y colaboradores. Desde este modelo inclusivo la heterogeneidad es entendida como fuente de enriquecimiento en el que se reconocen las diferencias de las personas como aspecto fundamental para el aprendizaje.

Al hilo de esta tercera modalidad, que es donde nos situamos, distinguimos un siguiente nivel o paso en la perspectiva de inclusión educativa. Esta persigue una mirada educativa que, desde una perspectiva holística, pretende ser más justa, contextualizada y adaptada a las particularidades reales del alumnado a través de respuestas flexibles (García, 2013), y/o modificaciones en las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Casanova, 2011), ambas relacionadas con estrategias de organización del aula. Esto es, incluir no solo una mirada organizativa, sino vincularla con una mirada metodológica.

Es decir, profundizar en esta mirada nos hace plantearnos retos en cuanto a la organización de los espacios escolares, del mobiliario, del aula y, por tanto, de las metodologías, enfocadas a ser elementos experienciales a disposición del alumnado para educar en diversidad. Es una

cuestión de pensar estrategias que modulen la práctica educativa, de establecer objetivos (Segovia y Beltrán, 1998; Segovia Olmo, 2003), de acuerdo con la realidad cotidiana de la práctica docente. Es decir, le otorga a la organización escolar un carácter dinámico que permite su reestructuración en función de las actividades que en ella se vayan a desarrollar.

3.2 EL TRABAJO INDIVIDUAL

Este tipo de agrupamiento entiende al estudiante como responsable de su aprendizaje, lo que le permite la adquisición de la capacidad de autoaprendizaje, es decir, la capacidad de consolidar sus propios conocimientos a través de la adquisición de otros nuevos (Carda y Larrosa, 2007). Por lo tanto, es adecuado para los contenidos en los que se debe adaptar el ritmo y el planteamiento de las actividades a las características de cada alumno (Rodríguez y Bonilla, 2010).

3.3 EL TRABAJO POR PAREJAS

Se trata del agrupamiento de dos alumnos con una misma tarea común (Trujillo, 2009). La composición de las parejas puede hacerse atendiendo a las características de cada alumno (Adame, 2010); así, si se establece una relación asimétrica derivado del diferente nivel de competencia y se propone un mismo objetivo común, conocido y compartido, daremos lugar a lo que llamamos tutoría entre iguales (INTEF, 2012).

3.4 LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE EN PEQUEÑOS GRUPOS

La división del grupo-clase en pequeño grupos exige atender a las posibilidades, necesidades e intereses del alumnado (Trujillo, 2009), así como una previa planificación por parte del docente. Este agrupamiento potencia la autonomía del grupo y el trabajo cooperativo (Carda y Larrosa, 2007). Los pequeños grupos pueden, a su vez, ser de dos tipos: grupos fijos y grupos flexibles. Los primeros son comúnmente conocidos como trabajo cooperativo, es decir, el grupo mantiene sus componentes durante un largo período de tiempo y cada uno de ellos desempeña un cargo con unas funciones determinadas. Estos grupos permiten crear un clima afectivo favorable y facilitan el control y la gestión de la clase. Por lo tanto, son adecuados para contenidos actitudinales, el debate y los conflictos cognitivos y la

comprensión de conceptos y procedimientos complejos (Rodríguez y Bonilla, 2010). Los grupos flexibles se crean con la finalidad de realizar una tarea determinada y están espacialmente indicados para el aprendizaje de procedimientos y actitudes relacionadas con las relaciones interpersonales (Rodríguez y Bonilla, 2010).

3.5 LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE EN GRAN GRUPO

Este tipo de agrupamiento permite que todo el alumnado participe en el mismo proceso de enseñanza aprendizaje (Trujillo, 2009). Con él se pretende crear experiencias de aprendizaje conjuntas en las que son necesarias habilidades como la escucha, el respeto del turno de palabra o el respeto hacia los demás (Carda y Larrosa, 2007). Aunque históricamente ha sido la forma más común de organizar las actividades de aula, en la actualidad es criticado por sus limitaciones para determinados tipos de actividades. Mientras que es adecuado para el aprendizaje de hechos a nivel conceptual, para conocer la utilidad de un procedimiento, técnica o estrategia a nivel procedimental y para el componente cognitivo de lo actitudinal, este agrupamiento presenta limitaciones para el aprendizaje de conceptos y principios, para aplicar procedimientos y para los componentes afectivo y comportamental de una actitud (Rodríguez y Bonilla, 2010).

En cuanto a los alumnos con N.E.A.E., es fundamental conocer la naturaleza de sus necesidades: físicas, sensoriales, intelectuales... y su manifestación en cuanto a sus niveles de competencia curricular. En relación a estos alumnos (y también con el resto del grupo), tendrá que conocer sus estilos de aprendizaje, su nivel de motivación, los apoyos que reciben fuera del centro, etc.

El nivel de cohesión del grupo y las relaciones que se establecen entre los alumnos con N.E.A.E y sus compañeros incide en el aprendizaje de estos alumnos y permite valorar su grado de integración social. Además, en el supuesto de que haya que cambiar determinadas actitudes individuales que se dan en el aula, será más fácil conseguirlo a través del grupo que directamente con un solo alumno. Desde el primer día de clase el tutor tiene que conseguir que el agrupamiento de alumnos se convierta en un auténtico grupo. Se puede medir el

grado de cohesión de un grupo/clase por medio de un test sociométrico, que evalúe la realidad social de la clase y su estructura informal.

El grupo grande puede ser el adecuado para presentar un tema de interés general, determinar las normas de convivencia del grupo, o debatir un tema entre todos.

El trabajo en pequeño grupo (como máximo de 5 a 6 miembros) es útil para desarrollar actitudes positivas e integrar los alumnos con N.E.A.E. entre sus compañeros evitando que entran en procesos de pasividad. Dentro de este agrupamiento podemos encontrar varias propuestas:

- El aprendizaje cooperativo está considerado como una herramienta pedagógica fundamental para la promoción del aprendizaje significativo. Con alumnos con N.E.A.E. o con niveles curriculares bajos puede establecerse que para cada grupo concreto se consiga el éxito a un nivel diferente.
- Otra opción de pequeño grupo es la tutoría entre iguales, que Monereo y Durán (2001) definen como “una modalidad de aprendizaje cooperativo basada en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica y un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación planificado por profesor”.
- También se puede integrar los alumnos con más dificultades en grupos heterogéneos, ya que aumentan su motivación por el hecho de que su tarea dentro del grupo resulte imprescindible para conseguir el objetivo común. Además promueve una mayor aceptación de las diferencias étnicas o de alumnas con N.E.A.E.

Finalmente, está el trabajo individual o autónomo que permite la adecuación del aprendizaje al ritmo y capacidades de cada alumno, así como el seguimiento individual del alumno con N.E.A.E. Dentro del trabajo individual podemos incluir la enseñanza multinivel, que consiste en programar las actividades de forma que en una misma clase los alumnos puedan trabajar en diferentes niveles, según las habilidades de cada uno de los alumnos. Se trata de diseñar actividades con diferentes grados de complejidad que permiten diferentes posibilidades de ejecución y expresión de acuerdo con la heterogeneidad de niveles curriculares presentes en el aula.

3.6.- ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO.

En el documento de la actual reforma educativa, el Diseño Curricular Base (M.E.C., 1989), la organización espacio-temporal constituye una de las opciones claves en la organización del centro y del aula y, a la vez, un reto en el desarrollo del Proyecto Educativo y Curricular de Centro. Para la distribución y el aprovechamiento de los espacios escolares se hace necesario un mínimo de coordinaciones y planteamientos comunes en los propios centros de integración. Las decisiones en cada uno de los niveles de concreción en el diseño del currículo (M.E.C., 1989: 27-28): Diseño Curricular Base, Proyecto Curricular de Centro y Programaciones de Aula, son competencias de organismos, equipos y personas, respectivamente. Podemos considerar algunos niveles de coordinación que permitan resolver los problemas de la distribución y aprovechamiento del espacio escolar. Un primer nivel, es responsabilidad de la Administración educativa en aquellos aspectos referidos a las construcciones escolares, al mobiliario, a los equipos y materiales didácticos, etc. En un segundo nivel, nivel de competencia del centro educativo, se hace indispensable establecen criterios de actuación comunes para la distribución y destinación de los espacios de todo el centro, criterios que faciliten la labor de todos los docentes, del profesorado de apoyo y de los equipos y servicios psicopedagógicos.

El tercer nivel es responsabilidad del profesorado del aula en cuanto a la distribución y disposición de los diferentes elementos del espacio del aula. Si las intenciones educativas del centro van orientadas a la adecuación de las características del espacio a las necesidades del alumnado, respetando. de este modo, la normalización como principio de acción, no cabe duda que debe existir un primer nivel de coordinación y mutua correspondencia entre los dos últimos niveles, es decir, entre el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Aula, y, en definitiva un trabajo en equipo de todo el profesorado del centro, éste es el nivel de coordinación más importante en la práctica educativa de los centros de integración.

3.7 ADAPTACIONES CURRICULARES Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR

Las adaptaciones curriculares son las distintas modificaciones que se realizan en los elementos del curriculum ordinario o común para dar respuesta a los sujetos con necesidades educativas especiales. Estas modificaciones han de realizarse o bien en los elementos básicos del currículo (objetivos y contenidos, metodología, actividades, evaluación) o bien en los elementos de acceso al mismo (recursos humanos, recursos y materiales didácticos específicos~..). Las adaptaciones curriculares forman un «continuum» de menor a mayor significatividad y son relativas y cambiantes, estas características están en consonancia con el «continuum» de necesidades educativas (temporales y permanentes) y con el carácter relativo de las necesidades educativas especiales. Con estas premisas, la respuesta a la diversidad desde el currículo nos conduce a los siguientes niveles de adaptación curricular, en orden creciente de especificidad:

- ~ Adaptaciones curriculares de centro
- ~ Adaptaciones curriculares de aula
- ~ Adaptaciones curriculares individuales.

Tanto las adaptaciones en los elementos de acceso como las que se realizan en los elementos básicos pueden darse en los distintos niveles de adaptación curricular contemplados (centro, aula e individual), si bien con un peso distinto. En los dos primeros niveles de adaptación, el espacio escolar, como espacio de prácticas educativas y sociales, ha de ser estudiado y modificado para posibilitar la puesta en práctica del proyecto curricular. Observamos, pues, que el proceso de adaptación curricular ha de realizarse en el mismo sentido que hemos indicado en los niveles de coordinación. Polloway y sus colaboradores (1989) señalan que la organización del espacio y del tiempo constituye una de las variables del aula regular que un curriculum comprensivo debe considerar cuando se procura la integración educativa de alumnos discapacitados. En este mismo sentido, se pronuncian Ashmam y Conway (1990). para quienes la secuencia en que es presentado el material relacionado con las destrezas y el uso y la adaptación de materiales y equipos para niños que tienen necesidades educativas diversas son variables curriculares en el sistema de instrucción inseparables de las denominadas por los autores como variables ecológicas y, entre estas últimas, figura la

flexibilidad en la estructuración y distribución del espacio y del tiempo escolar

3.8 EL ESPACIO ESCOLAR, LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, Y LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN Y DE SOCIALIZACIÓN

¿Los espacios de la escuela inducen a comportamientos e inciden en la dinámica de la comunicación y de la convivencia?. ¿La distribución de los espacios en el aula es un elemento condicionante de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Cada uno de estos aspectos están interrelacionados, ya que podemos considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje como sistemas-procesos de comunicación (Contreras, 1990) y, por tanto, podemos entender y conceptualizar la enseñanza como un caso particular de la comunicación humana. Por otro lado, la enseñanza como comunicación didáctica, como fenómeno didáctico, tiene lugar en un contexto institucional en el cual, como contexto social, conviven y se relacionan alumnos y profesores. Los espacios escolares están cargados de diferentes significados, según su configuración y su uso. Estos significados, relacionados con lo que se ha denominado *currículum oculto* (Jackson, 1991; Tornes, 1991), a su vez, están relacionados con normas y valores educativos. Santos Guerra (1993), caracteriza el espacio escolar como instrumento didáctico, como lugar de convivencia y de relaciones, como ámbito estético, y como elemento del *currículum oculto*.

Así pues, la normalización, como principio de acción y como valor educativo, ha de ser un hecho palpable en la vida de los centros de integración, por lo cual han de ser suprimidas todas aquellas barreras, dentro y fuera del centro escolar (actividades extraescolares), que impidan la convivencia y la relación de los alumnos con necesidades educativas. Según Sancho Gil (1991), la concepción y la distribución del espacio escolar es la expresión de un modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. La clase no es sólo un lugar físico, sino una entidad que viene configurada por los comportamientos que genera la organización y la puesta en práctica de la enseñanza. La autora afirma que la disposición especial del aula puede llegar a dificultar el modelo pedagógico y de orden establecido por el propio profesor y profesora

o llevar a situaciones inesperadas. Las innovaciones en la disposición física del aula no son ajenas a las decisiones de los enseñantes en relación con su forma de concebir la enseñanza-aprendizaje. Su concepción acerca de los roles y de la interacción profesor-alumno, su propia experiencia y habilidad docente, así como a su capacidad de innovar.

La respuesta a la diversidad en educación supone un proceso de transformación institucional, proceso de transformación que se refleja en la organización general de nuestro sistema educativo, así como en la organización concreta de cada institución escolar. El estudio de los factores espacio y tiempo está necesitado con urgencia de nuevos planteamientos para la atención a la diversidad.

La búsqueda de criterios para la adecuada distribución del espacio escolar del aula y del centro es una tarea del equipo docente del centro que ha de ser contemplada en el Proyecto Educativo y Curricular. La organización espacio-temporal debe resolver el problema aún existente de la integración/segregación de los sujetos con necesidades educativas y, por tanto, se convierte en una cuestión central a la hora de tomar decisiones respecto al emplazamiento para la atención individualizada a estos sujetos que afecta a la concepción curricular y al proceso de intervención en general en el que están implicados el profesorado del centro, el profesorado de apoyo y los servicios y equipos psicopedagógicos.

La integración escolar requiere una transformación total de la escuela, una transformación que incida no sólo en la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas para solucionar los problemas que vayan surgiendo en el aula, sino fundamentalmente una transformación en la organización del centro (en la organización y distribución del espacio escolar), que permita el trabajo cooperativo y de reflexión colectiva de todo el profesorado del centro, y el desarrollo de actitudes propias de personas reflexivas para dinamizar el proceso de integración. (Sánchez Hípola, 1992).

3.9.- OBJETIVOS Y CONTENIDOS.

Los Objetivos de Aprendizaje comunican lo que el curso, asignatura o unidad educacional espera que el estudiante aprenda. En otras palabras, lo que el estudiante debe ser capaz de demostrar al final de un periodo de aprendizaje. La identificación de las competencias y los conceptos / principios que el estudiante debe aprender y adquirir, es –comúnmente– el primer paso en la definición de los Objetivos de Aprendizaje. Sin embargo, es muy posible que la mayoría de los cursos tengan ya preparada una lista de temas (contenido) para cada asignatura. Esta lista de temas se puede usar como punto de partida para la identificación de los principios / conceptos que es un paso esencial en la preparación de los Objetivos de Aprendizaje. Los conceptos / principios constituyen las ideas fundamentales que están detrás del conocimiento, y que nos permiten entender las bases de éste. Los principios / conceptos son generalizables y se aplican a varios problemas o situaciones particulares.

Los Objetivos de Aprendizaje deben tener las siguientes características:

1º) **SER PERTINENTES** Los Objetivos deben estar relacionados con conceptos/principios que forman las bases del aprendizaje y ser pertinentes a ellos. A veces, los Objetivos se escriben en una manera incongruente con los conceptos / principios.

2º) **SER CLAROS** No debe haber ambigüedad en las palabras usadas para describir los Objetivos. Si bien palabras como “apreciar,” “entender” y “saber” que dan lugar a muchas interpretaciones son apropiadas para referirse a los principios / conceptos, su uso debe evitarse en la preparación de los Objetivos; palabras como “comparar,” “contrastar,” “construir,” “diferenciar,” “identificar,” “escribir” y “solucionar,” dan lugar a menos interpretaciones, y es por eso que su uso se recomienda.

3º) **SER FACTIBLES** Los Objetivos de Aprendizaje deben describir lo que el estudiante pueda llevar a cabo con el tiempo y los recursos disponibles.

4º) **SER EVALUABLES** Debido a que los Objetivos describen lo que el estudiante debe ser capaz de demostrar, tienen que describir lo que es evaluable. En general, los Objetivos describen el nivel mínimo que es aceptable. El método de evaluación del estudiante indicaría que cantidad -o tipo de Objetivos- se requerirían para que el estudiante proceda en el

programa (porcentaje para la promoción del estudiante).

Pasos en la preparación de Objetivos de Aprendizaje

1º) Identificar las competencias que se espera que el estudiante demuestre al final del período de aprendizaje.

2º) Elaborar una lista de temas que se consideran importantes para ese período de aprendizaje (asignatura, curso o unidad educativa).

3º) Identificar, en relación con estos temas los conceptos / principios que el estudiante debería aprender en relación con las competencias identificadas en el Paso 1. Este paso permite la identificación de lagunas y la eliminación de material redundante.

4º) Preparar los Objetivos de Aprendizaje.

Contenidos

Los “contenidos” expresan “el conjunto de los saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza de todo el país”.

Esta conceptualización nos obliga a ampliar la idea tradicional: Los contenidos manifestaban la información relevante que constituía el eje de los programas de las distintas materias en los niveles de enseñanza.

Hoy, los contenidos expresan un conjunto de conocimientos de todo orden, que integran aquella información, pero que la superan, pues configuran las habilidades, hábitos, actitudes, en definitiva, las competencias –nuevamente el término- que una persona necesita para actuar en su grupo social.

Y decimos en su grupo social, porque estos contenidos están legitimados socialmente: son éstos y no otros, los que nuestra sociedad ha consensuado, porque forma parte de nuestra cultura.

Y sin dejar de lado la especificidad de los saberes, debe posibilitarse su abordaje interdisciplinario.

Respecto a los contenidos, los definimos como “a la selección de formas y saberes culturales cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una

socialización adecuados en los alumnos y alumnas en el marco de la sociedad a la que pertenecen”.

Partiendo de la definición de cultura, los “saberes culturales” constituyen todos aquellos conocimientos, informaciones, razonamientos, valores, habilidades, pautas de comportamiento, actitudes, etc. que son relevantes en una determinada sociedad.

Desde la reforma educativa en 1993, se los dividió en conceptuales, procedimentales y actitudinales, tal como se explicitan en los CBC.

Los contenidos conceptuales, incluyen datos, hechos y conceptos.

Los procedimentales al conjunto de acciones ordenadas con el fin de llegar a una meta.

Los actitudinales a aquellas manifestaciones relacionadas con normas y valores.

Volvemos a la clasificación mencionada en el tratamiento de los objetivos, no es necesario ni pertinente, separarlos.

Lo importante en esta clasificación era superar la visión tradicional que ubicaba a la información en un lugar relevante. Se intentaba de esta manera acentuar el espacio que tienen estos saberes en la intención pedagógica y permitía a su vez, guiar en la elección de las estrategias de conducción.

En la documentación de la época se leía “...la distinción no supone que deban planificarse necesariamente actividades de enseñanza y aprendizaje diferenciadas para trabajar cada uno de los contenidos”.

Salvo en casos excepcionales -cuando es necesario reforzar determinados aspectos del aprendizaje-lo que se sugiere es exactamente lo contrario: planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar de forma interrelacionada los tres tipos de contenidos”.

3.10.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto. De todas formas, como tendremos ocasión de ver a lo largo de las páginas siguientes, la disparidad de criterios en el momento de decidir qué son las estrategias de aprendizaje lleva consigo la existencia de ciertos elementos en común en torno a las características esenciales de las mismas, y en las que coinciden los autores más representativos en este campo.

Según Weinstein y Mayer "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315). De la misma forma, Dansereau (1985) y también Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Otros autores (p.ej., Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993) las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo. Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Para otros autores (p. ej., Schmeck, 1988; Schunk, 1991), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de

aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

En consecuencia, podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Con ciertos matices, quizás sea más exacto afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables (Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust y Miller, 1985); aunque debemos subrayar, siguiendo a Beltrán (1993), que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas (Selmes, 1988), es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades (Nisbet y Shucksmith, 1987).

tual, los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes (Pozo y Postigo, 1993):

- a. Su aplicación no es automática sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- b. Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.
- c. Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas,

una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas (Pozo, 1989b).

3.1.1.- ESTRATEGIAS CONDUCTUALES.

Este enfoque domina hasta la década de los cincuenta. Para los defensores de este enfoque el aprendizaje es considerado como la adquisición de respuestas. Este esquema estímulo - respuesta era coherente con la concepción epistemológica empirista o asociacionista sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación que había defendido Bacon en el siglo XVII y Pearson a finales del XIX (Beltrán, 1998; Carrasco, s.a.). Para ellos la verdad está en la naturaleza y sólo hay que descubrirla mediante la observación y experimentación cuidadosa, enfatizando la importancia de someter los datos a pruebas. Por otro lado, intenta explicar la conducta humana sólo a partir de todo aquello que sea medible, observable y cuantificable, queda de lado, entonces, todos los procesos internos que generan las manifestaciones externas, centro de interés, tales como los afectos, los valores, los aspectos cognitivos (Carrasco, s.a.)

Si el aprendizaje es la simple adquisición de respuestas (externas), en consecuencia, aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial, de tal modo que las impresiones sensoriales caracterizan la base de todo conocimiento, incluso del conocimiento complejo que podría reducirse a sus elementos componentes.

En este contexto, el centro de interés radica en los procedimientos instruccionales, los que afectan directamente el desempeño del estudiante, por tanto lo más importante es presentar a todos los alumnos los mismos materiales y en condiciones adecuadas de recepción. La instrucción se limita a crear situaciones en las cuales el estudiante debe responder obteniendo los refuerzos adecuados por cada respuesta. Y el foco instruccional es el método de práctica y la repetición.

El papel del profesor es suministrar "feedback" para crear y moldear la conducta del estudiante distribuyendo refuerzos y castigos.

Mientras que el papel del alumno es ser un ente plástico cuyo repertorio de conducta está determinado por la experiencia, un ser pasivo cuyas respuestas correctas son

automáticamente reforzadas y cuyas respuestas incorrectas son automáticamente debilitadas, es decir, un individuo cuyo papel es recibir y aceptar (almacenar en la memoria) los conocimientos previamente programados por una cuidadosa y uniformada planificación instruccional.

Si la instrucción prima sobre el aprendizaje, y constituye el aprendizaje en sí, el control de este proceso está, por una parte, en el profesor que es el que programa los materiales y, por otra, en el estímulo o "input" informativo que provoca directamente la respuesta; lo que afirma el dominio del estímulo sobre la respuesta.

Esto acarrea dos obvias consecuencias, por un lado, el contenido del aprendizaje es siempre un conjunto de respuestas, sea cual fuere la naturaleza del conocimiento a aprender, y sin relación alguna con los conocimientos previos; por otro, si lo que se aprende son respuestas y la ejecución de éstas dependen de la instrucción, el sujeto adoptará una actitud puramente pasiva y se dedicará a la tarea mecánica de acumular materiales informativos en forma de respuestas, sin intervención de los procesos mentales superiores del sujeto.

Por último, los resultados se evalúan en términos de la cantidad de cambio de conducta (Beltrán, 1998). Roman & Díez (Citados por Carrasco, s.a.) sintetiza algunas características de este enfoque:

- Metáfora básica: adquisición de conocimiento como máquinas (predicción completa).
- Modelo de profesor: competencial (enseñante).
- Currículo cerrado y obligatorio: cultura oficial impuesta.
- Objetivos operativos: conductas observables, medibles y cuantificables.
- Contenidos como conductas a aprender y almacenar para aprobar.
- Evaluación sumativa y cuantitativa de productos.
- Resultados: cuantitativos (fuerza de las asociaciones)
- Metodología: expositiva apoyada en textos e imágenes.
- Enseñanza: suministros de "feedback" (premios y castigos externos)
- Enseñanza como adiestramiento
- Aprendizaje opaco, periférico y externo.
- Inteligencia genética, heredada y no modificable (teoría factorialista).
- Motivación: extrínseca (reforzadores)

- Formación del profesorado: competencias para enseñar.
- Modelo teórico: asociacionista, condicionamiento clásico o instrumental (S - R) y operante (S - O - R).
- Alumno: pasivo, acrítico y acreador.

Este tipo de aprendizaje no da lugar para mejorar la efectividad del proceso académico del estudiante dado que, los mecanismos de aprendizaje son innatos y no están sujetos al control consciente del propio sujeto. Tampoco tiene mucho sentido enseñar a los alumnos a ser estudiantes más efectivos, ni tampoco hablar de estrategias de enseñanza o de estrategias de aprendizaje.

Pese a la comprobada insatisfacción de la orientación conductual respecto al aprendizaje, muchos profesores, de nivel básico e incluso superior, siguen actuando en sus clases de acuerdo con la metáfora de adquisición de respuestas (Beltrán, 1998).

Por su parte Ontoria, Gómez & Molina (2005: 11) comentaron: "el profesorado parece resistirse a lamentalización profesional, acorde con la nueva sociedad, y mantiene los mismos métodos y técnicas de enseñanza de otros tiempo. Puede vivir también la experiencia de que la actualización que se pretende conseguir no sintoniza con la práctica profesional en el aula, la cual les produce y aumenta la desmotivación".

En el Perú esta realidad no nos es ajena, se maneja aún concepciones de aprendizaje arcaicas y poco efectivas que orilla a los estudiantes a una actitud pasiva, dependiente y con un aprendizaje memorístico. Las malas políticas educativas, centradas esencialmente en los aspectos materiales (construcción de colegios, computadoras, etc.) y no en el material humano (profesores y alumnos), la falta de actualización de los profesores en metodologías activas de enseñanza, la improvisación en la selección de los encargados de enseñar (muchos profesores no tienen formación pedagógica porque provienen de otras profesiones), la continuidad de patrones de enseñanza aprendidos (gran parte de los profesores son producto de la cuestionada formación desde la perspectiva conductual), entre otras; constituyen las posibles causas de tal atraso e inercia.

Entonces, nos encontramos frente a una crisis del paradigma conductista, ya que la educación no se puede reducir a lo observable, medible y cuantificable, sino que debe tomar en consideración importantes elementos de la cognición humana como lo son los valores y los

procesos internos que generan aprendizaje (Carrasco, s.a.).

La problemática ha sido motivo de múltiples decisiones educativas para tratar de resolverlas. Es conveniente buscar alternativas de solución que modifiquen gradualmente la pasividad de los alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje para lograr la construcción del conocimiento. Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículum general, dentro de cada asignatura, es decir, formar parte de los contenidos de enseñanza dentro de las unidades didácticas, y no en forma aislada y carente de sentido.

De lo anterior se desprende que las metas asignadas a la educación en la sociedad moderna colocan a la inteligencia y sus posibilidades de desarrollo entre las preocupaciones fundamentales de los educadores: Más que transmitir información y ejercitar la capacidad para memorizar, ésta debe abocarse al desarrollo de estrategias cognoscitivas para procesar la nueva información por medio de metodologías de enseñanza activas denominadas estrategias de enseñanza; implica pues preparar a los alumnos para el cambio, para ser aprendices autónomos, independientes y con capacidad de juicio crítico; aprendices creativos, capaces de abordar con ingenio los problemas; estudiantes con capacidad de autorregularse y, sobre todo, capaces de APRENDER A APRENDER (Beltrán, 1998; Díaz & Hernández, 1999).

Díaz & Hernández (1999) agregan que, estamos cerca de tan anhelada meta, gracias a las múltiples investigaciones que se han desarrollado desde los enfoques cognitivos y constructivistas, las que han permitido llegar a comprender la naturaleza y función de estos procedimientos valiosos que coadyuvan a aprender de una manera estratégica, incluso, a pesar de enfrentar situaciones didácticas difíciles.

Para que los alumnos pongan en marcha las llamadas estrategias de aprendizaje se requiere una enseñanza intencionada. Por tal motivo, han surgido en los últimos tiempos propuestas que bajo el título de "enseñar a aprender", "aprender a aprender" o "enseñar a pensar" intentan formar profesores y alumnos en este tipo de aprendizaje.

Entonces, el conductismo se encuentra precisamente en crisis porque está perdiendo su valor explicativo frente al nuevo paradigma emergente, el socio - cognitivo, el cual está adquiriendo un estatus más elevado que el conductista debido a que posee un mayor poder explicativo y una fuerte presencia en las reformas educativas Iberoamericanas, las que

presentan sus más grandes dificultades en la coherencia que deben darse ante la construcción y fundamentación teórica de éstas, con la aplicación práctica de las mismas en el aula o sus propuestas de concreción.

3.12.- ESTRATEGIAS CONCENTRADAS EN CONTENIDOS CURRICULARES.

Ausubel et. al. (1963), formularon una teoría del aprendizaje que ha resultado ser un gran aporte para el perfeccionamiento de la educación. Ausubel acuña el concepto de "aprendizaje significativo" para distinguirlo del aprendizaje repetitivo y memorístico; siendo la diferencia esencial entre ambos que el aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información cobra sentido o se relaciona con los conocimientos ya existentes en el alumno. Mientras que en el aprendizaje memorístico el alumno no tiene la intención de asociar el nuevo conocimiento con la estructura de conceptos que ya posee en su estructura cognitiva, es decir, el aprendizaje memorístico se produce por medio de asociaciones arbitrarias (Citado por Navarro, 1999).

Para Ausubel, el aprendizaje implica una organización activa de conceptos y esquemas que posee el alumno en su estructura cognitiva. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se convierte en un fenómeno complejo que sobrepasa las simples asociaciones memoristas. Esto último sucede cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. De manera que si el alumno no tiene un conocimiento previo sobre determinado contenido carecerá de significado para él.

Simón (2004), señala que los conocimientos previos son concebidos en términos de esquema de conocimiento. Un esquema de conocimiento se define como la representación que posee una persona en un momento determinado en su historia, sobre una parcela de la realidad. Incluye una amplia variedad de tipos de conocimientos sobre la realidad, que van desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad. Los esquemas que los alumnos poseen no sólo se caracterizan por la cantidad de

conocimientos que contienen, sino también por su nivel de organización interna, es decir, por las relaciones que se establecen entre los conocimientos que se integran en un mismo esquema y por el grado de coherencia entre dichos conocimientos.

Desde esta concepción, lo que el estudiante construye a través del proceso de aprendizaje son significados, es decir, estructuras cognitivas organizadas y relacionadas; se construyen significados cuando la nueva información se relaciona sustancialmente con los conocimientos ya presentes en el sujeto, mientras que cuando esta relación se produce de manera arbitraria o no se produce una relación el aprendizaje es memorístico. Cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognitiva, mayor será su significatividad y más profunda será su asimilación.

La memoria es una estructura de conocimientos interrelacionados, la cual esquemáticamente se puede visualizar como una red en la que cada unión (nodo) es un conocimiento y cada flecha la interrelación con otros conocimientos. Aprender, bajo esta perspectiva, se centra en incorporar a la estructura de memoria nuevos aprendizajes y ser capaz de recuperarlos y usarlos cuando se necesita. Enseñar, por consiguiente, se centra en procurar que el aprendiz llene los vacíos existentes en dicha estructura de memoria. Los estudiantes no son receptores pasivos de conocimiento, sino por el contrario, participantes activos en la interpretación de los modelos que ellos mismos o el profesor les proponen para que intenten aprender aquello que aún no saben.

Entonces, el aprendizaje significativo es concebido como un proceso cognitivo (basado en el conocimiento), mediado, activo (intencional, organizativo, constructivo, estratégico), significativo y complejo. Este proceso mediado y activo implica una asimilación orgánica desde adentro, dando como resultado un cambio en la comprensión significativa. El estudiante construye el conocimiento usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje (Beltrán, 1998).

Se puede concluir que en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que manejan así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el

marco para el diseño de herramientas metacognitivas y cognitivas que permitan conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa; ésta ya no será como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

En palabras de Ausubel esto se puede resumir de la siguiente manera: "si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

Hasta aquí podemos afirmar entonces, que la concepción de aprendizaje, la metodología de enseñanza y el foco instruccional que, desde una perspectiva conductual (escuela clásica), son asumidos, en la actualidad, por un gran número de centros educativos y docentes conducen a resultados desalentadores en cuanto a educación se refiere. De ahí que no logran formar estudiantes autónomos, autorregulados, conocedores de sus procesos cognitivos y activos, capaces de seleccionar y emplear estrategias de aprendizaje que les permitan construir su conocimiento, es decir, de lograr aprendizajes significativos. Sin embargo, desde la perspectiva cognitiva de aprender a aprender es posible desarrollar en los alumnos tales estrategias cognitivas por medio de metodologías activas de enseñanza, denominadas estrategias de enseñanza.

Díaz & Hernández (1999), indican que una línea de investigación impulsada con gran vigor por la corriente cognitiva ha sido la referida al aprendizaje escrito, que a su vez ha generado el diseño de procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como a mejorar su comprensión y recuerdo. Desde el diseño de estos procedimientos se distingue dos líneas de trabajo iniciadas desde la década de los setenta: la aproximación impuesta, referida a las estrategias de enseñanza y la aproximación inducida relacionada con las estrategias de aprendizaje.

Ambos tipos de estrategia se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares. Sin embargo, en las estrategias de enseñanza se pone particular énfasis en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un

docente) y en el caso de las estrategias de aprendizaje, la responsabilidad recae sobre el aprendiz para lo cual se les entrena en el manejo directo y por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma.

En ambos casos, se utiliza el término estrategia por considerar que el profesor o el alumno, según sea el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza.

Interesados en conocer sobre la metodología activa de enseñanza que conduzca a la adquisición de aprendizaje significativo, logrando así importantes cambios en la manera de enseñar, nos centraremos en la aproximación impuesta.

UNIDAD IV

4.1 ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

Es un error suponer que la escuela tiene como función la de homogeneizar a los alumnos a partir de un modelo de formación dado. Sería desconocer la diversidad como una de las características que distinguen a los individuos en cualquier lugar y momento. Tiene, eso sí, la obligación de proporcionar las bases indispensables que permitan a los alumnos compartir una serie de conocimientos para comprender la realidad social y natural en la que viven, de tal manera que se identifiquen como integrantes de una sociedad y de una época. Tiene también el deber de ofrecer, en igualdad de circunstancias, los recursos para que desarrollen sus facultades intelectuales, emocionales y físicas.

Deben distinguirse como instituciones que buscan las mejores opciones para enriquecer la vida de sus alumnos, sin exclusiones de ninguna especie. De aquí que insistamos en la necesidad de asumir un punto de vista respecto al currículo que permita resignificar la práctica educativa y el papel del docente hacia un tipo de intervención más comprometido.

Partamos del principio de que todos los alumnos son diferentes, que sus necesidades educativas de igual forma son distintas, que no todos aprenden al mismo ritmo ni de igual

manera, que sus capacidades y habilidades difieren, que sus intereses varían y que sus expectativas hacia el conocimiento son consecuencia, entre otras, de la influencia de su medio ambiente. Ahora bien, convengamos que la escuela, como institución, asume un claro compromiso de facilitar que la Población escolar adquiera las competencias para integrarse activamente a la sociedad. La atención y el respeto a la diversidad del alumnado no rompe con este compromiso, pues sería un retroceso que determinados alumnos y alumnas, en razón de su procedencia u otras condiciones personales o sociales, no adquiriesen las competencias que necesitarán para acceder a la vida adulta (sociales, profesionales, lingüísticas, culturales etcétera).

La adecuación del currículo que hace el profesor no consiste solamente en su ajuste a determinadas condiciones individuales o sociales de los alumnos, sino en un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar. Sólo en casos excepcionales, cuando los alumnos padecen graves discapacidades que hacen imposible adquirir las competencias o habilidades que mencionábamos antes, estaría justificado adecuar las expectativas de la escuela a las limitaciones claramente presentes entre estos alumnos, modificando el nivel de los objetivos educativos planteados. Pero aun bajo este supuesto, deberemos ser muy cuidadosos para no minusvalorar las posibilidades de progreso de estos alumnos cuando podemos ofrecerles un entorno educativo y unos métodos didácticos adecuados.

Por lo tanto, es indispensable visualizar un currículo que integre esta diversidad como eje central para su desarrollo, particularizando cada experiencia con base en las características de los educandos y de acuerdo con los medios disponibles. Con mayor fuerza estas consideraciones están presentes en el ámbito de la integración educativa. Sería prácticamente imposible garantizar la viabilidad de los esfuerzos para integrar a un niño con necesidades educativas especiales en un contexto escolar en el que prevalece la idea de un currículo prescriptivo, como una norma que define rígidamente sus metas, sus contenidos y los procedimientos de enseñanza. Del mismo modo, sería impensable una intervención docente

que no procure alternativas que respondan a la singularidad que distingue a cada alumno.

Una de las razones por las cuales es indispensable asumir una postura más flexible con respecto al currículo, es que el trabajo educativo en el contexto de la integración se fundamental en la identificación de las necesidades educativas de los niños en general y de las necesidades educativas especiales, por lo que mediante la intervención pedagógica permanentemente se realizan ajustes a los procedimientos, a los materiales de trabajo, a los contenidos, etc., en función de tales necesidades. Estamos hablando entonces de que el maestro realiza adecuaciones al currículo. Adecuaciones que se justifican porque la medida de la acción escolar la constituye el alumnado.

Cuando hablamos de dificultades de aprendizaje, sabemos que éstas pueden abarcar un abanico que iría desde aquellas dificultades leves y transitorias, que se resuelven incluso de manera espontánea o con medidas elementales de refuerzo y/o apoyo educativo, hasta aquellas más graves e incluso permanentes, que son de más difícil solución. En este sentido, en paralelo con el continuo de las dificultades, podríamos hablar también de una diversidad de adaptaciones curriculares. Podemos analizar tres niveles de adaptación curricular que están, como no, en estrecha relación con los niveles de concreción descritos anteriormente. Se habla en general de estos tres niveles:

11.- Las que se realizan para un Centro, Proyecto Curricular de Centro, Etapa y Ciclo.

21.- Para un grupo, programación de aula.

31.- Para un alumno concreto, Adaptación Curricular Individualizada.

A.- ADAPTACIÓN CURRICULAR DE CENTRO.

Va dirigida a todos los alumnos del Centro. Se plasma en el Proyecto Curricular de Etapa y

Ciclo. Sería la adaptación del currículum oficial, el D.C.B., a las necesidades y características del alumnado, del centro y del entorno. Esta adaptación curricular es elaborada por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica con la participación de todo el equipo de profesores de la etapa, ciclo y departamento. Es aprobada por el Consejo Escolar del Centro y supervisada por la Administración Educativa (Equipo de Inspección). En este Proyecto Curricular de etapa tiene lugar la más importante de las adaptaciones curriculares, ya que éste deberá haberse confeccionado atendiendo a las Finalidades Educativas y al contexto del Centro. Los objetivos deben responder al entorno sociocultural, a las necesidades e intereses formativos de padres y alumnos, las características generales del alumnado, del profesorado y a la disponibilidad de recursos personales y económicos.

B.- ADAPTACIÓN CURRICULAR DE AULA. Va dirigida a los alumnos del grupo/aula. El proyecto curricular necesita adecuarse a las características de los grupos y alumnos concretos (momento madurativo, evolutivo, estilos cognitivos, dificultades de aprendizaje, etc.) Esto se logra en la programación de aula, que es, en sí misma, una adaptación curricular. La programación recoge el conjunto de Unidades Didácticas en las que se desarrollarán los objetivos de la etapa y de áreas a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Serán realizadas por los profesores de ciclo después de haber realizado una concreción y adecuación, para el ciclo, de los objetivos generales de la etapa y de los de área, una secuenciación de contenidos y una adecuación de los criterios de evaluación. Va dirigida a un grupo de alumnos o a la totalidad de éstos, que presentan algunas dificultades de aprendizaje. En estas adaptaciones se adecúan apartados concretos de las Unidades Didácticas que, normalmente, se dirigen a la metodología. Es lo que siempre se ha entendido como refuerzo educativo para los niños lentos en el aprendizaje. Suele ser el tutor/profesor quien toma la decisión. C.- ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS: Dirigidas a alumnos con n.e.e., son ajustes o modificaciones que se realizan sobre los elementos de acceso al currículum o sobre sus elementos básicos del currículum (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), para responder a las necesidades que el alumno/a presenta.

Nivel de Adaptación	Población a la que va dirigida	Decisiones que comprende	Agentes
Adaptación Curricular de Centro.	Todos los alumnos del centro o de la etapa.	- Adaptaciones del currículum a las necesidades y características del medio, centro, alumnado.	- Elabora el ETCP. - Participa el Equipo de Profesores. - Aprueba el Consejo Escolar de Centro. - Supervisa Inspección.
Adaptación Curricular de Aula.	Todos los alumnos de grupo aula.	- Adecuación del P.C.E. a las características del alumnado del aula en una secuencia de U.D.	- Elabora el Equipo de Ciclo. Adapta y desarrolla el tutor.
Adaptación dentro de cada U.D.	Alumnos del grupo con dificultades de aprendizaje.	- Refuerzo pedagógico. - Adaptaciones metodológicas.	- El profesor tutor con o sin asesoramiento.
A.C.I.	Alumnos con n.e.e.	- Adaptaciones de los elementos de acceso al currículum o sobre los elementos básicos del currículum (objetivos, contenido, metodología y evaluación).	-El Equipo de profesores que interviene con el alumno coordinados por el profesor tutor (prof. tutor, prof. apoyo, prof. especialista, EOE, otro personal).

4.2 TIPOS O CLASES DE ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS.

Clasificando las adaptaciones curriculares en función del grado de significación nos encontramos con una variabilidad que oscila desde lo poco significativo a lo muy significativo. En el primer grupo estarían aquellas modificaciones en los elementos de acceso y en los elementos básicos que permitirán al alumno desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa sin prácticamente variar el Proyecto Curricular de Etapa, siendo suficiente lo planificado en la Programación de Aula. Serán consideradas como más significativas las adaptaciones en las que se eliminan objetivos generales y/o contenidos esenciales o nucleares que se consideran básicos en las áreas del currículum y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación.

A.- ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS POCO SIGNIFICATIVAS.

Son adaptaciones poco significativas aquellas modificaciones en los elementos de acceso al currículum que permitirán al alumno desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos de

etapa, tales como organización de los recursos humanos, distribución de los espacios, disposición del aula, equipamiento y recursos didácticos, horario y agrupamiento de alumnos, empleo de programas de mediación (enriquecimiento cognitivo, lingüístico, habilidades sociales, etc.) o métodos de comunicación alternativa. Son también adaptaciones curriculares individualizadas poco significativas las que afectan a los elementos del currículum tales como la 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 en el que se encuentra el alumno.

4.3.- ADAPTACIONES EN LOS ELEMENTOS DE ACCESO.

Son elementos de acceso al currículum los que posibilitan el desarrollo curricular: recursos humanos, técnicos y materiales y la organización y optimización de los mismos. Si lográramos acertar en la adaptación de los elementos de acceso podríamos evitar la realización de otras adaptaciones.

- Adaptación de los elementos humanos y su organización para el desarrollo de las adaptaciones curriculares.

Estará basada en los principios de dinamismo y flexibilidad, para adecuarse a las necesidades educativas, y ha de tomar a éstas como referente principal cuando hayan de organizarse los recursos humanos.

- Adaptación en los espacios y aspectos físicos.

Son las que favorecen la autonomía personal. Se refieren a :

- Accesos al centro y movimiento por el mismo: eliminación de barreras arquitectónicas.

- Ubicación del alumno en el aula.

- Disposición del mobiliario y regularidad en su colocación.

- Adecuación de los espacios tanto para el trabajo en grupo como para la atención individual.
- Condiciones físicas de los espacios: iluminación, sonoridad, accesibilidad.
- Favorecer las interacciones entre los elementos personales.

- Adaptaciones en el equipamiento y los recursos.

La atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos requiere la utilización de material variado y polivalente para dar respuesta a la diversidad de experiencias apropiadas y conseguir así el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa..

Adaptar los materiales y recursos supone:

- Disponer del equipamiento y recursos didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los alumnos.
- Crear y confeccionar materiales que por su especificidad y originalidad no están en el mercado.
- Utilizar el mobiliario suficiente y apropiado a las edades y características físicas y sensoriales de los alumnos en general y con n.e.e en particular.
- Incorporar la mayor cantidad de recursos que sean de utilidad para cualquier alumno.
- Adaptación del tiempo.

No todos los alumnos desarrollan las mismas capacidades en el mismo tiempo. Existen alumnos, que por las necesidades que presentan, necesitan de más tiempo para lograr algún objetivo general de la etapa. Adaptar el tiempo implica:

- Decisión del tiempo dedicado a cada área.
- Adecuación del tiempo dentro y fuera del aula.
- Tiempo fuera de horario lectivo.

4.4- ADAPTACIONES DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM.

Este tipo de adaptaciones se realizan sobre, la metodología, el tipo de actividades, y los instrumentos y técnicas de la evaluación y no afectan a los objetivos.

- Adaptaciones metodológicas.

El objetivo de estas adaptaciones es facilitar a los alumnos con necesidades educativas el proceso de aprendizaje utilizando la metodología con la que más fácilmente pueda desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa. El Departamento de Orientación, el Equipo de Orientación Educativa de la zona y los profesores especialistas colaborarán en la búsqueda del tipo de ayudas pedagógicas que habrán de prestarse a cada alumno. De este modo pueden desplegarse estrategias:

- Previa a determinados aprendizajes: facilitar al alumno la información conceptual o procedimental básica para iniciar una secuencia de aprendizaje.
- Apoyo dentro del aula: ayuda metodológica y docente, de carácter específico para desarrollar las actividades comunes del grupo con sus debidas adaptaciones.
- Apoyo en horario específico: destinado al desarrollo de actividades de tipocomplementario que enriquecen el currículum del alumno con la finalidad de facilitarle instrumentos de desarrollo.

- Adaptación del tipo de actividades.

Dentro de la programación de aula es posible hacer adaptaciones, con carácter individual, en las que es posible seleccionar determinadas actividades entre todas las posibles dentro de la Unidad Didáctica. Tendremos en cuenta para seleccionar las actividades:

- A Los intereses y motivaciones del alumno.
- A La funcionalidad de los aprendizajes que se pretenden desarrollar.
- A El momento evolutivo y la historia académica del alumno.
- A Disponibilidad de medios y recursos en el centro y en el aula.
- A Los elementos de acceso al currículum que hayan sido modificados.

- Adaptaciones en la evaluación.

La evaluación es un elemento del currículum que, al igual que los otros, es susceptible de ser

modificado para atender a las necesidades educativas de todo orden que los alumnos tienen. La evaluación del nuevo modelo educativo implica una adaptación a cada alumno, seleccionando los instrumentos más adecuados. La evaluación no tiene una función sancionadora, sino prospectiva y de desarrollo. Esta actitud evaluadora requiere la cooperación de la familia para conocer en cada momento la situación del niño.

Son adaptables tanto las estrategias como los instrumentos y los criterios de evaluación. La evaluación prevista en el Proyecto Curricular de Etapa puede ser adaptada en función de los casos y de las adaptaciones que previamente se hayan hecho o se vayan a realizar de los elementos de acceso y/o de los elementos básicos. Todo este tipo de adaptaciones de los elementos básicos serán realizadas por el tutor y/o equipo docente sin necesidad de trámites que superen el ámbito del centro.

B.- LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS SIGNIFICATIVAS.

I.- Definición y aspectos generales. Se entiende por Adaptación Curricular Individualizada Significativa aquella que se aparte significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículum, dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales. Es un instrumento útil y práctico para el profesorado, realista y ajustado perfectamente a las características y necesidades del niño. La adaptación significativa constituye el último nivel de concreción curricular (ajustada al individuo concreto). Antes de la elaboración de una ACI significativa, se procurará dar respuesta a las n.e.e. desde la programación de aula, agotando los recursos disponibles a este nivel: refuerzo pedagógico, atención individualizada, evaluación continua y formativa. Cuando no puedan atenderse debidamente desde la programación de aula se modificarán los elementos del currículum que sean necesarios, siguiendo este orden de prioridad, de menor a mayor significación:

-recursos materiales o personales

- organización escolar

- adecuación de actividades

- metodología

- contenidos

- objetivos.

El referente curricular del alumno con n.e.e. será el currículum del grupo de alumnos en el que se integra, plasmado en su programación de aula. Asimismo, las metas de la ACI significativa son alcanzar el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa. Esta adaptación se reflejará en un documento escrito (cuyo modelo ya está a disposición del que lo precise) que contiene los siguientes apartados:

- Datos personales y escolares del alumno.

- Informe o valoración de la competencia curricular del alumno (Puede ayudar a realizarlo el DEPARTAMENTO DEL ORIENTACIÓN a petición de tutor/a)

- Delimitación de las n.e.e. del alumno o alumna. (Lo hace el DEPARTAMENTO DEL ORIENTACIÓN de oficio y lo pone en conocimiento de los profesores/as afectados a principio de curso)

Determinación del currículum adaptado que seguirá, especificando la adecuación de los objetivos educativos, la selección y/o inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares.

Se especificará cómo se realizará el seguimiento de la adaptación curricular y sus mecanismos de retroalimentación.

Concreción de los recursos humanos y materiales necesarios.

4.5 LA RESPONSABILIDAD EN LA REALIZACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR RECAERÁ SOBRE EL PROFESOR TUTOR Y EL RESTO DE PROFESIONALES QUE TRABAJEN CON EL ALUMNO.

2.- Procedimiento a seguir.

1.1. Cuando las adaptaciones no significativas hayan resultado insuficientes, el profesor tutor, a partir de una evaluación psicopedagógica, considerará la conveniencia de realizar una adaptación significativa.

2.1. Recopilada toda la información, el Jefe de Estudios celebrará una reunión con el tutor, profesores implicados y profesionales que hayan colaborado en la evaluación diagnóstica. En dicha reunión se decidirá la pertinencia o no de la adaptación y la decisión de los elementos del currículum y/o de acceso que hayan de ser adaptados.

3.1. El profesor tutor y resto de profesores que vayan a intervenir con el alumno, asesorados por el D.O. del centro diseñarán la adaptación curricular individualizada.

4.1. Una vez elaborado el documento se añadirá al expediente del alumno para que, en cualquier caso, pueda ser revisado por el Servicio de Inspección, el cual informará de forma favorable o desfavorable realizando las aportaciones que consideren oportunas.

4.6.- FASE I DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA EDUCATIVO.

La metodología científico - metodológica para realizar la A.C.E.N. a los contenidos del currículum que reciben los escolares requiere de una ardua profundización y una preparación

concisa en elementos necesarios de la teoría curricular, que desde la perspectiva filosófica y gnoseológica de todo lo que concierne a las Ciencias Pedagógicas debe aplicarse para interactuar con el modelo actual de la educación cubana y con el de atención integral a las personas necesitadas, para ello es preciso que se trabaje a partir de determinadas fases para una mejor organización del proceso , entre ellas se plantean:

Fase de sensibilización

Esta fase aunque es la que impresiona como general, los órganos técnicos de dirección deben lograr que se garantice el cumplimiento riguroso de los elementos descritos. Es considerada como una etapa de vital importancia para la organización y la sensibilización de todo el colectivo de maestros, de lo contrario, si se obvian algunas de las acciones planificadas no se obtiene una visión general de lo que se pretende realizar en las fases siguientes.

Es una fase trascendental para el docente y el resto de las personas que interactúan con el escolar porque deben tenerse conciencia, convencimiento, sensibilización y una autoestima positiva en relación con las posibilidades reales de ellos, en función de desarrollar sus capacidades, al igual que el resto de las personas, por lo que el docente debe adecuar los diferentes contextos. Esta primera fase es una acción que está indicada para que sea cumplida por los docentes y los directivos de las instituciones educacionales, pero a su vez, constituye la base orientadora para que se logre el cumplimiento de la metodología propuesta. La parte orientadora asegura, en esencia, no sólo la ejecución correcta de la acción, sino, igualmente, una elección racional de los posibles planteamientos realizados para cumplimentar todas las acciones diseñadas a este fin.

I-Fase de diagnóstico

Para cumplir con esta fase es conveniente que se unan a este proceso, aunque no directamente, sí de manera indirecta los órganos técnicos de dirección de los centros de Educación General y Especial donde se encuentren los escolares que presentan n.e.e., para ello se debe dividir este en dos partes:

- a) Diagnóstico de los docentes El objetivo principal de este proceso está referido a la recogida de informaciones sobre la preparación que posee el docente relacionada con la teoría curricular, centrada en el desarrollo, la cual sienta las bases para realizar el proceso de la A.C.E.N. El diagnóstico debe realizarse a todo el colectivo pedagógico del grado, ciclo y de la institución escolar, puesto que el aprendizaje desarrollador no es prioridad de una asignatura o disciplina de manera aislada. En estos casos es el docente el encargado, sobre la base del dominio y la preparación en los aspectos señalados, de solucionar las necesidades de los escolares y de planificar las acciones a desarrollar con un carácter cada vez más ascendente; por tanto es aconsejable realizar un diagnóstico de entrada para valorar el nivel de conocimiento de los docentes referido a la preparación que él posee para enfrentar el trabajo a realizar con el currículo de los escolares.

Este proceso permite la determinación de las necesidades y potencialidades de los docentes y ello sugiere organizar o proyectar variantes para la solución de las dificultades evidenciadas, ya sea por la vía metodológica, de superación, de autosuperación o autopreparación y la investigativa; situación que favorece el incremento del nivel cultural y científico-metodológico.

- b) Diagnóstico de los escolares Independientemente a que el diagnóstico del escolar sea integral, se considera necesario tener en cuenta los indicadores precisos que no pueden faltar porque pueden afectar las fases propuestas en la A.C.E.N.

De esta manera se retoma la necesidad de realizar el diagnóstico por un conjunto de especialistas o un equipo multidisciplinario e interdisciplinario integrado por: psicólogos, psiquiatras, trabajador social, logopedas, pedagogos, fisiatras, neurólogos; entre otros; según lo requiera el caso, lo que permite arribar a un diagnóstico individual e integral con los resultados derivados del estudio realizado y se emiten las consideraciones necesarias para proceder con el escolar. Se debe recoger en el informe diagnóstico la interrelación con los demás escolares y el rol social que desempeñan, la inclusión de sus competencias y limitaciones, las posibilidades y restricciones que tienen, y cuáles son las que impiden su participación en la vida de la comunidad.

Describir el comportamiento de los escolares en las diferentes actividades y las

características de su participación en ellas, así como la interacción con las demás; hablar de los roles sociales y describirlos en torno a aspecto personales, escolares y comunitarios. En las diferentes actividades de la vida diaria como: el aseo personal, el resistir los hábitos de alimentación, manejo del dinero, uso de los medios de transporte. En la responsabilidad, la autoestima, en el cumplimiento de las reglas y leyes. Todas las manifestaciones que aparezcan contribuirán a que el docente pueda planificar las diferentes formas de organización del proceso y plantear en las fases siguientes acciones para llevarlas a cabo en las actividades extraescolares y en el trabajo comunitario. Ello posibilita trabajar el currículo desde la perspectiva contextual donde se inserta el escolar, lo cual implica no solo a la institución escolar, ello se comparte, para su formación, con otras agencias educativas.

Con el desarrollo exitoso de esta fase, el docente tendrá una visión amplia sobre los niveles de desarrollo biosocial, pedagógico, afectivos; las áreas fuertes y débiles del escolar, su estilo de aprendizaje; lo cual posibilita hablar de una caracterización descriptiva, explicativa; la que es necesaria para la siguiente fase

4.7.- FASE II LAS CAUSAS DEL PROBLEMA FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROBLEMA.

Fase de diseño o planificación de la A.C.E.N.

La estructura metodológica permite que los docentes conozcan algunos elementos para diseñar la adaptación que él va a realizar; para un mejor análisis de esta fase se sugiere dividir en subfases.

Sistema de objetivos:

--Objetivo general de la Educación Especial y del ciclo donde trabaja el maestro.

--Objetivo específico: contempla los del nivel, el de grado y del programa o los programas con que va a trabajar el maestro.

--Dominio del programa base que se aspira aplicar, y la determinación de los núcleos básicos de conocimientos; se recomienda que estén dentro de las prioridades de conocimientos que debe poseer el escolar al culminar el nivel, el ciclo y la enseñanza.

---Organización del sistema de conocimientos de cada uno de los programas por etapas, jerarquizando los núcleos básicos según las necesidades de los escolares y los objetivos sociales a conseguir.

Para organizar el sistema de conocimientos que necesita el escolar es preciso que el docente se prepare o esté preparado en relación con las distintas formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sean (los personales y los personalizados) puesto que, ambas constituyen un sistema interrelacionado. Esta fase de la metodología de preparación al docente para realizar la A.C.E.N. lleva implícito conocer las funciones de las formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje, como son: (Addine, 2004) La integración de las funciones de dirección, o sea, la planificación, la ejecución y la evaluación; se agrega a ellas la utilización racional de los recursos humanos y materiales en cada situación para concretar el plan de acción coordinado entre educadores y educandos para que se cumplan las grandes metas y los objetivos proyectados. Aunque cada una de las formas tiene su función, todas posibilitan el desarrollo de la personalidad, a partir de los objetivos planificados, pero un elemento aún más significativo es la jerarquización de las acciones.

Los docentes, a partir del conocimiento que tienen de los objetivos de la Educación, del nivel al que tributa el escolar, los del grado, los del año o del ciclo, deben revisar los que se han propuesto para articular con el programa con los que se trabaja y verificar si están implícitas las habilidades a desarrollar; desde ahí se puede comenzar a realizar las adaptaciones. Tratamiento por subfases.

-En la subfase I el docente está en condiciones de plantear cuáles son las metas que él se trazará para cumplir con el subsistema al que él tributa, enfatizándose en la situación social del desarrollo vista, dado por la interrelación de lo interno con lo externo; como elementos

necesarios para la atención que requieren estos escolares.

-En la subfase 2 precisa del dominio del currículo base de los escolares y de los principios del proceso de enseñanza - aprendizaje por parte del docente. Para ello se precisa del dominio de los programas que impartirá el docente, para posibilitar la adaptación curricular necesaria en el momento exacto, lo cual ha sido abordado por algunos autores como: Ruiz I.y R. Bell, al referir que: “La propuesta educativa ha de ser la misma para todos los escolares, lo que varía en cada caso son las ayudas que cada uno debe recibir, en función de sus particularidades y necesidades educativas”. (Ruiz, 1995, p. 23) El nuevo diseño de programa debe partir siempre y sin excepción de la propuesta educativa diseñada para el conjunto de los escolares; ahora bien, los diseños para los escolares necesitados pueden plantear objetivos didácticos diferentes a los programas generales, pero deben responder a sus mismos objetivos.

La propuesta educativa debe poseer lo necesario que debe recibir el escolar, por sus características especialmente particulares, lo cual debe propiciar un equilibrio entre los diferentes tipos de capacidades a desarrollar como la cognitiva, la psicomotriz, la autonomía y el equilibrio, o más bien, la independencia, el equilibrio, la interrelación personal, la inserción laboral y, a su vez, los diferentes tipos de contenidos, como los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales, que son los que promueven experiencias de aprendizaje para lograr una actuación con independencia, a partir de lo recibido en los diferentes campos: personal, escolar y social. La perspectiva curricular que se proponga es nueva, a partir de lo que necesitan los escolares, lo cual no deja de ser un proceso de investigación permanente, desde la propia aula o desde la institución educacional donde estén insertados; pero un requisito importante para lograrlo es la preparación científico - metodológica que deben poseer los docentes para desempeñarse tal y como exige la metodología. Este propósito hace que se recupere la verdadera función de la enseñanza, o sea, la satisfacción de las necesidades de aprendizaje para mejorar la calidad de vida de los sujetos, mediante la valoración del contexto histórico-cultural en que se desarrollan; situación que posibilita una total recuperación de la unidad dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje, al hacer que esta última adquiera su papel central y restituya el lugar prioritario del escolar dentro del

proceso. Se proyectan las acciones a realizar por el docente para responder a las necesidades básicas de aprendizaje del escolar, teniendo como punto de partida las necesidades básicas humanas.

La significatividad de aprendizaje es socio-cultural, psicológica y epistemológica, lo cual requiere que el docente organice y estructure, a grandes rasgos, lo que el escolar necesita; condición básica para que cumpla con la siguiente subfase.

En la subfase 3 o planificación de las acciones, es donde los docentes están en condiciones de trazar la estrategia a seguir en su programa, planificar sus clases con todos los ajustes necesarios que satisfagan las necesidades individuales especiales del escolar y las de la sociedad, con lo cual se puede garantizar que el aprendizaje responda a lo que realmente el escolar necesita: que sea desarrollador. En esta fase aparece planificado todo lo que se precisa desde: un cambio de objetivo hasta la temporalización y la evaluación del contenido; es decir, el qué, el cómo, el cuándo enseñar y el qué, el cómo y el cuándo evaluar; elementos que caracterizan a los escolares y a sus necesidades educativas, es por eso imprescindible que en el marco de estas preguntas los docentes tengan en cuenta que:

- La selección del contenido debe tener relevancia de manera inmediata y mediata; o sea, a corto y a largo plazo.
- Seleccionar los contenidos necesarios que propicien, con su tratamiento, mejorar la calidad de vida de los escolares.
- Siempre la selección de los contenidos debe revertirse en un fin social, o sea, la preparación del escolar para su inserción en la sociedad.

Con esas interrogantes el docente tiene la posibilidad de realizar las adaptaciones en los objetivos propuestos y trazarse las metas, con lo cual se puede concretar, redefinir y priorizar o jerarquizar los objetivos, puesto que ellos responden aun nivel de complejidad de

los contenidos. De manera que el contenido no debe ser planificado en la escuela y para la escuela, sino en la escuela y en estrecha relación con el escolar y con el entorno en el que está inmerso para que interactúe con él, lo transforme y de una vez se transforme a sí mismo. Los contenidos que se abordan deben presentarse con diferentes variantes y nivel de complejidad, lo cual posibilita determinar el nivel de competencia cognitiva.

4.8.- FASE III DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN.

Fase de desarrollo o ejecución de la adaptación

En esta fase el docente debe tener presente la significación de un modelo curricular en función de una nueva perspectiva curricular (Colás, 2000), ya que estos se construyen estrechamente relacionados con formas de pensamiento didáctico que llegan a ser planes o guías, no sólo para la elaboración del plan curricular, sino que establecen pautas de interacción entre docentes y escolares y especificaciones para que se generen actividades, materiales y métodos educativos; de ahí que el intento de ayudarlos a conseguir o a construir su propio aprendizaje utilizando mediadores, resulta beneficioso, tanto para uno como para el otro. Los docentes y escolares pueden construir teorías nuevas sobre el aprendizaje y extenderlas a la sociedad, de modo que se podrá establecer entre ambos un compromiso para la negociación del currículum.

Actualmente en la Educación de cualquier nivel, se debe partir de sólidos proyectos educativos, los que deben tener como elementos centrales a los objetivos, puesto que según la Pedagogía, estos constituyen el punto de partida y la premisa pedagógica más general de todo proceso de enseñanza - aprendizaje, los que deben cumplir determinadas funciones, como son: determinar el contenido, los métodos y formas organizativas del proceso, que orienten el trabajo del docente y valoren la eficacia de la enseñanza mediante la evaluación de sus resultados.

Las actividades deben favorecer la participación activa, la iniciativa, el interés, la motivación, la creatividad y la autonomía en la lógica del aprendizaje significativo. Las actividades pueden ser dentro o fuera del aula, o en cualquier rincón, taller o área específica. Asimismo, suponen un

manejo del tiempo de trabajo para cada actividad, teniendo presente las características del contenido y los recursos que se utilizan. La metodología permite al docente ejecutar lo que está diseñado, por lo que no puede perder de vista los elementos citados en esta fase y en las anteriores; solo así esta propuesta permite operar con la dimensión cognitiva, llevándose a cabo la transformación de las experiencias en acciones para la asimilación de los diferentes acontecimientos explicados, todo posibilitará la comprensión para intervenir en la realidad de su contexto educativo favoreciendo así un aprendizaje desarrollador, lo cual se constatará con el paulatino control que se realiza en cada fase y finalmente con la evaluación, elemento este que le compete a la siguiente fase.

Fase de evaluación

Todo el proceso de evaluación indica que el docente debe tener dominio del trabajo que se realiza con los escolares y de cómo se controlaría durante todas las etapas por las que atraviesa el proceso de enseñanza – aprendizaje; por lo que la implementación de la metodología para la preparación de los docentes a la hora de realizar la adaptación curricular, posibilita determinar el nivel de alcance de los objetivos en los escolares y el dominio de los contenidos diseñados para cada uno de los períodos hasta vencer el nivel por el que transita o la enseñanza en su conjunto. Los instrumentos o pruebas aplicadas, por parte del docente, deben estar relacionados con las necesidades iniciales diagnosticadas y compararlas con lo planteado en el currículo base para garantizar la potenciación del aprendizaje. De esta forma se hace más normalizador al poder comparar el nivel de desarrollo adquirido por el escolar con n.e.e. con el resto del grupo, lo cual permite realizar una valoración de los resultados y trazar nuevas metas para etapas venideras y así sucesivamente hasta que el escolar culmine el grado, el ciclo y el nivel donde se encuentra.

La evaluación debe incluir los avances en todos los contextos y de todas las habilidades objeto de diagnóstico en que se interactúa durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, lo cual contribuye a que la evaluación conserve su carácter integrador y de sistema; con esta fase se llega a la concreción de la metodología.

4.9 LA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL

La adaptación curricular individual (ACI) es el documento que concreta el currículo para un alumno determinado. Así una ACI ha de constar de:

- Una valoración multidisciplinar del *alumno* y del contexto.
- Una propuesta curricular basada en las necesidades detectadas en referencia al currículo ordinario.
- Criterios y procedimientos para tomar decisiones sobre la promoción del alumno.

Su **objetivo es optimizar el desarrollo y el aprendizaje del alumno**. No se centra en el problema del niño sino en la ayuda que necesita para alcanzar los objetivos que se han propuesto. La evaluación se realiza para identificar sus necesidades y determinar la ayuda precisa.

La ACI debe ser realizada por un conjunto de profesionales y se recogerá en un Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), que debe constar de:

- Datos de identificación del alumno.
- Datos de identificación del documento: fecha de elaboración duración, personas implicadas y función que desempeñan,...
- Información sobre la historia personal y educativa del alumno.
- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.
- Contexto escolar y socio-familiar.
- Propuesta curricular adaptada.
- Concreción de recursos humanos y materiales.
- Seguimiento y evaluación: Modificaciones sobre las decisiones curriculares, cambios en la modalidad de apoyo, colaboración con la familia, posibles decisiones sobre su promoción

Bibliografía básica y complementaria:

- Alexander, F. y Selesnick, S. (1970). Historia de la Psiquiatría. Barcelona: Espaxs.
- BALBAS, M. J. (1994): La formación permanente del profesorado ante la integración. P.P.U. Barcelona.
- Burdett, H (1891). Hospitals and asylums of the world. London: Churchill.
- Durant, W. (1939). The life in Greece. New York: Simon and Schuster.
- Durant, W. (1950). The age of faith. New York: Simon and Schuster.
- ECHEITA, G. (1988): «Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre su formación permanente». En: Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. C.N.R.E.E. Serie documentos nº 7. Madrid. Págs. 5-22.
- Fierro, A. (1984). Historia reciente –del retraso mental en España-. En R.C. Scheerenberger, Historia del retraso mental. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre subnormales.
- GINE, Cl. (1995): «Tendencias actuales y futuras en la educación especial: nuevos retos para los profesionales». Aula. nº 45. Barcelona. Págs. 5-9.
- García Cordero, M. (1977). La Biblia y el legado de Oriente. Madrid: BAC.
- Gutton, J.P. (1974). La société et les pauvres en Europe (XVI-XVIII siècles). París: PUF. Henry, W.(1941). Mental hospital. En G. Zilboorgs, A history of medical psicology. New York: Norton.
- Illán, N./Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En Illán Romeu, N. Didáctica y organización en Educación Especial. Archidona: Aljibe.
- LOPEZ MELERO, M. (1990): La integración escolar, otra cultura. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Málaga.
- Marti Ibañez, F. (1959). The epic of medicine. New York: N. Potter.
- Mollat, M. (1988). Pobres, humildes y miserables en la Edad Media. México: F.C.E.
- MUNTANER, J. J. (1991): «La integración como motor de innovación en la escuela». En:

LOPEZ MELERO y GUERRERO: Caminando hacia el Siglo XXI: la integración escolar. Universidad de Málaga. Málaga. Págs. 199-210.

- Negrín Fajardo, O. (1982). Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808). *Revista de Ciencias de la Educación*, 109, 7-31.
- Payne, G. (1916). *The child in human progress*. New York.
- Perez De Urbel, J. (1973). Fray Pedro Ponce de León y el origen del arte de enseñar a los mudos. Madrid: Obras Selectas.
- Pintner, R. (1923). *Intelligence testing: Methods and results*. New York.
- Polaino, A. (1983). Las cuatro últimas décadas de la Educación Especial en España. *Revista Española de Pedagogía*, 41, 160.
- Pozo Pardo, A. (1958). La educación de deficientes mentales en España: los primeros cincuenta años de su desarrollo (1875-1925). *Revista Española de Pedagogía*, 38, 148, 2-37.
- Puigdellivol I Aguade, I. (1986). Historia de la Educación Especial. *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*. Madrid: CEPE, 47-61.
- Redondo, E (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre subnormales.
- Vives, J. (1963). *Concilios visigóticos e hispano-romanos*. Madrid: CSIC.
- Yütte, R. (1994). *Poverty and Deviance in Early Modern Europe*. Cambridge: University Press
- ALBERTE, J. R. (1995). As necesidades educativas especiais no contexto da reforma. *Revista Galega do Ensino*, 8, 79-93.
- BARTON, L. (1986). The Politics of Special Educational Needs. *Disability, Handicap and Society*, 1 (1), 273- 290.
- CARSON, S. (1992). Normalization, Needs and Schools. *Educational Psychology in Practice*, 7 (4) 216-222.
- FULCHER, G. (1990). Students with special needs: lessons from comparisons. *Journal of Education Policy*, 5 (4), 347-358.
- GALLOWAY, D., ARMSTRONG, D. y SALLY, T. (1994). *The assessment of Special Educational Needs: Whose problem?* London: Longman.

- GARANTO, J. (1993). Educación para la diversidad: perspectivas de futuro. En COMES, G. YGISBERT, M. (Coord.), La necesidad de una educación para la diversidad (pp. 7-24). Tarragona: Universidad Rovira y Virgili.
- WARNOCK, M. Y otros (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.
- WARNOCK, M. (1991). Equality Fifteen Years On. Oxford Review of Education, 17 (2), 145-154. ZABALZA, M. A. (1996). Respeto a la diversidad e integración. En Alberte, J.R. (Ed.), Escuela y diversidad (pp.87-103). Santiago de Compostela: Lakinfil.